

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

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM
OKURYAZARLIKLARI VE ÖĞRETME
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şenay DAĞ

İstanbul
Haziran - 2021

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

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIKLARI VE
ÖĞRETME MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şenay DAĞ

Tez Danışman

Dr. Öğretim Üyesi Kâmil Arif KIRKIÇ

İstanbul

Haziran - 2021

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

Üye Doç. Dr. Gülten Feryal GÜNDÜZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Islak İmza
Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Şenay DAĞ



ÖN SÖZ

Bu araştırma öğretmenlerin programı okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Eğitim programları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerden geliştirilmesini ve bu bağlamda onlara bazı bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını amaçlayan öğrenme yaşantıları düzenekleridir

Bu programları uygulayan öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının yeterli olması öğretme motivasyonlarını ve öğretme süreçlerini etkilemektedir. Eğitim programlarının amacına uygun bir şekilde kullanılması, sınıf düzeylerine göre belirlenmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesi öğretmenin eğitim programı okuryazarı olmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminin en değerli öğelerinden biri olan öğretmenlerin öğretme motivasyonu hem başarılı olmalarında hem de program okuryazarlıklarında önemlidir.

Araştırmamın başından sonuna kadar değerli katkılarını benden esirgemeyen ve beni yönlendiren tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Kâmil Arif KIRKIÇ'a şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim.

Araştırma izinlerimi veren İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları ve anketlerimi cevaplayan meslektaşlarıma teşekkür etmek de vazifemdir.

Hayatımın her alanında yanımda olan aileme ve değerli arkadaşım Hatice AHRAZ'a teşekkür ederim.

Şenay DAĞ

İstanbul-2021

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIKLARI VE ÖĞRETME MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

Şenay DAĞ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Kâmil Arif KIRKIÇ

Haziran, 2021 –102 + XIV sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca amaç doğrultusunda program okuryazarlık ve öğretme motivasyonu düzeyleri öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılı değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarına bağlı görev yapan 5.295 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele örneklem yöntemi ile ulaşılan 388 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öğretme Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeği alt boyutlarına ait okuma, yazma ve genel program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretme motivasyonu ölçeği alt boyutlarına ait içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öğretme motivasyonu düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve okulda çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme göre sahip öğretmenlerin okuma alt boyutu ve toplam okuryazarlık düzeyleri 11-15 ve 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerden düşük olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretme motivasyonunun yaş, cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılı

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşılık, kadın öğretmenlerin içsel doyumu ve genel öğretme motivasyonlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık alt boyutları ile öğretme motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı alt boyutu olan yazarlık boyutunun öğretmenlerin içsel motivasyonlarını %1,5 oranında açıklandığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularına göre araştırmanın sonunda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler de geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretme Motivasyonu, Program Okuryazarlığı



ABSTRACT
INVESTIGATION OF THE CURRICULUM LITERACY AND
TEACHING MOTIVATIONS OF TEACHERS

Şenay DAĞ

Master, Educational Administration

Thesis Supervisor: Assistant Prof. Kâmil Arif KIRKIÇ

June, 2021 – 102 Pages

The purpose of this research is to examine the relationship between teachers' curriculum literacy levels and their motivation to teach. In addition, program literacy and teaching motivation levels were compared in terms of teachers' age, gender, marital status, type of school, professional seniority and working years at school. Correlational design was used in the research. The population of the research consists of 5,295 teachers working in public schools in the Küçükçekmece district of Istanbul in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 388 teachers reached by simple random sampling method. "Personal Information Form", "Curriculum Literacy Scale" and "Teaching Motivation Scale" were used as data collection tools in the research.

According to the results of the research, it was determined that the teachers' reading, writing and general curriculum literacy levels of the curriculum literacy scale sub-dimensions were high. It has been determined that the levels of intrinsic motivation, extrinsic motivation and teaching motivation belonging to the sub-dimensions of the teaching motivation scale are moderate.

It was determined that the curriculum literacy of the teachers did not show a significant difference according to the variables of age, gender, marital status, school type and working years at school. Program literacy of teachers varies according to professional seniority. The reading sub-dimension and total literacy levels of teachers with a professional seniority of 1-5 years were determined to be lower than those of teachers who worked between 11-15 and 16-20 years. It was determined that teachers' teaching motivation did not show a significant difference according to age, gender, school type, professional seniority and working years at school. On the other hand, it was determined that the internal satisfaction and general teaching motivation of female teachers were higher than male teachers.

Significant relationships were found between the curriculum literacy sub-dimensions of teachers and their motivation to teach. It was determined that the authorship dimension, which is the sub-dimension of the teachers' training program, explained the teachers' intrinsic motivation by 1.5%. According to the findings of this research, suggestions were also developed for practitioners and researchers at the end of the study.

Keywords: Teacher, Teaching Motivation, Program Literacy.



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. İKİNCİ BÖLÜM	8
ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Program Okur Yazarlığı.....	8
2.1.1. Eğitim Programı	8
2.1.1.1. Eğitim Programının Öğeleri.....	14
2.1.1.2. Öğretmenlerin Program Liderliği.....	20
2.1.2. Okuryazarlık Kavramı.....	22
2.1.3. Okuryazarlık Türleri	24
2.1.4. Program Okuryazarlığı	25
2.2. Motivasyon.....	29
2.2.1. Motivasyon Kavramı.....	29
2.2.2. Motivasyon Süreci	31
2.2.3. Motivasyon Kuramları	33
2.2.3.1. Kapsam Kuramları	33
2.2.3.2. Süreç Kuramları	39
2.2.4. Öğretme Motivasyonu	44

2.2.5. Öğretme Motivasyonunu Etkileyen Etmenler	47
2.2.5.1. İçsel Etmenler.....	47
2.2.5.2. Dışsal Etmenler	49
2.2.6. Öğretme Motivasyonunun Sonuçları	51
2.3. Program Okuryazarlığı ve Öğretme Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar	53
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	53
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	56
3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	59
YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	59
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	61
3.3.2. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği	61
3.3.3. Öğretme Motivasyonu Ölçeği.....	62
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması	62
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi	63
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	64
BULGULAR	64
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
5. BEŞİNCİ BÖLÜM	76
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	76
5.1. Tartışma ve Sonuç	76
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	76
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	77
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	77
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	79
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	81
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	81

5.2. Öneriler	82
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	82
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	82
KAYNAKÇA	84
EKLER.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	102



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.1.1.1: Eğitim Programının Yapısal Öğeleri	15
Tablo 3.2.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	60
Tablo 3.5.1: Ölçek Boyutların Normallik Dağılımı Tablosu	63
Tablo 4.1.1: Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Analizine İlişkin Bulgular	64
Tablo 4.2.1: Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Analizine İlişkin Bulgular	65
Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	66
Tablo 4.3.2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.3.3: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	67
Tablo 4.3.4: Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
Tablo 4.3.5: Öğretmenlerin Program Kıdem Değişkenine Program Okuryazarlıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	68
Tablo 4.3.6: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Okuma Boyutu Post-Hoc Testi Sonuçları	69
Tablo 4.3.7: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Genel Okuryazarlık Post-Hoc Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.3.8: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 4.4.1: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 4.4.2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Bağımsız Örneklem t -Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.4.3: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.4.4: Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72

Tablo 4.4.5: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 4.4.6: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 4.5.1: Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ve Öğretme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.6.1: Öğretmenlerin Yazma Boyutu ile İçsel Motivasyonuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	75



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.1.1: Eğitim Programı ve Alt Öğeleri.....	10
Şekil 2.1.1.1.1: Eğitim Programının Öğeleri	17
Şekil 2.1.1.2.1: Öğretim ve Liderliğin Çerçevesi	21
Şekil 2.1.4.1: Program Okuryazarlığı	27
Şekil 2.2.2.1: Motivasyon Süreci	31



KISALTMALAR LİSTESİ

Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
vd.	: ve diğerleri
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmelere bağlı olarak önemli bir dönüşüm yaşanmaktadır. Teknolojik değişime bağlı olarak toplumsal değişim de gerçekleşmekte ve bireylerin ihtiyaçları farklılaşmaktadır. 21 yüzyılda eğitim ve öğretim teknikleri ve araçları da bu değişime uygun olmak zorundadır. Bilgi toplumunun gelişmesi ve iletişim araçlarındaki ilerlemeye bağlı olarak eğitim sistemlerinin hedefleri de değişmektedir (Tanrıverdi ve Apak, 2013: 268).

Eğitimin temel amacı, bireylerin davranışlarını istendik bir şekilde değiştirme sürecidir. Bu amaca bağlı olarak, eğitim sistemlerinde, öğrencilerin davranışlarında ihtiyaç duyulan değişim konusunda planlı ve sistemli bir yaklaşım olması gerekmektedir. Eğitim, bireylerin gelişimine katkı sağlarken, eğitim sistemleri yeniliklere açık, araştırmacı, çağın koşullarına uygun becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Eğitim ve öğretimin temel amacına bağlı olarak, bireylerin topluma faydalı olacak şekilde yetiştirilmeleri, gelişimlerinin sürdürülmesi gerekmektedir. Bireylerin yetiştirilmesindeki temel felsefe, çağın ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının uygulanması ve yeni eğitim programlarının oluşturulmasıdır. Değişen ihtiyaçların öğrenme ve öğretme süreçleri üzerindeki etkilerine paralel olarak öğretim programları da hayat ile ilişki kuracak şekilde yenilenmek zorundadır (MEB, 2017a: 3).

Bu süreçte, eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin temel amacı, öğretim programlarının felsefesine uygun olarak yürütmektedir. Program okuryazarlığı, eğitim programlarından elde edilen bilginin pratikte uygulanması ve faydalarından etkin bir şekilde yararlanılmasıdır. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenlerin öğretim programlarının ana hedeflerini benimsemesi, uygulaması ve değerlendirmesi önem arz etmektedir. Program okuryazarlığı ile eğitim programının yönetilebilir bir şekilde kullanılması sağlanmaktadır (Özgen ve Bindak, 2018).

Öğretmenler, etkin okulu en önemli kaynağıdır. Eğitimde etkililik ve verimlilik, öğretmenlerin moral ve motivasyon düzeylerinden etkilenmektedir. Öğretmenlerin, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesi için yüksek seviyede istek duyması ve motive olması eğitimin kalitesi açısından önemli bir farklılık oluşturmaktadır. Bu

nedenle, öğretmenlik, sosyal, psikolojik ve ekonomik alanlarda farklı boyutları olan bir meslek dalıdır (Emiroğlu, 2017).

Öğretme motivasyonu, eğitim yönetiminde önemli bir çalışma alanıdır. Öğretmenlerin motivasyonu, başta bireysel özellikler olmak üzere eğitim sistemine ilişkin pek çok etmenden etkilenmektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük ya da yüksek olması, öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği gibi okul kültürünün niteliğini de etkilemektedir. Ayrıca, öğretme motivasyonu, öğretmenlerin işe ve çalışma ortamına karşı tutumları ve sınıf iklimiyle de yakından ilgilidir (Kandemir ve Gür, 2009).

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ile öğretme motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya giriş yapılmış, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde program okuryazarlığı ve öğretme motivasyonuna ilişkin literatür taraması ve ilgili araştırmalar, üçüncü bölümde ise araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölümde araştırmanın bulguları, beşinci ve son bölümde tartışma ve sonuç ile öneriler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminde öğretim süreçleri çağın değişimini yakalayan, öğrenci gereksinimlerini karşılayan bir anlayışla düzenlemelidir. Eğitim programları, öğrencinin bilgiye en hızlı ve etkin bir şekilde ulaşmasını sağlayan programlar olarak tasarlanmalıdır. Eğitim sisteminde program geliştirme ve uygulama, öğrencilerin davranışlarındaki istendik değişimlerin sağlanabilmesi için önemli bir çalışma alanıdır. Eğitim programı, toplumsal değişime paralel olarak; bireysel ve toplumsal olayları sorgulayan, öğrenme süreçlerinin yeniden düzenlendiği sürekli gelişimi hedefleyen bir alandır (Örten ve Erginer, 2016: 389).

Toplumlar, sürekli değişim süreci içindedir. Toplumsal gelişme bireylerin sahip oldukları bilgiyi kullanabilmesi ve davranışlarında gösterebilme yeteneği ile sağlanmaktadır. Bu süreçte, bilginin etkin kullanımının öğrenilmesi okuryazarlık kavramı ile açıklanır. Okuryazarlık kavramının pek çok farklı türü bulunmaktadır. Genel olarak okuryazarlık, belli bir konuda bilginin özümsemesi ve bilginin kullanımının öğrenilmesidir. Günümüzde her konu hakkında okuryazarlık türü bulunabilmektedir. Toplumsal değişime uyum sağlama genellikle okuryazarlık

kavramı ile ilişkilendirilmektedir (Önal, 2010). Bireyin okuryazar olması dar anlamda okuma ve yazma davranışları ile belirlenirken, geniş anlamı ile bireyin yaptığı faaliyetlere bütün düzeylerde hâkim olması, onu anlamlandırması, bu davranışları ile sosyal hayatına anlam yüklemesidir (Bolat, 2017: 126).

Öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin tutumlarından bir de program okuryazarlığıdır. Program okuryazarlığı, öğrencilerin gelişimlerine uygun programların amaç ve felsefesinin öğretmen tarafından içselleştirilmesi ve programa uygun becerilerini geliştirmesini ifade etmektedir. Öğretmenler, program belirleme, geliştirme ve öğretim araçlarını tespit etmek için yeterli bilgiye sahip olmak zorundadır. Program okuryazarlığı, öğretim sürecinin yönetilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik programların geliştirilmesini de kapsamaktadır (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019: 709).

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, mesleklerine olan tutumları ile ilgilidir. Kendisini sürekli geliştirmeyi amaçlayan, mesleğine karşı olumlu tutum içinde bulunan öğretmenler, öğretmeye ilişkin istekli olmaktadır. Motivasyon, insanların davranışlarını yönlendiren temel etkenlerden biri olarak insanların davranışlarının açıklanmasında önemli işlevler üstlenmektedir. Motivasyonu yüksek olan çalışanların eylem ve davranışları daha olumlu iken, motivasyon eksikliği de olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir (Can, Aşan Azizoğlu, Miski Aydın, 2015: 103-104).

İnsanları harekete geçiren unsur olarak motivasyon iş gören davranışlarını da etkilemektedir. Bireylerin işine yönelik olumlu tutumlarının bulunması motivasyonlarını artmakta, belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için daha fazla çaba sarf edilmektedir. Günümüzde çağdaş insan kaynakları yaklaşımları, insanların verimliliklerini işlerine yönelik tutumları ile değerlendirmektedir. Bu tutumlardan biri olarak motivasyon, bireyin gönüllü olarak işini sevmesine ya da verimsizliğe neden olacak şekilde davranmasına yol açabilmektedir (Eren, 2017: 497).

Öğretme motivasyonunu belirleyen pek çok etken bulunmaktadır. Bu etkenler içinde çalışanların mesleklerine yönelik yetkinliklerini ve becerilerini açıklayan mesleki yeterlilikleri ön plandadır. Öğretmenlerin eğitim programlarının uygulayıcıları olarak programın tamamına hâkim olması beklenmektedir. Eğitim programı okuryazarlığı, bu anlamda eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında etkilidir. Eğitim programı

okuryazarlığı, eğitim programlarının anlamlandırılması belli bir yönteme göre takip edilmesi de üst düzey verimlilik sağlamaktadır (Demirel, 2012).

Öğretme motivasyonu, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkileyen önemli bir unsur olarak gösterilmektedir. Öğretmenin tutum ve davranışlarını etkileyen öğretim motivasyonu öğretmenin içsel ve dışsal motive edici unsurlar ile eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunma görevlerini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bu unsurlar, öğretmenin öğrenme ve öğretme süreçlerini doğrudan etkileyerek başarı düzeyini belirleyebilir (Aytaç, 2000).

Öğretim sürecinin lideri olarak öğretmenlerin eğitim programına yönelik olarak yetkinlikleri öğretim süreçleri ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim programının anlamsal yapısının bilinmesi, uygulamaların başarısını etkiler. Öğretmenin sahip olduğu potansiyelini tam olarak ortaya koyması ise programa ilişkin etkinliği ve motivasyonu ile ilişkilidir (Mansuroğlu, 2019: 43).

Öğretmenlerin uyguladıkları eğitim programına yönelik okuryazarlıkları, öğrenci öğretmen etkileşimini zenginleştirmekte ve kazandırılmak istenen davranışlara yönelik olarak çabalarının üst düzeye çıkmasını sağlayabilmektedir. Program okuryazarlığı, etkin öğretim süreçlerinin oluşturulması bakımından temel oluşturmaktadır. Bu temel ile eğitim programının etkinliği sağlanarak, öğrencilerin kazanımları da zenginleşmektedir (Demirel ve Kaya, 2011: 21).

Eğitim programlarına yönelik bazı çalışmalarda öğretmenlerin programlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı ve etkin bir şekilde uygulayamadığı belirlenmiştir (Baştürk ve Dönmez, 2011). Bu durumun öğretmenin motivasyonunu nasıl etkilediği önemli bir konudur. Eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerin mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirmesine bağlıdır. Eğitim programlarının hedeflerine ulaşması öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve program okuryazarlıklarının etkinliğine bağlıdır (Özer ve Acar, 2011).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü, mesleki kıdem ve okulda

Çalışma yılı değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıda problemlerin cevapları aranmıştır.

1. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin ğretme motivasyonları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin ğretme motivasyonları yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları öğretme motivasyonlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın nemi

Eğitim programları, eğitim süreçlerinin belirlenmesinde temel bir unsurdur. Bu bağlamda okul yönetimlerinin, okuldaki ğretim ihtiyaçlarına ve ğretim süreçlerindeki etkinliklere duyarlı olması beklenmektedir (zdemir ve Sezgin, 2002). MEB temel politikaları, ğretim programları ile eğitim sürecine aktarılmaktadır. Eğitimdeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde programların önem arz etmesi, eğitim programı okuryazarlığını ne çıkarmaktadır (Bolat, 2017). Araştırmada ğretmenlerin mesleki yeterliliklerine bağlı olarak program okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi eğitim yönetiminde alınacak önlemlere ilişkin sonuçlar açısından önemlidir.

21. yüzyılda bilgi toplumu ile değişen eğitim programlarının stratejik öneme sahip olması, eğitimde kalite, verimlilik ve etkililiğin hedeflenen düzeyde gerçekleşmesi açısından önemlidir (Aslan, 2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına bağlı olarak öğretme süreçlerindeki motivasyonları da eğitim politikalarını oluşturanların ve okul yöneticilerinin programlara ilişkin görüşlerine katkıda bulunabilir. Bu anlamda program okuryazarlığı ile öğretme motivasyonu arasındaki

ilişkilerin belirlenmesi öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin yaklaşımlarının öğrenilmesi açısından önemli olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim alanında yapılmış çeşitli araştırmalarda (Gürler, 2020; Daniels, 2016; Özkan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Özkan ve Aslan, 2008) öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarının öğrencilerin akademik başarıları ve gelişimleri açısından önem arz ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin incelenmesi, eğitim yönetiminde öğretmenlerin etkilendiği koşulların düzenlenmesi amacıyla kullanılabilir. Öğretmenlerin program okuryazarlık ve öğretme motivasyonları düzeyleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi, onların eğitim programı okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir. Bu araştırma ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının motivasyon ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Belirlenen bu sonuçlar doğrultusunda ilgili ders içeriklerinde düzenlemeler yapılabilir ya da ilave hizmetiçi eğitimler sunulabilir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretme motivasyonlarını ölçen araçların geçerlik ve tutarlık düzeylerinin yeterli olduğu; evrenden seçilen örneklemin %5 hata payı ile evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki soruları samimi şekilde cevaplandırırları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında çalışan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aşağıda çalışmada kullanılan terimlerin tanımları yer almaktadır.

Öğretmen: MEB'e bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmek üzere ilgili mevzuatı çerçevesinde öğretmen kadrosuna atananlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015).

Okuryazarlık: Geniş anlamı ile okuryazarlık belli bir konuda bireyin davranışlarına yansıyacak şekilde bilgi ve becerisini kullanması ve sahip olduğu potansiyeli açığa çıkaracak şekilde kullanmasıdır (Önal, 2010).

Program Okuryazarlığı: Eğitim sisteminin planlanmış hedeflerine ulaşabilmesi için program bilgisi, programı planlama ve uygulama alt boyutlarından oluşan bir kavramdır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı, anlama, yorumlama, uygulama, düşünme, bilimsel bakış, bilgiye ulaşma yollarını arama, bilgiyi kullanma yollarını öğrenmedir (MEB, 2010).

Motivasyon: Bireylerin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için beklenti ve inanışlarına uygun olarak davranmalarıdır. Motivasyon, bireyin belirli davranışlarda bulunmasını sağlarken beklentilerinin karşılanması amaçlanmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2016: 277-278).

Öğretme Motivasyonu: Öğretmenlerin eğitim ve öğretimde belli durum ve seçeneklere yönelme, eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirmesine yönelik davranışlarda bulunma çabasıdır (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015: 73-74).

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, eğitim programı ve öğeleri, okuryazarlık kavramı, öğretmenlerin program okuryazarlığı, motivasyon, motivasyonu açıklayan kuramlar ve öğretme motivasyonu kavramları yer almaktadır. Bölümün sonunda program okuryazarlığı ve öğretme motivasyonu ile ilişkili yurtiçi ve yurt dışı araştırmalara da yer verilmiştir.

2.1. Program Okur Yazarlığı

2.1.1. Eğitim Programı

Eğitim en temel insan hakkı olarak bireyin sahip olduğu potansiyelin geliştirilmesi ve hayatı süresince ihtiyaç duyacağı bilgi birikimine sahip olması için yapılan faaliyetleri ifade etmektedir. Eğitim hizmetleri, bireyin istendik davranışlarının geliştirilmesi ve toplumsal uyumu açısından önemli bir görevi üstlenmiştir. Gelişme ve kalkınmanın birincil aracı olan eğitim, toplumlar açısından stratejik bir öneme sahiptir (Yaman ve Yazar, 2015). Bu bağlamda eğitim, bireylerin toplumsal açıdan beklendik davranışların kazandırılması süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim sisteminde hedef, toplumsal ihtiyaçları karşılayacak nitelikte bireylerin yetiştirilmesi ve kültürel birikimin yeni nesile aktarılmasıdır. Eğitim sistemi, toplumsal gelişmeye bağlı olarak ortaya çıkan yeni gereksinimlere uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesinde dinamik bir süreç izlemektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014: 3).

Eğitim programı ise, öğrenme süreçlerinin sistematik olarak düzenlenmesi amacı ile yapılmaktadır. Sınıf ortamı içinde ve dışında, öğretmenlerin rehberliğinde oluşan bu süreç, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması açısından önemli bir programı kapsamaktadır. Eğitim programları, milli eğitim politikalarına uygun olarak uzun, orta ve kısa vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamak amacıyla oluşturulan öğrenme ve öğretme programıdır (Varış, 1996: 15).

Eğitim programının başarısı, öğrencilerin bilgi birikimlerinin geliştirilmesi ve davranışlarının olumlu sonuçları ile ölçülmektedir. Bununla birlikte eğitim programlarının etkili ve verimli olabilmesi çağın ihtiyaçlarını karşılayacak bir yapıya sahip olması, gelişmeleri takip etmesi ile mümkündür. Planlı ve sistemli bir süreç olarak eğitim programları, girdi ve çıktı arasındaki ilişkinin sağlandığı dinamik bir sistemi ifade ederken, sürekli olarak kendini yenilemek zorundadır. Bu nedenle, eğitim

programları, sürekli yenilenen ve geliştirilen bir program olarak, öğretme ve öğrenme sürecin olumlu ve olumsuz yanlarını tespit etme, geliştirme ve hatalı olduğu düşünülen yönlerini düzeltme adımlarını içermektedir (Bantwini, 2010, Akt. Demirtaş, 2017: 757).

Eğitim programları, eğitim süreçlerinin yönlendirilmesi amacıyla oluşturulmaktadır. Toplumsal ihtiyaçlar ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak değişebilen eğitim programları, bir anlamda eğitim süreçlerinin etkinliğini sağlar. Eğitim programlarının başarısı, toplumsal bilgi ve değerlere uygun olarak öğrencilerin istedik becerilere sahip olması ve davranışlarına rehberlik edilmesi ile mümkündür. Bu açıdan eğitim programlarını; eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir unsuru olarak göstermek yanlış olmayacaktır (Yakar, 2016: 2).

Eğitim ve öğretimde kullanılan programlar, önceden belirlenmiş hedeflere yönelik olarak planlanmış tüm faaliyetleri kapsar. Bu faaliyetler, sınıf düzeylerine uygun olarak derslerde işlenecek konulara ilişkin bütün unsurları ve etkinlikleri de içermektedir. Eğitim programları bir anlamda derslerde işlenecek konuları, öğretim araçlarını, malzemelerini ve yöntemleri kapsayan bir kılavuzdur (Demirel, 2004: 7).

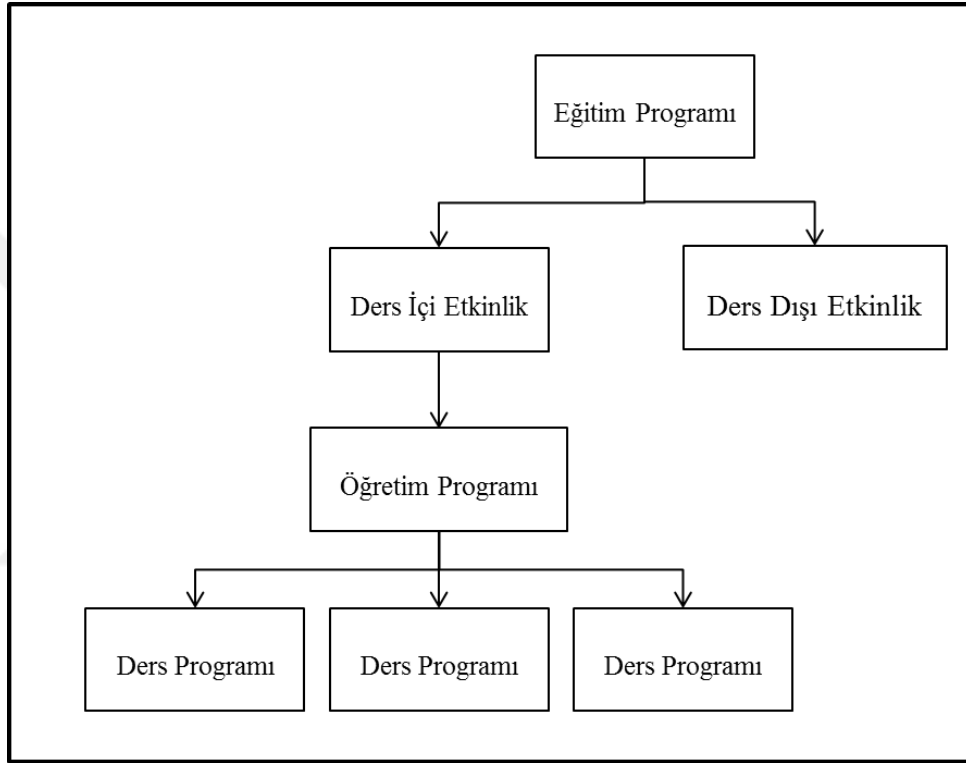
Bütün eğitim sistemleri açısından programlar, stratejik bir öneme sahiptir. Eğitim programları öğrenci kazanımlarının neler olduğunu belirlerken, bu kazanımlara ulaşmak için kullanılacak bütün yöntem ve araçlara ilişkin etkinlikleri açıklar. Bir eğitim rehberi olarak programlar, eğitsel bir yol gösterici ve öğrencilerin eğitim ve öğretimdeki yaşantılarını düzenleyen bir yapıya da sahiptir (Erdem ve Eğmir, 2018).

Yukarıda ifade edildiği üzere, eğitim programları kılavuz olarak eğitim ve öğretimin nasıl düzenleneceğini açıklayan programlardır. Öğretmenler, eğitim programı ile öğretme süreçlerindeki amaç, zamanlama, yöntemler, öğretime ilişkin etkinlikleri düzenlemektedir. Eğitim programının, sistemin amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde bir araç olması, sürekli olarak dış ve iç çevre ile etkileşim içinde olmasını gerektirmektedir. Öğrenciler açısından hayati önem taşıyan öğrenme çıktılarının düzenlenmesi için teknik bir belge olma özelliği bulunan eğitim programlarının bütün paydaşların üzerinde anlaşmaya vardıkları bir politika beyanı olduğu da söylenebilir (Bolat, 2017).

Eğitim programları, sırasıyla eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olarak yukarıdan aşağıya kademelendirilmekte ve sınıflandırılmaktadır. Eğitim

programlarında her dersin niteliğine uygun olarak ünite planı ve ders programı gösterilir (Oral ve Yazar, 2017: 17). Eğitim programı bütünsel bir yaklaşım ile değerlendirildiğinde, hiyerarşik bir yapı ortaya çıkmaktadır. Bu yapı içinde birbiri ile ilişkili olan ögeler bütünsel bir yaklaşım ile eğitim programını oluşturmaktadır. Eğitim programını oluşturan ögeler (etkinlikler, hizmetler) veya alt programlar Şekil 2.1.1.1’de gösterilmiştir.

Şekil 2.1.1.1: Eğitim Programı ve Alt Ögeleri



Kaynak: Akpınar, 2015.

Şekil 2.1.1.1’e göre eğitim programları incelendiğinde ders içi ve ders dışı etkinlikler belirlenmekte, ders içi etkinlikler öğretim programına göre yapılmakta ve her dersin özelliğine uygun olarak yapılan ders programları ile süreç tamamlanmaktadır. Bu sürecin oluşmasında yukarıdan aşağıya doğru program ve etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çok boyutlu ve karmaşık bir yapıyı göstermektedir (Aslan, 2019: 11).

Eğitim programı, farklı sınıflamalara bağlı olarak öğretim programı ve ders programına göre değerlendirilebilir. Eğitim programları, bir planlama ve rehber niteliğinde olmasına göre, aşağıdaki şekilde de sınıflandırılabilir (Posner, 2004:, 12-14; Akt. Mansuroğlu, 2019: 24-25):

- *Resmi program:* Eğitim sisteminin temel aldığı yazılı belge niteliğindeki resmi program, bütün eğitim sistemlerinin temelini oluşturan standarttır. Öğretmenlerin ders içeriklerini hazırladığı ve planlamasını yaptığı bu program, Türkiye’de Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. Programın temel niteliği, sistemli çalışmaların başlangıç noktası olması ve denetlemenin bu programa göre uyarlanmasıdır. Resmi programlar, üç ana şekilde yapılmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencinin okulun içinde ve dışındaki eğitim programlarının belirlenmesi, tek bir ders için hazırlanan ve okul içi ve dışı etkinlikler ve son olarak; derslerin aman çizelgesinin oluşturulması ve saatlerinin planlanmasıdır. Böylece, eğitim programında öğretim detaylandırılarak ayrıntıları ile özetlenir
- *Uygulamadaki program:* Resmi eğitim program temel alınarak uygulamaya geçirildiğinde uygulamadaki programın oluşması sağlanır. Her öğretmenin mesleki bilgi birikimi ve deneyimine bağlı olarak algıladığı resmi programı uygulaması, he öğretim liderliği hem de program okuryazarlığı düzeylerine göre farklılık gösterebilmektedir. Böylece, resmi program kavramsal bir çerçeveden eğitim hayatına uygulanmaktadır.
- *Örtük program:* Öğrenme-öğretme süreçlerine, yaşantılarına, ortamına ve yapısına gömülü, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, diğer personelin ve velilerin beraberlerinde getirdikleri özelliklerden, düşüncelerden, inançlardan, bilgi, beceri, tutum ve davranışlardan etkilenen, eğitim, öğretim ve ders programının her aşamasında yer alan, kasıtlı ya da kasıtsız ortaya çıkan, öğrencilerin tüm kazanımlarına etki eden, eğitim programında açık bir şekilde yer almayan, süreçler ve uygulamaları içeren programdır.
- *İhmal Edilen Program:* Öğretmenlerin uyguladıkları programda farklılıklar oluşabilmektedir. Çeşitli nedenlere bağlı olarak bazı konuların işlenmemesi ya da yeterli düzeyde ele alınmaması mümkündür. Bu durum bazen, ihmal, atlama ya da sürenin yetişmemesi bazen de öğretmene bağlı nedenlere dayalı olarak oluşabilmektedir. Okulların sahip olduğu olanakların farklılaşması, öğrenci ihtiyaçları ve öğretmenin öznel durumu ihmal edilen programa neden olabilir. Bu süreçte, öğretmenler belli çözüm yöntemleri bulabilir ve ders konularını düzenleyebilir.

- *İlave program:* Okullarda resmi programın yanı sıra farklı eğitim ve öğretim çalışmalarının düzenlenmesi mümkündür. Bu çalışmalar, çoğu zaman resmi programın dışına taşması ve öğretmenin programlarının zenginleştirilmesi ile oluşturulmaktadır. Program geliştirme süreçleri ile ilgili olarak öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla oluşturulan ilave programların eğitim sistemi içinde koordinasyon içinde yürütülmesi esastır.

Türkiye’de eğitim programları okul öncesi eğitim kademesinden başlayarak lise düzeyine kadar MEB tarafından hazırlanmaktadır. Eğitim programlarının hazırlanması süreç olarak karmaşık bir yapıya sahiptir. Her eğitim sistemi, eğitim politikası yapıcılarının amaçlarına uygun bir şekilde planlı ve sistemli çalışmaları kapsar. Programlarını geliştirme çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimleri ile koordineli bir şekilde gerçekleştirilir. Programlar ilgili genel müdürlüklerin koordinatörlüğünde temsilciler, öğretmenler, eğitim uzmanları ve akademisyenlerden oluşturulan komisyonlarca hazırlanır. Bu şekilde programların geliştirilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileriyle birlikte öğretmenler, veliler, okul yöneticileri ve ülke genelindeki uzmanlar girdi sağlayabilmektedir. Hazırlanan programlar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından incelenip değerlendirilerek askı süreci için hazırlanır. Askı süreci sonrasında da paydaşlardan alınacak geri bildirimler istikametinde yine Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca değerlendirilerek öğretim programlarına son hâli verilip onaylanır (MEB, 2019).

Eğitim programında öğretmenlerin çok özel bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programına ilişkin tutumları ve algılama düzeyleri olumlu ya da olumsuz olarak programın amaçlarına ulaşılmasını etkilemektedir. Eğitim programının etkililiğinde öğretmenlerin verimliliği büyük bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin eğitim programındaki görevleri aşağıda gösterilmektedir (Demirel, 2012: 191-192):

- Öğretmenlerin eğitim programına katkıda bulunabilmesi için bilgi birikimi ve deneyim açısından uzmanlık statüsü taşıması,
- Öğrencilerin bilgi düzeyleri ve davranışlarına yönelik özelliklerine ilişkin program geliştirme uzmanlarına bilgi verilmesi,
- Öğrencilerin gelişimi düzeylerinin doğru analiz edilmesi ve bilgi verilmesi,
- Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde etkin ve olumlu bir tutuma sahip olunması,

- Öğretmenlerin, zümre başkanları ve uzmanlar ile her dersin niteliğine uygun hedeflerin belirlenmesi ve içeriklerin ve öğretmeye ilişkin uygulamalar ile değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapma,
- Okul içi ve okul dışında öğrencinin eğitimlerine yönelik faaliyetlerde kullanılacak materyallerin hazırlanması ve uzmanlar ile bu materyaller üzerine çalışma,
- Eğitim programının çıktılarının sürekli takip edilerek, okuldaki öğretmenler ile işbirliği içinde bulunulması,
- Eğitimde çağdaş gelişmelerin takip edilmesi amacıyla hizmet içi eğitimler, seminer ve bilimsel nitelikteki toplantılara katılma,
- Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde okulun ve öğrencilerin niteliklerine uygun olarak değerlendirme yapma ve geliştirme uzmanı ile işbirliği,
- Eğitim programının toplumsal gelişmeye uygun olarak öğretme süreçlerine aktarılması için bilgi akışının sağlanması.

Eğitim programlarının kuramsal ve pratik alanda geliştirilmesi bir süreci kapsamaktadır. Temel olarak eğitim programlarında *“Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir”* esası uygulanmaktadır. Buna göre, eğitim programları dinamik ve değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik ihtiyaçlara göre sürekli izlenerek denetlenir. Bu süreçte okul idarecileri ve öğretmenler de eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak eğitim programına katkıda bulunabilirler (Bursalıoğlu, 2000: 42).

Türkiye’de bütün paydaşların görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi ile oluşturulan eğitim programlarının, okulun yönetici ve öğretmenlerince uygulanması Milli Eğitim Temel Kanununa göre zorunludur (MEB, 1973). Eğitim programının başarısı, öğretmenlerin bu programları uygulayabilme düzeylerine ve etkililiğine bağlıdır. Eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarını kapsamaması ve zengin bir içeriğe sahip olsa bile okul içi ve okul dışı ortamlara aktarılmadığında başarı sağlanamayacaktır. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin program okuryazarlığı, okulun ve öğrencilerin sahip olduğu olanaklara uygun olarak kendine özgü bir programı

öğrencilerine sunabilmektedir. Bu durum, öğretimde öğretmenin eğitim programını nasıl tasarlayacağını önemini ortaya koymaktadır (Kahramanoğlu, 2019: 838).

2.1.1.1. Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programı, belli bilimsel esaslara bağlı olarak geliştirilmektedir. Bu esasların öğrenci kazanımlarına katkı sağlayabilmesi için belli öğelere sahip olması gerekmektedir. Eğitim programının öğrenme planı öğrencilere hangi hedef davranışları kazandırılacağı, ders içeriklerinin neler olacağı, öğretme süreçlerinin uygulanması ve çıktının bir başka ifade ile öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesidir (Demirel, 2012: 2).

Öğretmenlerin eğitim sürecinde başvuracakları en önemli kaynak programlardır. Eğitim programları, öğretmenlerin neyi nasıl ve ne şekilde öğretmeleri gerektiğini gösteren bir kılavuzdur. Eğitim programlarının, hedef, içerik, öğretme öğrenme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirmenin öğeleri ile bazı temel niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler, sınıfın genel durumuna göre, eğitim programlarını uygulayarak öğrencilerinin öğrenme süreçlerini yapılandırır (Aslan ve Gürtlen2018).

Eğitim programı, öğretim programını içine alan bir kavramdır. Buna göre eğitim programı, bir eylem planı olarak eğitimin stratejisine yönelik yol haritası iken, öğretim programı, bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Öğretme süreçlerinde derslerdeki konuların belirlenmesi ve öğretme faaliyetlerinin düzenlenmesi ders programı ile belirlenmektedir. Eğitim programlarında, hedef, içerik, öğretme öğrenme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme öğeleri iç içe geçmiş yapıları ile tutarlı olmak zorundadır. Öğelerin birindeki değişim diğer öğeleri de etkilemektedir (Hürsen, 2018).

Eğitim programları çok yönlü bir kılavuz işlevi görmektedir. Bu programlar, eğitim sisteminin amaçlarına ve değişen toplumsal ihtiyaç ve beklentiye uygun olarak birbirini destekleyen öğelerden oluşmakta ve dinamik bir ilişki içinde bulunmaktadır. Eğitim programında bulunan öğelerin birbiri ile etkileşimi sürekli iyileşmeyi de beraberinde getirmektedir (Mansuroğlu, 2019: 26-27). Eğitim programın öğeleri aşağıdaki Tablo 2.1.1.1.1’de gösterilmektedir.

Tablo 2.1.1.1.1: Eğitim Programının Yapısal Öğeleri

Program Ögesi	Kapsamı	Soru kalıbı	Yenilenen Programda Karşılığı
Hedef	İhtiyaçlara göre belirlenen süreç ve sonuçlar	Niçin eğitim? Ne tip birey?	Kazanım
İçerik	Muhteva, üniteler, konular, bilgi	Ne öğretilecek?	Öğrenme Alanları/ Temalar
Eğitim Durumları Öğretme öğrenme etkinlikleri	Öğretim strateji, yöntem, teknik, süre, öğretim hizmetinin niteliği	Nerede öğretilecek? Ne zaman öğretilecek? Ne ile öğretilecek?	Etkinlikler
Ölçme ve değerlendirme	Sınavlar, testler vb. ölçme araçları	Ne kadar öğrenildi?	Sinama durumları

Kaynak: Demirel, 2012.

Tablo 2.1.1.1.1.'e göre eğitim programları hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme unsurlarından oluşmaktadır. Eğitim programlarının tasarımı, planlanması, uygulanması ve çıktının ölçülmesi birbiri ile ilişkilidir. Bu öğelerden birinin ya da bir kaçının olmaması programın etkinliğini azaltmakta ve olumsuz olarak etkilenmesine neden olmaktadır (Demirel, 2012)

Eğitimin hedefi belirlenirken “niçin” yapıldığı , öğrencilere verilecek ders içeriklerinin ve kazanımların hangi davranışlarını geliştireceğinin öğrenilmesi için sorulmaktadır. “Niçin” sorusu öğrencinin hangi özelliklerinin geliştirileceği, eğitim programının belirleyicilerinin neler olacağını ifade etmektedir. Eğitim programının geliştirilmesinde bu aşama, toplumsal zorunluluklar ve öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 72).

Hedeflerin tespit edilmesinden sonra sürecin iki ögesi olan ve “ne” sorusunun cevabı ünite bilgisi ve konuların belirlenmesi amacı ile sorulmaktadır. Eğitim programının içeriği, bilim ve teknolojik ilerleme ve değişimle ortaya çıkan duruma yönelik olarak belirlenmekte ve sürekli olarak güncellenmektedir. İçerik seçiminde, öğrencilerin toplumsal değerler sistemine uyumlu davranışlar geliştirmesinin yanında bilimsel olarak evrensel bir düzeyde göz alınmalıdır. Eğitim programının verimli ve etkin olabilmesi, öğrencilerin planlanan amaç ve hedeflere uyumlu konu ve bilgilere

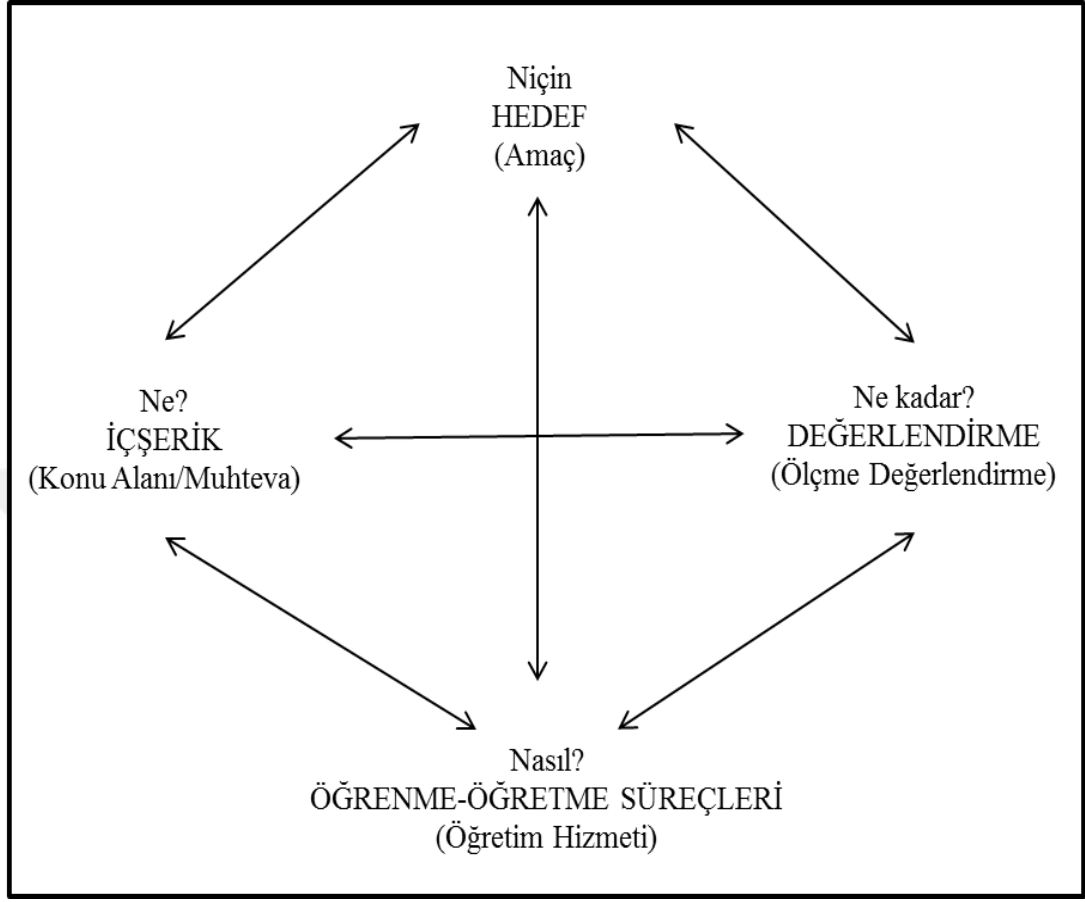
ulaşması zorunludur. Bu süreçte, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygunluk ve öğretim ilkelerine de uyum söz konusudur (Sönmez, 2005: 39).

Hedeflerin belirlenmesi, öğrenmeye ilişkin konu, ünite ve bilgilerin düzenlenmesi sürecinden sonra, öğretmenlerin öğretimi nerede ve ne zaman yapacağına yönelik olarak “nasıl” ya da “nerede, ne zaman ve ne ile öğretilecek” sorularının cevaplandırılması gerekmektedir. Bu öğede, öğrenimin yapılacağı koşulların düzenlenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin düzeylerine bağlı olarak oluşan ihtiyaçların karşılanması, öncelikle hazırlık ve giriş, düzeyin belirlenmesi ve sonuç aşamaları ile belirlenebilir. Çağdaş eğitim yönetimi yaklaşımlarında öğrencilerin analitik analiz yapma yeteneğinin ve bilişsel düzeylerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenim sürecinde, eğitim programından beklenen hedefler, öğrencilerin çağdaş bir öğrenme anlayışına uygun olarak yeterli donanıma sahip ve potansiyelini geliştirebilecek davranışları kazanmasıdır (Sağlam, 2006: 37–38)

Ölçme ve değerlendirme sistemleri çoğu zaman benzer bir yapıya sahiptir. Yazılı ve sözlü değerlendirme, çoktan seçmeli ya da klasik sınav tekniği birlikte kullanılabilir. Değerlendirmenin ana amacı, eğitim programının öğrencilerin kazanımlarına olan katkısının belirlemek, problemli alanların tespit edilmesi, akademik başarıları ölçmek ve girdi ile çıktı arasındaki ilişkileri değerlendirmektir. Ölçme ve değerlendirmede ihtiyaçlara göre belirlenen süreç ve sonuçlara yönelik kazanımların değerlendirilmesidir (Demirel ve Kaya, 2011:16).

Günümüzde her eğitim politikasının kendi iç yapısı ve birbirine bağlı ilişkilerden oluşan bir sistemi bulunmaktadır. Bu yapı içindeki dört temel öge bütünsel bir yaklaşımla değerlendirilerek birlikte ele alınmak zorundadır. Eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmesi, her ögenin detaylı olarak aralarındaki ilişkilerin incelenmesi ile sağlanabilir. Dolayısıyla ögelerin birinde oluşabilecek bir aksaklık ya da problem, eğitim sisteminin tamamını etkilemektedir. Eğitim programının temel unsurları amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme unsurlarının arasındaki ilişkilerinden oluşmaktadır. Eğitim programı ögelerinin arasındaki ilişki aşağıdaki Şekil 2.1.1.1.1’de gösterilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014: 7).

Şekil 2.1.1.1.1: Eğitim Programının Öğeleri



Kaynak: Gelen, 2020.

Şekil 2.1.1.1.1’de görüldüğü gibi, eğitim programlarının öğeleri sistemin içinde birbiri ile ilişkilidir. Eğitim ve öğretimin sürdürüldüğü her an sürekli olarak birbirini takip eden bu aşamalar etkileşim içinde eğitim programlarının oluşmasını sağlar. Eğitim programları, “bireylerin niçin eğitildikleri” sorusu ile başlar. Bu sorunun cevaplandırılması ile “neyin öğretileceği” sorusu ikinci aşamadır. Öğrenme ve öğretme süreci “nasıl” sorusu ile belirlenir. Eğitim programının son ögesi ise çıktının “ne kadar” olduğu ile ilişkilidir. Değerlendirme ile eğitimin kalitesi ve verimliliğinin analizi yapılmakta ve amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı anlaşılmaktadır. Bu döngünün sürekli olarak güncel tutulması, eğitim sisteminin değişen koşullara uyum sağlaması açısından zorunludur (Gelen, 2020).

a) Eğitim programı geliştirme

Eğitim programlarının geliştirilmesi, programın sahip olduğu unsurların belirlenmesi sürecidir. Tasarım, eğitim programının temel amaçlarına göre yapılmakta ve eğitimin nasıl olacağını planlanmaktadır. Eğitim programlarının tasarlanması bilimsel gelişmelere ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak şekillenir. Böylece, ders içerikleri, öğretme yöntemleri, araç ve malzemeler genelleştirilir (Demirel, 2004: 5). Eğitim programının geliştirilmesi sistemli ve planlı faaliyetleri kapsamaktadır. Programların geliştirilmesinde öncelikle öğrencilerin toplumsal değişimle belirlenen ihtiyaç ve beklentilerine yönelik soruların oluşturulması gerekmektedir. Bu sorular aşağıda gösterilmiştir (Tyler, 2014: 1):

- Eğitim sisteminin temel amaç ve hedefleri nelerdir?
- Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmek için hangi öğrenme yaklaşımı kullanılacaktır?
- Eğitim programının etkin olabilmesi nasıl sağlanabilir?
- Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl değerlendirilecektir?

Bilgi çağındaki gelişmeler, program geliştirilmesinin sosyal, ekonomik ve felsefi alt yapısının sürekli değişmesine neden olmaktadır. Öğrencilere yönelik olarak konu alanlarının da sürekli olarak değişmesi, programın geliştirilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Sürekli geliştirmede, eğitim programının dört ögesi de geliştirilebilir. Bununla birlikte program geliştirme ancak çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimsemiş ve kendini geliştirebilen eğitimciler ile sağlanabilir (Sunay, 2019).

b) Eğitimde program uygulama

Eğitim programını uygulamak bilimsel esaslara dayanarak programın öğretme-öğrenme sürecinden oluşturmaktadır. Programdan yararlanılması öğrencilere hedef davranışlarının kazandırılması, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak etkililikte öğretim hizmet sunulması ile mümkündür. Bu nedenle, ders programlarının iyi hazırlanmış olması tek başına yeterli değildir (Özçelik, 2014: 5).

Eğitim programının uygulanması, programın rehberliğinde öğrenme ve öğretmenin nasıl yapılacağını içermektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu bakanlıktır. Eğitim programı okul öncesi, ilk ve orta öğrenim düzeyinde MEB tarafından Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanuna

uygun bir şekilde gerçekleştirilir. MEB, merkezden ve yerinden yönetim ilkelerine göre merkez ve taşra teşkilatı ile programların uygulanmasını sağlar. Türkiye’de eğitim programları, toplumsal gelişme ve kalkınmayı sağlayacak şekilde uygulanmaya çalışılmaktadır (Özdemir, 2009).

Eğitim programlarının uygulanması, belli model ve yaklaşımlar temel alınarak yapılmaktadır. Buna göre, eğitim programının uygulanmasında, stratejik amaçlara uygun yöntem geliştirmek ve okullarda kullanılan araçlar ile öğretim hizmetlerini kapsamlı bir şekilde gerçekleştirmektir. Eğitim programları, bütün paydaşların beklentilerinin karşılanması ve en uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi amacıyla sistemli bir faaliyet olarak yürütülmektedir (Sağlam, 2006: 37–38).

c) Eğitimde program değerlendirme

Eğitim programlarının öğrencilere yönelik kazanımlarını ölçmesi ve sonuçları bilimsel olarak değerlendirmesi beklenmektedir. Bu değerlendirmede, eğitim programının etkinliği, öğrencilerin önceden belirlenmiş davranışlara yönelik kazanımları ölçme ve değerlendirme sistemleri ile yapılmaktadır. Günümüzde pek çok farklı ölçme değerlendirme sistemi karma olarak kullanılır (Özçelik, 2014: 4).

Eğitim programının değerlendirilmesinde öncelikli olarak toplumsal ihtiyaçların karşılanması, bilimsel gelişmelere uygun programın beklentileri karşılayıp karşılamadığı incelenmektedir. Değerlendirme, öncelikle programın yeterli olup olmadığına yöneliktir. Eğitim programında hedeflerin belirlenmesi değişiklik gösterebilir. Bu değişikliğe uygun olarak konu ve bilgi seçimi de düzenlenmektedir. Eğitim programının değerlendirilmesinde, bilimsel araştırma yöntemleriyle belirli standartlar doğrultusunda yürütülmelidir. Çağdaş eğitim yaklaşımların uygun program için kuramsal ve pratikteki sonuçların karşılaştırılması da zorunludur (Yüksel ve Sağlam, 2014).

Eğitim programının değerlendirilmesi bilimsel bir çalışma sürecidir. Eğitim programının performansı ve verimliliğine yönelik verilen toplanması, analiz edilmesi, belirlenen hedeflerin gerçekleşmeleri bu süreçte ön plandadır. Program değerlendirme, sürekli gelişmeyi sağlayacak şekilde planlı ve sistemli çalışmaları ifade eder. Bu çalışmalar, sadece belli bir dönemi kapsamaz. Merkezi otorite tarafından alınan yeni kararların sisteme alınması ile birlikte eğitim programlarının değerlendirme süreci de

güncelliğini korur. Dolayısıyla, eğitim programının değerlendirilmesinde aktif döngü programa ilişkin iyileştirmeler ile birlikte devam etmektedir (Şeker, 2014: 186).

Eğitim programındaki aksaklıkların belirlenmesi ve yetersiz alanların yeniden düzenlenmesi için işlevlerin etkililiğini ortaya koyma ve hatalı yönlerin tespit edilmesi için yapılan işlemler değerlendirme olarak tanımlanır. Eğitimde girdinin sürekli olarak yenilenmesi sonuçların değerlendirilmesinde en önemli ölçütü oluşturmaktadır. Eğitim sistemi, çevre ile etkileşimi nedeniyle sürekli olarak yenilenen bir yapıya sahip olduğundan değerlendirmedeki ölçütler de değişebilir. Böylece, eğitim programı yeni ihtiyaçlara karşılık verecek şekilde tekrar düzenlenir (Bantwini, 2010; Akt. Demirtaş, 2017: 757).

2.1.1.2. Öğretmenlerin Program Liderliği

Öğretim liderliğinin pek çok tanımı bulunmaktadır. Liderlik, izleyici gruba ilham verilmesi ve yönlendirilmesi süreci olarak eğitimde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim liderliği, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıracak yöntemlerin kullanılması, öğretimsel liderlik rolünün etkin bir şekilde yerine getirilmesi ile rehberlik edilmesidir (Tatlılıoğlu ve Okyay, 2012).

Öğretim liderliğinde, öğrenci etkileşimi, öğretme ortamının yönetilmesinde etkin bir rol alınması, öğretimin kalitesini arttırmaktadır. Öğretmenlerin liderlik davranışı ile etkili sınıf ortamı arasındaki ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretimsel liderlik, öğretimde öğrencinin yönlendirilmesi, teşvik edilmesi ve öğrenmeye ilişkin sorunlarının çözülerek rehberlik yapılmasıdır (Altunay, 2017: 21).

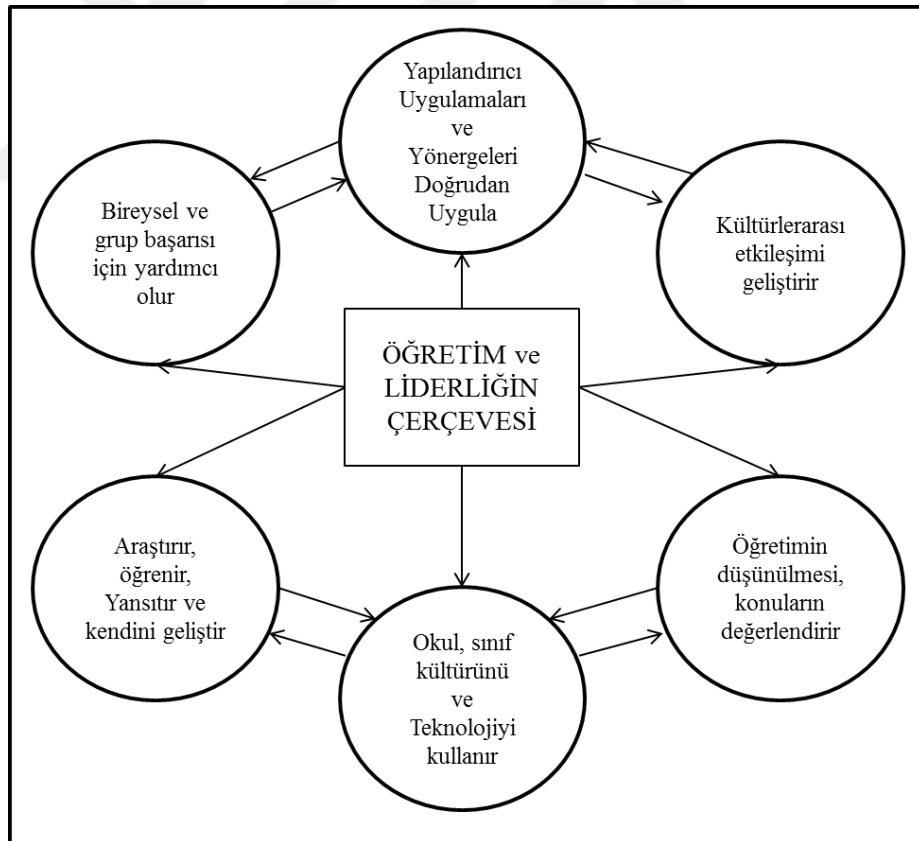
Eğitimsel liderlikte, eğitim programlarının etkin bir şekilde uygulamaya sokulması, öğretmenin tutumuna bağlıdır. Eğitim programının doğru ve gerçekçi bir şekilde öğrencilerin durumlarına uygun olarak okul içi ve okul dışındaki ortamda uygulanması, öğrencilerin koordine edilmesi, öğretmenin vizyonuna bağlıdır. Eğitim program liderliği, eğitim programının bir rehber olması gibi öğretmenlerinde öğrencilerine rehberlik yapması ve sınıf içinde öğrenmeye yönelik davranışlarının desteklenmesidir (Gülbahar, 2013: 105).

Eğitim programı liderliği, öğretmen liderliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitimciler, öğrenme ve öğretme koşullarına uygun liderlik davranışları geliştirmek, öğrencilerini etkileyerek eğitim programının amaçlarına ulaşmasını sağlamak zorundadır. Bu

süreçte, öğretmenlerin eğitim programını çok iyi anlamış olmaları, programa yönelik liderlik rollerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir (Can, 2007).

Eğitim programı liderliği, programın daha etkin bir şekilde nasıl uygulanacağını araştıran öğretmenin, öğrencilerine liderlik davranışları ile yol göstermesidir. Eğitim programı liderliği, öğretmenin görev ve sorumluluklarını, öğrencileri harekete geçirerek, programın amaçlarına en iyi uyumu sağlayacak şekilde kullanmasıdır. Böylece, öğrenen, öğrendiklerini paylaşan, sorumluluk alan, işbirliğine dayalı etkinlikler planlayan öğretmen liderliği belirlenmektedir. Öğretmen ile lider öğretmen arasında farklılığın temelinde, eğitim programlarının şekillendirilmesi bulunmaktadır. Lider öğretmenler, ders içeriklerini ve konuları belirlemekte, eğitim programının öğrencilere uygun bir şekilde uyarlayarak öğretme süreci etkileyebilmektedir. Aşağıda lider öğretmenlerin özellikleri gösterilmektedir Şekil 2.1.1.2.1’de gösterilmektedir (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013: 94).

Şekil 2.1.1.2.1: Öğretim ve Liderliğin Çerçevesi



Kaynak: Martin, 2005: 11, Akt. Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013: 94

Şekil 2.1.1.2.1’e göre; öğretmen liderliği pek çok özelliğin bileşiminden oluşmaktadır. Bu özellikler arasında, öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarına uygun

ders içeriklerinin seçimi, okul ve sınıf kültürüne yaptığı katkılar, teknolojiyi kullanabilmesi, öğretime yönelik gelişimci bir araştırma içinde olması, sürekli olarak mesleki gelişimini desteklemesi ve öğrenci başarısını arttırması bulunmaktadır(Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013: 95).

Öğretimde liderlik, öğretmenin eğitim programına yönelik görüşleri ile başlar. Liderlik, öğretmenin öğrencileri ile program arasındaki dengeyi kurarak programın işlevsel gücünü arttırmak için öğrencilerini desteklemesi ile ortaya çıkar. Eğitim programının başarılı olması öğretmenin başarılı olması ile ilişkilidir. Öğretmen liderliği, bu süreci yönlendiren koşulların farkında olarak yönetebilme becerisini gösterebilmelidir. Bu nedenle, eğitim programının başarısı öğretmenlerin niteliklerine bağlı olarak değişebilmektedir (Özer ve Acar, 2011).

2.1.2. Okuryazarlık Kavramı

Kavramsal olarak okuryazarlığa yönelik güncel yaklaşımlara göre değişen tanımlar bulunmaktadır. Okuryazarlık, sadece belli bir alanda etkin bir bilgiye sahip olmak ve etkin bir şekilde kullanmak ile ilgilidir. Okuryazarlık, sınırları belli bir alana yönelik bilgiyle donanmak ve uygulamada bu bilgileri etkin bir şekilde kullanmak olarak açıklanmaktadır. Günümüzde okuryazarlık, bilimsel gelişmeler, teknolojik ilerleme ve toplumsal dönüşümden ayrı düşünülmemektedir. Okuryazarlık, bireyin potansiyelini geliştirmesi de dahil olmak üzere belli bir konu ile ilgili etkinliğini de tanımlamaktadır (Erdem ve Eğmir, 2018).

Okuryazarlık en genel tanımı ile bireyin belli bir konuyu oluşturan bütün etkenlere yönelik olumlu bir tutum içinde olması, hayatındaki uygulamalara bu bilgiyi yükleyebilmesidir. Batı kültüründe kullanılan ve genel kabul gören okuryazarlık, (literacy), okuma (reading) ve yazma (writing) eylemlerinden oldukça farklıdır. İngilizce anlamı ile okuryazarlık, bilişsel bir bilgiyi becerilerine yansıtmak ve buna yönelik tutumları kapsamaktadır (Aşıcı, 2009).

Okuryazarlık toplumsal düzeyde “anlam verilen iletişimsel simge olma” özelliği ile çağın farklılaşan ihtiyaçlarına karşılık verebilen bir beceriyi, toplumsal bir beklentiyi karşılayacak bilgi birikimi ve aksiyonu kapsamaktadır. Buna göre, okuryazarlık belli bir konuda bütün değişimlere uygun becerilerin geliştirilmesidir. Okuryazarlık kavramının gelişmesi, bireyin sahip olduğu bilgiyi işlemesi ve etkin kullanmasının gelişmesidir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Okuryazarlık kavramı geleneksel bir yaklaşımla, okuyabilmek ve yazabilmek işlevleri ile açıklanmaktadır. Ancak, günümüzde okuryazarlık bilgi çağının getirdiği olanaklar ile güncellenen ve sürekli değişen yeniliklere uyum sağlayabilmek için hayata anlam katmak, bireyin belirli bir konuda sahip olduğu tüm bilgileri bütünleştirmesi ve geliştirmesidir. Okuma yazma ile başlayan bu süreçte gelişim aşağıda özellikleri kapsamaktadır (Önal, 2010):

- Bilgilerin analiz edilebilmesi ve yorumlanabilmesi,
- Değişimlere uyum sağlayabilmek için esnek bir yapı sergilenmesi,
- Bilgi birikiminin yeni bilgilere ulaşabilmek için sentezlenebilmesi ve yeniden üretilebilmesi,
- Farklı yaklaşımlar arasında bağ kurabilmek ve anlamlandırabilmek,
- Okuryazarlık bilgisini beceri ile birleştirmek ve uygulamak,
- Yeni öğrenme olanaklarına açık olmak ve ulaşmak.
- Sürekli değişen bilgiye ulaşma ve kullanabilme becerisine sahip olma

Okuryazarlığın kapsamı düşünüldüğünde okuma ve yazma eylemlerinden daha geniş bir çerçevede değerlendirildiği görülmektedir. Okuryazarlık kavramı, belli bir konuda okuma, okuduğunu anlama, farklı boyutları ile analiz etme ve yorumlamayı kapsamaktadır. Yazma ise aynı konuda temel ilişkilerden yararlanarak yazma faaliyetlerini de kapsar. Örneğin dijital okuryazarlık denildiğinde çağın gerektirdiği teknolojik gelişmişliğe hazır bulunmak, kullanmak ve dijital kavramlara ilişkin bir anlamlar topluluğunu geliştirmek anlaşılmaktadır. Bu da konunun güncel olarak ihtiyaç duyulan bütün yönlerinin bilinmesi, bireyin yaşamında ya da iş hayatında bu bilgileri kullanma becerisidir (UNESCO, 2013: 26).

Yukarıda ifade edildiği gibi, okuryazarlık kavramı bilgi çağında, geçmişten farklı olarak yeni anlam bütünlüğü içinde tanımlanmaktadır. Okuryazarlık, öncelikle belli bir konudaki kodların bilişsel süreçlerden geçirilerek anlamlandırılması, metindeki mesajların şifresini çözme ya da yorumlama sürecidir. Bu süreç, sürekli olarak geliştirilerek yeniden anlamlandırma, değerlendirme ve yeni anlamlar inşa etme süreçleri ile desteklenir (Sezer, 2018: 21-22).

2.1.3. Okuryazarlık Türleri

Günümüzde farklı konu ve alanlara yönelik pek çok okuryazarlık kavramı bulunmaktadır. Gelişen teknoloji ve bilgi çağının etkisi ile güncel olarak okuryazarlık kavramına farklı alanlarda eklenmektedir. Hemen hemen her alanda okuryazarlık kavramından söz edilebilir. Bu okuryazarlık türlerinin başında teknoloji okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı, ekonomi, siyaset, tüketici hakları ve finansal okuryazarlık vb. örnek olarak sayılabilir. Okuryazarlık kavramının gelişmesine paralel olarak yeni alanlarda da okuryazarlık türleri eklenmektedir (Gömleksiz, Kan ve Bozpolat, 2013).

Günümüzde bilim okuryazarlığı, bilimsel bilgi ve kavramlara ilişkin etkinliği kapsamaktadır. Bu yönde bir okuryazarlık bilimin doğası gereği, analiz yapma yeteneği, olgu ve olaylar arasında ilişki kurabilme, kuram ve modelleri anlayabilme yeteneği olarak gösterilebilir. Eğitim bilimlerinde okuryazarlık, gözlem yapma, evreni temsil eden örneklem üzerinde ölçme ve sınıflandırma yapabilme, bilimsel süreçleri kullanarak bulgulara ulaşabilme ve en önemlisi de bulgular üzerinden yorumlar yaparak çıkarımlarda bulunabilme becerilerini kapsamaktadır (Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2008). Buna bağlı olarak bilgi okuryazarlığı ise teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilginin nasıl işlendiği ve kullanıldığına yönelik becerileri kapsamaktadır. Bu okuryazarlık türü, bireyin temel olarak bilgiyi davranışlarına aktarabilme ve temel bilgi işleme süreçlerini anlaması ile ilişkilidir (Spengler, 2004: 19).

Görsel okuryazarlık ise bireyin göstergeler yolu ile kendisine gösterilen imaj ve imgeleri anlamlı bir hale getirme, teknolojik gelişmelere paralel olarak görsel içerikleri anlamlandırma yetkinliğidir. Bu okuryazarlık türünde bireyin analiz ve sentez yapabilme ve farklı görseller üzerine düşünebilme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Özel, 2013: 64-65).

Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak pek çok okuryazarlık kavramı literatüre girmiş durumdadır. Dijital okuryazarlık, internet teknolojisinin gelişmesine paralel olarak dijital ortamları tanımlayabilme, özelliklerini kullanabilme, değerlendirme ve yönetebilme yetkinliklerini kapsamaktadır. Dijital okuryazarlıkta, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları dijital kaynakların etkin bir şekilde yararlanması gerekmektedir (Martin, 2005: 135-136).

Okuryazarlık konuları arasında yer alan medya okuryazarlığı, günümüzde farklı iletişim kanallarından gelen bilgilerin yorumlanması, medya ürünlerinin

anlamlandırılması açısından önemli yararlar sağlamaktadır. Medya okuryazarlığı, bireyin günlük yaşamı içinde karşılaştığı pek çok medya içeriğinin gerçek anlamı üzerinde düşünmesi ve farklı medya araçlarını karşılaştırarak doğru bir okuma yapmasını sağlamaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Finansal okuryazarlık ise ekonomik terimlerin anlamlarını bilme, finansal sorunlar karşısında rasyonel bir değerlendirme yapabilme ve bireyin sahip olduğu geliri sağlıklı olarak değerlendirebilme olanağı sağlamaktadır. Finansal okuryazarlık, bireyin belli bir düzeyin üstünde ekonomi bilgisine sahip olmasını ve bu bilgiyi finansal davranışlarına yönlendirebilmesi gerekmektedir (Tuna ve Ulu, 2016).

Görüldüğü gibi pek çok konu ve alanda farklı özelliklere sahip okuryazarlık türleri bulunmaktadır. Bu okuryazarlık türlerinin genel özellikleri incelendiğinde alana yönelik bilginin bireyin davranışlarına yansması ve çok boyutlu düşünebilme, süreç yönetimi ve konuya ilişkin etkin bir tutumun sergilenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

2.1.4. Program Okuryazarlığı

Öğretmenler, öğrenme süreçlerini mevcut programlara ilişkin olarak güncellemek zorundadır. Eğitim programının öğretmen tarafından doğru ve olumlu bir şekilde algılanması çok önemlidir. Eğitim programının hedef, içerik, öğretme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirmeden oluşan dört ögesinin de öğretmen tarafından tam olarak kavranması, bu ögelerin birbiri ile ilişkilerinin etkin bir şekilde kurulması, sürekli geliştirilerek değerlendirilmesi eğitim programı okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır (Çetinkaya ve Tabak, 2019).

Eğitim programı okuryazarlığı ya da bir başka ifade ile öğretmenlerin program okuryazarlığı genellikle bütünsel bir yaklaşım ile ele alınmaktadır. Program okuryazarlığının temel amacı, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını en etkin şekilde gerçekleştirmesine olanak sağlayacak bilgi ile donanmaları, bu bilgileri öğretim becerilerine yansıtmalarıdır. Program okuryazarlığı, öğretim programlarının felsefesini ve amaçlarını içselleştirmek, öğretim süreçlerinin planlanması ve uygulamaya geçirilmesi olarak gösterilebilir (Gömleksiz ve Erdem, 2018).

Eğitim programı okuryazarlığı kavramının ortaya çıkış nedeni, eğitim hizmetlerinin kalitesi ve verimliliğinin öğretmenlere bağlı olmasıdır. Eğitimcilerin yeterlilik

düzeylerinin artırılması, program okuryazarlık düzeyi ile ilişkilidir. Programın öğrenim ve öğretimde başarısı, öğretmenlerin program okuryazarlığında belli bir düzeye ulaşmaları için, hedefler, ders içeriklerinin seçimi, uygulama, ölçme ve değerlendirmede sahip olması gereken yeterliliklerden etkilenmektedir (Bolat, 2017: 129).

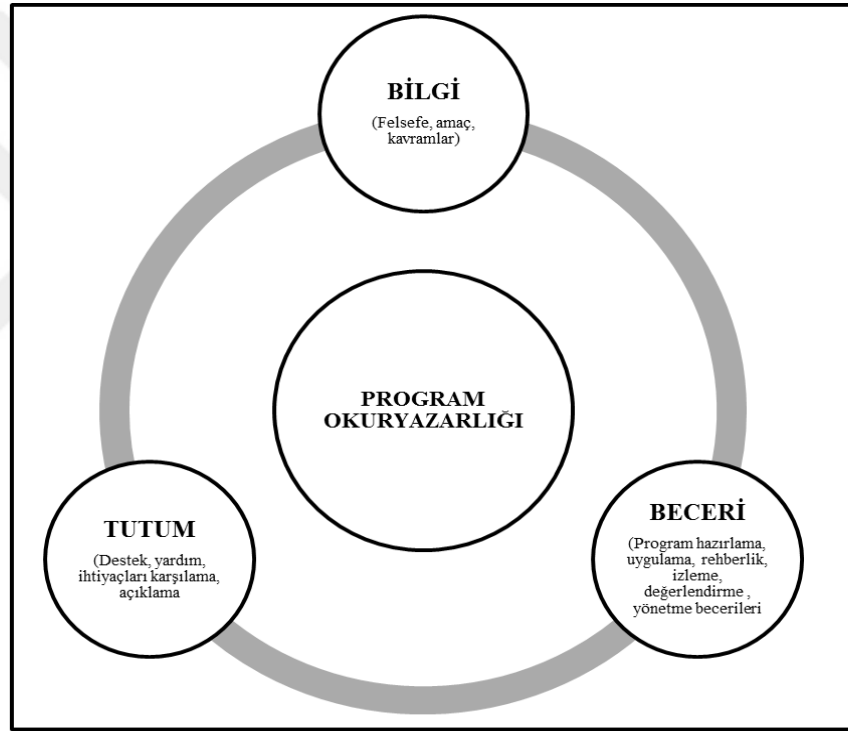
Yukarıda ifade edildiği üzere, program okuryazarlığı, eğitim programlarının amacı ve hedeflerinin başta olmak üzere bütün öğelere hâkim olunmasını gerektirmektedir. Programın kapsamlı bir şekilde öğrenilmesi, yorumlanabilmesi, eğitim çevresinin sahip olduğu özelliklere uygun bir şekilde uyarlanabilmesi, öğrenme çıktılarının en üst düzeyde oluşacak şekilde beceri ve yeterliğe sahip olunması, program okuryazarlığı ile açıklanmaktadır. Dolayısıyla, program okuryazarlığı, hem bilgi birikimine, hem öğretmenin analiz etme, yorumlayabilme ve uygulama becerisine bağlıdır (Gömleksiz ve Erdem, 2018). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin istenilen seviyede olabilmesi programın dört ögesine ilişkin özel çalışma yapmaları ve etkin uygulamalar geliştirmeleri ile mümkündür. Bunlar aşağıda özetlenmiştir (Bolat, 2017: 129):

- Eğitim programındaki hedeflerin, neyi amaçladığı ve bu hedeflere ulaşmak için hangi davranışların yerine getirilmesi gerektiği öğretmenler tarafından anlaşılmalı ve program bütün boyutları, sınırlılıkları ve özellikleri temel alınarak incelenmelidir
- Öğretmenler, eğitim programındaki hedefleri öğrencilerin akademik başarı düzeylerine uygun bir şekilde düzenleyebilmelidir.
- Öğretmenlerin eğitim programına uygun ders içerikleri ve ünitesi seçmesi ve bu içerikleri sürekli olarak kontrol etmesi gerekmektedir. İçeriklerin olumsuz yönleri tespit edildiğinde gerekli müdahale yapılabilmelidir.
- Öğrenme-Öğretme sürecinde, çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun modeller belirlenmeli ve öğretmenlerin bu modellere uygun davranışlar geliştirmesi ve beceri kazanması gerekmektedir.
- Eğitim materyali seçiminde ve etkinliklerin düzenlenmesinde öğrenci kazanımlarının ön planda olması gerekmektedir.

- Ölçme ve değerlendirmede, yeterliliği kanıtlanmış ölçme araçlarının öğrencilerin gelecek kazanımlarını tespit edecek şekilde geliştirilmesi, ölçme araçlarının tüm boyutları ile öğretmen tarafından ele alınması ve sonuçların yorumlanabilmesi gerekmektedir.

Program okuryazarlığı, öğretmenden öğretmene farklılıklar gösterebilir. Bununla birlikte eğitim programlarından etkin bir şekilde yararlanabilmek için bazı özelliklerin asgari düzeyde bulunması gerekmektedir. Program okuryazarlığı belli bileşenlerden oluşan bir süreçtir. Bu süreçle ilişkin olarak öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları aşağıdaki Şekil 2.1.4.1’de gösterilmektedir.

Şekil 2.1.4.1: Program Okuryazarlığı



Kaynak: Yar Yıldırım ve Dursun, 2019: 709.

Şekil 2.1.4.1’e göre program okuryazarlığı öncelikle programın sahip olduğu felsefe, amaç ve kavramlardan oluşan bilgiye sahip olunması ile başlamaktadır. Program bilgisi, karar alabilme, hedeflere uygun programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi becerisi ile desteklenmelidir. Öğretmenin programa yönelik tutumu ise; öğrencilerin desteklenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanmasında etkilidir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı üç önemli özelliğin bileşiminden oluştuğu için bu özelliklere yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin

yeterliliklerinin öğretime yansıyan yönü program okuryazarlığının etkililiğine yönelik becerilerin verimliliğini sağlar (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019: 709).

Eğitim programının başarısını etkileyen program okuryazarlığı, öğretmenlerin belli yeterliliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu yeterlilikler arasında, eğitim programının hedeflerinin öğrencilerin akademik başarısına uygun düzenlenmesi, bu düzenlemelerde içeriklerin seçilerek denetlenmesi, öğretme ve öğrenme süreçlerinin belirleyebilme, ölçme ve değerlendirmede sonuçların geri bildirim sağlayacak şekilde yorumlanması bulunmaktadır. Öğretmenlerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, gerçekte eğitim programının geliştirilmesidir. Örtük program, öğretmenlerin formal ve informal düzeyde eğitim programını uygulamasına bağlı olarak değişmektedir. Bu yeterliklerin olması halinde; örtük program ile eğitim programı arasında fark kalmayacak, öğelerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi mümkün olacaktır. Öğretmen yeterliliklerinin çeşitli çalışmalar ile artırılabilirliği bilinmekle beraber, program okuryazarlığının net olarak sınırlarının belirlenmesi pek mümkün değildir (Bolat, 2017: 129).

Eğitim programı okuryazarlığı, öncelikle eleştirel bir bakış açısı ve analitik yorumlama yapma becerisinin kazanılmasına bağlıdır. Öğretmenlerin eğitim programını yapıcı olarak eleştirmesi özellikle pratik sonuçların düzenlenmesi ve uyarlanması sürecinde önem kazanmaktadır. Program okuryazarlığı, öğretmenlik becerisinin gelişmesine bağlıdır. Öğretmenin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik müdahaleleri eğitimde kalitenin artırılmasının önemli araçlarından biridir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki bilgi birikimi ve becerilerini geliştirerek program okuryazarlığı unsurları hakkında bilgilerini sınıfa taşımaları gerekmektedir (Yıldız, 2019).

Günümüzde program okuryazarlığının bir boyutu da eğitim programlarının yeniden yapılandırılması olarak ele alınmaktadır. Eğitim programların çağın gereksinimleri ve toplumsal ihtiyaçlara bağlı olarak değişmesi, öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini öne çıkarmıştır. Programlardaki değişimlere uyum sağlayabilmek, öğretmenin program okuryazarlık düzeyinin yüksek olması ve mesleki gelişim ile ilgilidir. Bu durum, programın etkili şekilde uygulanabilmesi için kritik önemdedir. Dolayısıyla program okuryazarlığında “program geliştirme” özelliğinin de eklenmesi yerinde olacaktır (Erdamar, 2020: 7). MEB, öğretmenlerin program okuryazarlıklarına ilişkin mesleki yeterlilik çalışmasında öğretmenlerin bu bağlamda hangi özelliklere sahip olması gerektiği açıklanmıştır (MEB, 2017b):

- Öğretmenler, alanı ile ilgili eğitim programlarının bütün öğelerini açıklayabilme özelliğine sahip olmak zorundadır.
- Öğretmenler alanı ile ilgili öğretim programını farklı programlar ile ilişkilendirebilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin akademik düzeylerini öğretim süreçleri ile birleştirebilmelidir.
- Öğretmenlerin alanında kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırma yeteneğinin olması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin alanında kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilmelidir.

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları temel becerileri arasında sayılmaktadır. Her öğretmen, eğitim programına ilişkin olarak kendini yetiştirmeli, gerekli şartlara sahip olacak mesleki gelişimini desteklemelidir. Eğitim programı, sadece formal eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin remi bir belge değil, öğrenim ve öğretim ortamlarının etkili bir şekilde oluşturulmasını sağlayan bir rehber niteliğindedir. Bu nedenle, öğretmen adayları başta olmak üzere her öğretmen program okuryazarlığı konusunda etkin bir faaliyet göstermelidir (Bolat, 2017).

Program okuryazarlığı, formal öğretimin planlanmasından uygulanmasına kadar olan bütün süreçleri kapsarken, belli yetkinlikler ve becereniler okuryazarlık düzeyinin başarısını etkilemektedir. Eğitim programının hedeflediği amaçlara ulaşılması, öğrencilerin kazanımlarında istenilen çıktıların elde edilmesi öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki yetkinliklerine bağlıdır. Bu süreçte, öğretmenlerin okul yönetimleri tarafından desteklenmesi öğretmene öğrenme ortamına ilişkin imkanlar sunulması da etkilidir (Erdamar, 2020: 6).

2.2. Motivasyon

2.2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon, Latince “hareket, aksiyon” olarak tanımlanan “movere” kökünden gelmektedir. Motivasyon, insanların belli davranışları yapması ya da yapmamasına neden olan bir tutumdur. Motivasyona ilişkin kuramlar genel olarak insan davranışlarını açıklamak için kullanılmaktadır. Motivasyon ile güdü arasındaki ilişkinin temelinde bireyin ihtiyaçlarını nasıl giderdiği, fizyolojik ve psikolojik

yetersizlik ya da mahrumiyet duygusunu nasıl karşıladığı bulunmaktadır (Koç, 2011: 257).

Motivasyon Türkçe’de “isteklendirme” ve “güdülenme” olarak açıklanmaktadır. Buna göre, motivasyon, bireyin ihtiyaçlarına yönelik olarak ortaya çıkmakta ve döngüsel olarak sürekliliğini koruyabilmektedir. Bireyin ihtiyacını gidermeye yönelik davranışa yönlenmesi motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2012: 263). Motivasyon, insanların ihtiyaçları ve beklentileri ile ilgilidir. Bu ihtiyaç ve beklentiler karşılandığında motivasyona neden olan karşılanma düzeyine bağlı olarak davranış değişikliğinde de farklı düzeyler oluşabilmektedir. Bununla birlikte insanların motivasyonları sürekli olarak kendini üretebilme ve yenileyebilme özelliğine sahiptir. Bu güdülenmede, bireyin kendi isteklerine yönelik yapılmış ise içsel motivasyon, dışarıdan gelen bir etki ile yapılmış ise dışsal motivasyon oluşmaktadır (Gürkan, 2008: 126).

Bireyler motivasyonları ile belli davranışları yapmak için bir istek duymakta ve içsel ve dışsal olarak tanımlanan uyarıcılar ile davranışları belli bir kararlılık içinde sürdürmektedir. Motivasyon kavramı, farklı disiplinlerde kullanılmaktadır. Motivasyonun en temel belirleyicisi, insan davranışlarını açıklaması ve yönlendirmesi ile ilişkilidir (Barutçugil, 2004:372). İnsan davranışlarını etkileyen motivasyonun belli özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıda gösterilmiştir (Yıldırım, 2006: 668):

- Motivasyon insandan insana farklılaşmakta hatta bir insanın zaman içinde motive eden güdü, olay ya da olgular değişiklik gösterebilmektedir.
- Motivasyonun temelinde insanların ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması olduğu için insanların motive edilmesindeki temel unsur gereksinimlerinin belirlenmesidir.
- Motivasyon kuramlarına uygun olarak bireyleri motive eden ihtiyaç karşılandığı andan itibaren, ihtiyaçları farklılaşacağı için motive edici özelliğini kaybeder ve diğer ihtiyaçları ile yer değiştirir.
- İnsanların motivasyonun sağlanması belli bir sınıra kadar mümkün olmaktadır. İnsan davranışlarının olumlu yönde etkilenmesi mümkün olmakla birlikte tam anlamıyla bir kontrol sağlanması mümkün değildir.
- İnsanların motivasyon süreci karmaşık ve çok boyutludur. Motivasyon açısından insanların farkında olmadıkları etmenler bulunabilmektedir. İnsan ihtiyaçlarının karşılanması her zaman motivasyona yönelik olmayabilir.

İnsanların her konuya özgü bir motivasyon süreci ve düzeyi bulunabilir. Belli bir alan için bireyin davranışlarının herhangi bir güdü etkisi olmadan oluşması ile bir takım etkilere maruz kaldığında oluşması arasındaki fark motivasyonu oluşturmaktadır. Bu bağlamda insanların davranışlarında gözle görülebilir bir değişim yaşanmakta ve bu değişim motivasyonun etkisi ile oluşmaktadır (Eroğlu, 2000:245).

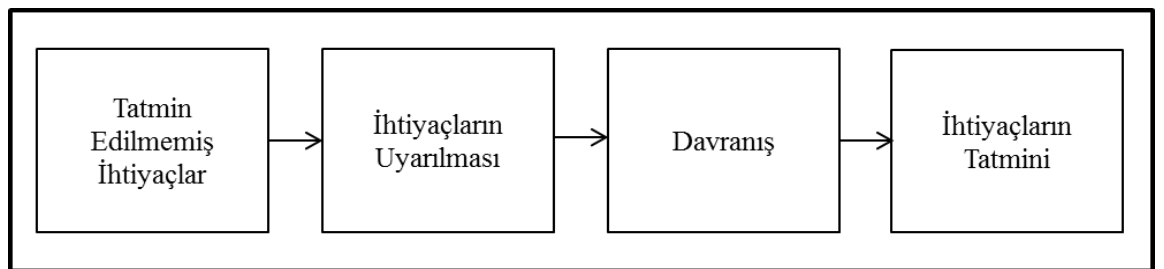
İnsanların güdülenmesi içsel ve dışsal etkenlerin etkisi altındadır. İçsel etkenler bireyin duygusal yanını besleyen ve kavramsal olarak belli kavramlara yönelik oluşturduğu anlam bütünlüğü içinde amaçlarına doğru hareket etmesini sağlamaktadır. Örneğin bir öğretmenin içsel güdüler arasında öğrencilerini çok sevmesi, insanlığa faydalı bir çaba içinde olması ve vatan sevgisi gösterilebilir. Dışsal uyarıcılar ise bireyin çevresinden gelen etki ile davranışlarının etkilenmesidir (Tuzcuoğlu, 2014: 299).

2.2.2. Motivasyon Süreci

Motivasyon süreci bir başka deyişle güdülenme her insanda farklı düzeylerde oluşabilmektedir. Bu farklılığın nedeni, insanların farklı ihtiyaçlara sahip olması ve bireysel özelliklerine uygun beklentilerinin değişmesidir. Bir çalışanın amacı para kazanmak olduğunda davranışları farklılaşacak ancak kariyerine odaklandığında ise daha farklı davranacaktır. İkinci özellik ise motivasyonun ölçülmesi için bireyin davranışlarının gözlemlenmesi ile sağlanmaktadır. Bireyin motivasyonunun davranışlarına yansıyan kısmını gözlemlemek oldukça kolaydır (Koçel, 2010: 634).

İnsanların davranışlarını etkileyen motivasyon süreci çok boyutlu ve kapsamlıdır. Bireyin ihtiyaç ve beklentilerini karşılaması için hareket geçmesini sağlayan motivasyon süreci farklı ihtiyacın ortaya çıkması ile başlamaktadır. Aşağıdaki Şekil 2.2.2.2’de motivasyon süreci gösterilmektedir (Can vd, 2015: 103).

Şekil 2.2.2.1: Motivasyon Süreci



Kaynak: Can vd, 2015: 103.

Şekil 2.2.2.2'ye göre bireyin tatmin edilmeyen ihtiyaçları bilişsel, fiziksel ve ruhsal olarak davranış başlatan bir etkiye sahiptir. Davranışların motivasyon ile yönlendirilmesi ise ihtiyaçların tatmin edilmesi ve davranışın sürekliliği ve şiddetinin motivasyon tarafından belirlenmesini sağlamaktadır. Doğrusal olarak gösterilen bu süreç, insan hayatının pek çok alanında sürekli olarak tekrarlanmaktadır (Can vd., 2015: 103-104). Genel olarak bütün insanlarda motivasyon süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (Bacanlı, 2012: 263):

- Birinci aşamada, bireyin ihtiyaç duygusuna yönelik olarak yaşadığı bilişsel süreç, onun harekete geçmesi için motivasyon sürecinin başlamasını sağlar.
- Bireyin ihtiyacını gidermek için davranış değişikliği göstermesi bir başka anlamı ile harekete geçmesi, ihtiyacın şiddeti ile orantılıdır. Bireyin amacına ulaşması için motivasyon düzeyi yüksek ise kendini adanma davranışları gösterebilir, fedakârlık düzeyine bağlı olarak amaçlarına odaklanabilir.
- Bireylerin ihtiyaçlarını gidermek için amaçlarına ulaşması rahatlatma evresini oluşturmaktadır. Ancak bu aşama son aşama değildir. Bunun temel nedeni, bireyin motivasyon süreci ile ifade edilen aşamaların döngüsel bir model içinde sürekli tekrarlanmasıdır.

Bireyden bireye değişmekle birlikte tatmin edilmemiş ihtiyaç, istek ve beklentiler dengesizlik durumu ortaya çıkardığında, motivasyon dengesizliğin ortadan kaldırılması için bireyi harekete geçirmektedir. Bu dengesizlik hali farklı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Örneğin insanlar amaçlarına ulaşamadıklarında motivasyon eksikliği davranışı bırakabilir. Farklı bir birey ise amacına ulaşana kadar motivasyonunu yüksek tutabilir ve başarısızlığı bir geri bildirim olarak kabul ederek davranışlarını güçlendirebilir (Semerci, 2005: 8).

Bireylerin motivasyon süreçlerinin analiz edilmesi, özellikle ihtiyaç, motive edici unsurlar ve bireyin davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde faydalı olacaktır. Bireysel farklılıklar ve güdülerin şiddetine yönelik insanların hangi ihtiyaçlarına nasıl ulaştıkları bu sürecin incelenmesi ile belirlenmektedir. Bu nedenle motivasyon süreci belli bir model olarak gösterilmektedir (Selen, 2016: 40).

İnsanların güdülerinin doğuştan olması ve sosyal öğrenme yoluyla ortaya çıkması üzerine pek çok kuram bulunmaktadır. Bu kuramlar, bireylerin motivasyonun hangi temele dayandığı ve davranışlarını nasıl etkilendiği konusunda belli yaklaşımlara

sahiptir. Motivasyon kuramları ile motivasyon sürecini etkileyen etmenler ve bireylerin nasıl motive oldukları incelenir (Bacanlı, 2012: 263).

2.2.3. Motivasyon Kuramları

2.2.3.1. Kapsam Kuramları

Bu kuramlar içerik kuramları olarak da isimlendirilmektedir. Kapsam kuramları, bireyin sahip olduğu özelliklere uygun olarak psikolojik durumunun davranışlarına nasıl yansıdığını inceler. Bireyi davranışa yönlendiren etkenlerin anlaşılmasında ihtiyaçları oldukça önemlidir. Kapsam kuramları bireylerin ihtiyaçlarının davranışlarına nasıl yansıdığının araştırılması üzerinde durmakta ve motivasyon açısından temel koşulun ihtiyacın hissedilmesi olarak tanımlamaktadır (Kesici, 2003: 222).

Kapsam kuramlarının bir başka ismi de ihtiyaç kuramlarıdır. Kapsam kuramları bireyleri davranışa iten nedenlerin anlaşılmasının bir başka ifade ile ihtiyaçlarının bilinmesinin motivasyonlarını açıkladığını ifade etmektedir. Bu nedenle, kapsam kuramları, insanların psikolojilerinin bir yansıması olarak davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamaya çalışırken içsel etkenlerin etkili olması üzerine kurulmaktadır. Bu yaklaşıma uygun bir şekilde çalışanları davranışlara yönlendiren etkenlerin belirlenmesi halinde onların motivasyonunun yükseltilmesi de mümkündür (Erdem ve Gözel, 2014: 50).

a) Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Kapsam kuramlarından Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temel olarak iki ana varsayıma dayanmaktadır. Bunlardan birincisi insan davranışları ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaya yöneliktir. İnsanlar, ihtiyaçlarını gidermek için harekete geçerler. İkincisi ise; insanların ihtiyaçlarının belli bir hiyerarşik düzeni olduğudur. İnsanların en alt düzeyden en üst düzeye kadar belli bir ihtiyacının karşılanması belli bir sıra ile olmaktadır (Şimşek, 2008: 11).

Maslow, hiyerarşik ihtiyaçlar düzeninin insan davranışlarını etkilemesinde birinci sırada fizyolojik ihtiyaçların olduğunu açıklamaktadır. İnsanların varlıkları ile ilgili ihtiyaçları ikinci sırada ve toplumsal ilişkileri nedeniyle oluşan ihtiyaçları ise daha sonra gelmektedir. Böylece, insanların hangi motivasyon kaynaklarının hangi

davranışlarını etkilediği ve etkileme düzeylerinin ne olduğu anlaşılabilmektedir (Steers, Mowday, ve Shapiro, 2004: 381).

Maslow, insanların davranışlarını etkileyen basamakları hiyerarşik bir model üzerinde açıklamaktadır. Kuramda en alttaki ihtiyaçların karşılanması halinde, bir üst basamaktaki ihtiyaç devreye girer. Hiyerarşik bir kademelendirme sistemi ile üst basamaktaki ihtiyaçların ortaya çıkması bir alt basamaktaki ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır. Bu ihtiyaçlar aşağıda gösterilmektedir (Recepoğlu, 2017: 27):

- *Fizyolojik İhtiyaçlar:* İnsanların dünyada var olmalarının ilk şartı olan fiziksel ihtiyaçların karşılanmasında hayati önem taşımaktadır. İnsanlar dünyaya geldiği ilk andan itibaren beslenme, uyku, cinsellik gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçmek zorundadır.
- *Güvenlik İhtiyacı:* İnsanların enerji sağlayabilmek için beslenmeleri karşılandığında doğaya uyum sağlaması ve korunmasına yönelik olarak güvenlik ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Güvenlik ihtiyacı, hem tehlikelerden korunmak hem de beden ve sevdiklerinin hayatlarını korku içinde geçirmemeleri için güvenlik arayışında olmasıdır.
- *Bağlanma (Aidiyet) İhtiyacı:* İnsanların fiziksel ihtiyaçlarını karşıladıktan ve güvenliklerini sağladıktan sonra ortaya çıkan temel ihtiyaçları toplumsal ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyin ait olduğu insan grubu tarafından kabul edilmesi, sevilmesi ve saygı duyulmasına işaret eden bu ihtiyaç bağlanma ihtiyacıdır. İnsanların duygusal ihtiyaçlarının başında gelen sevilme, başkaları tarafından kabullenilmesi sosyal ilişkilerinin iyi olması için çaba harcamasını sağlamaktadır
- *Saygınlık İhtiyacı:* Her insan içinde yaşadığı topluluk tarafından saygı görmek ve toplumsal statüsünün yükselmesi ihtiyacını yaşamaktadır. Bu durumun temel sonucu olarak Maslow'un hiyerarşik sisteminde saygı görme ihtiyacı insanların karşılanması zorunlu ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Saygınlık, sosyal statü ve takdir ile karşılanmakta ve insanlar diğer insanlar tarafından yeterli olduklarının hissedilmesini amaçlamaktadır
- *Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:* Maslow'un hiyerarşik sisteminin son basamağı olan bireyin sahip olduğu potansiyeli geliştirmesi ve harekete geçerek kendini oluşturma başarılı olması ile açıklanmaktadır. Bireyin

yetenek ve becerilerine paralel olarak bu ihtiyacın karşılanmasında beklentilerini gerçekleştirmesi ve dünyadaki amaçlarını karşılaması gerekmektedir. Bu anlamda bireyin problemleri çözmesi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir.

Motivasyon kuramlarının en bilineni olarak Maslow'un kuramı ihtiyaçların basamaklandırılmış bir şekilde insan davranışlarını etkilediğini savunurken, bireyin davranışlarının sonuçlarını da ortaya koymaktadır. Fiziksel ihtiyaçları ve güvenlik ihtiyaçları karşılanmamış bireylerin bir üst basamak olan bağlanma ihtiyacının ortaya çıkmaması alt düzeyde ihtiyaçlar giderilmemesi nedeniyle, üst düzeydeki ihtiyaçların bireyi motive edememesinden kaynaklanmaktadır (Koçel, 2010: 623).

b) Herzberg'in çift etmen kuramı

Herzberg, çalışanların motivasyonları üzerine yaptığı araştırmalarda önemli ilişkiler tespit etmiştir. Çalışanların kendilerinin işlerinde mutlu hissetmeleri ve iş doyumunu sağladıkları anların belirlenmesine yönelik bu araştırmada çift etmen kuramının temellerini atmıştır. Yapılan araştırmada işin kendisi ile ilgili olan etkenler daha çok, başarılı olma, kabul edilme, sahip olduğu potansiyelin geliştirilmesi ve bireyin çalışma yaşamında ilerlemesi olarak belirlenmiştir. Bu etkenler güdüleyici bir başka ifade ile motive edici etmenler olarak tanımlanmıştır. Birey çalışma yaşamında olumsuz olarak etkileyen etmenler ise kurum ile ilgili etkenler, yönetim politikaları, ücret ve çalışma koşulları, sağlık etkenleri olarak tanımlanmıştır (Sarpkaya, 2006: 95-115). Herzberg, yaptığı araştırmada iki boyutlu bir motivasyon kuramı geliştirmiştir (Erdem, 2007: 224):

1. *Grup, Motive Edici Etmenler:* Bu gruptaki etmenler, bireyin içsel olarak kendisini harekete geçiren etmenlerdir. Bunlar, çalışma hayatında başarı kazanma, sürekli gelişme, sosyal statü sağlama, tanınma ve kabul edilme gibi özelliklerdir.
2. *Grup, Hijyen Etmenleri:* Bu etmenler, dışsal etmenler olarak çalışma hayatına ve iş yerine ilişkin etmenlerdir. Bu etmenler arasında işyerinin çalışma koşulları, ücret, çalışanlar arasındaki ilişkiler bulunmaktadır.

Herzberg her iki etmen grubunun çalışanların motivasyonları üzerinde etkileri olduğunu ileri sürerken, motivasyon sağlayıcı ve azaltan etkenleri iki ana başlık altında incelemiştir. Çalışanların motivasyonlarını arttıran etmenler, hijyen (dış) etmenleri

olarak isimlendirilmiştir. Bu etmenlerin olmaması halinde motivasyon oluşmamaktadır. Motive edici etmenler ise bireylerin içsel motivasyonunun sağlayan ve iş performansını arttıran etmenlerdir (Ateş vd., 2012: 149).

Kuramda, hijyen etmenleri bir işyerinde olması gereken etmenler olarak asgari düzeyde bulunması gereken etmenlerdir. Bu etmenlerin iş yaşamında olmaması halinde motivasyon sürecinin tamamlanması mümkün değildir. Kuramın bir başka özelliği de bu etmenlerin motive edici etmenlerin etkisinin oluşabilmesi için gerekli ortamı oluşturmastır (Koçel, 2010: 627).

Motive edici etmenler ise bireye doyum sağlayıcı bir özellik taşımaktadır. İnsanlar emekleri karşılığında belli bir ücret almalarını doğal karşılarlarken ücretin az olması bireysel açıdan önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ücret tek başına motivasyonu sağlayamaz. Motive edici etmenlerde çalışanların mutlu olmasını sağlayan ve potansiyellerini geliştirici bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle, başarı, takdir edilme, çalıştığı işyerine kendini ait hissetme gibi etmenler, motive edici unsurlardır. Ancak bu unsurların devreye girmeleri için hijyen etmenlerinin olması gerekmektedir. Hijyen etmenleri bulunsa dahi motive edici unsurların olmaması bireyin işyerinde motive olmasını sağlayamaz (Atasever, 2013: 170).

Herzberg, çalışanları olumlu ve olumsuz etkileyen etmenleri belirleyerek motivasyonlarının nasıl sağlanacağına yönelik kurduğu modelde, bütünleşik bir yaklaşım geliştirmiştir. Motive edici ve hijyen etmenlerinin arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Örneğin, bireyin motive edici etmenler olmadan çalışma hayatında devam etmesi mümkündür ve bu etmenlerin olmaması halinde iş memnuniyetsizliği yaşanmayabilir. Öğretmenler açısından bu durumu şu şekilde açıklanabilir. Öğrencilerin akademik başarısının yüksek olması bir öğretmen için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Ancak akademik başarısı düşük bir sınıfa sahip olsa bile öğretmenin mutsuz olmaması ve iş memnuniyetinin olumsuz etkilenmemesi de mümkündür (Kurt, 2005: 287).

c) Alderfer'in ERG kuramı

Alderfer ERG kuramında, Maslow'un beş basamaklı hiyerarşik modelini üç boyutlu bir modele dönüştürmüştür. Kuramda, insanların yaşamları boyunca bu üç basamaktan herhangi biri tarafından harekete geçirilmesinin mümkün olduğu ifade edilmektedir.

Alderfer, insanların motive edilmesinde belli bir hiyerarşik düzenin olmadığını ihtiyaçların her zaman belli bir sıra takip etmediğini ifade etmektedir. Kuram, bireyin hangi ihtiyacının şiddetinin güçlü olmasına bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte bir ihtiyacın giderilmesi ne kadar başarılı ise diğer boyuttaki ihtiyacı da önem kazanabilmektedir (Önen ve Tüzün, 2005: 40). Alderfer kuramsal olarak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini gerçek hayata uygulanması ile ele almaktadır. Bu kuram insan davranışlarını hayatları içindeki davranışlarının incelenmesi ile açıklamaya çalışmıştır. Alderfer'in üç boyutlu motivasyon kuramı aşağıda gösterilmektedir (Koçel, 2010: 643-644):

- *Varolma ihtiyacı (Existence)*: Bu ihtiyaçlar insanın dünyada var olması için gerekli olan fiziksel ve güvenliğine ilişkin ihtiyaçlarıdır.
- *Aidiyet-İlişki Kurma ihtiyacı (Relatedness)*: İnsanların sosyal canlılar olması nedeniyle toplumsal ilişkilerinden ortaya çıkan başka bireyler ile ilişki kurma ve kendisini bir insan topluluğuna ait olmasına yöneliktir.
- *Gelişme ihtiyacı (Growth)*: Bireyin kendisinin farkına varması ve yeteneklerinin geliştirerek kendisini gerçekleştirmesine yönelik ihtiyaçlardır.

ERG kuramı, bireyin güdülenmesinde kontrolü olması gerektiğini savunmaktadır. Kurama göre, bireylerin ulaşılması zor amaçlara yönelmesi potansiyelini geliştirerek bu amaçların gerçekleştirilmesi için davranışlara yönlendirmektedir. Bu yapıdaki insanlar daha fazla risk alarak davranışlarına motive olabilirler. Bu durumun olumsuz özelliği ise motivasyon sürecinin yoğun olması nedeniyle bireyin bu özelliğini yıkıcı bir şekilde kullanabilmesidir (Silah, 2005: 67).

ERG kuramında belli bir hiyerarşik düzenin olmaması, aynı anda her boyutunda ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, birey bu ihtiyaçlarını aynı anda karşılayabilme özelliğine de sahip olabilir. Kuramın bir başka özelliği de geri çekilme özelliğidir. Bireyin bir amacını gerçekleştirmesi için motive olmasına karşılık ihtiyacını karşılayamaması halinde geri çekilerek bir alttaki ihtiyacına yönelmesi ve o ihtiyaçların aktif hale gelmesi mümkündür (Eker, 2012: 23). ERG kuramında, bireyin hayal kırıklığına uğraması, ihtiyaçlarını gideremediğinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin bireyin potansiyelini geliştirememesi ve ilerleyememesi nedeniyle çabalarını bir başka ihtiyacına yönlendirmesi ve yoğunlaştırması mümkündür (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003: 143).

d) McGregor'un X ve Y kuramı

McGregor tarafından geliştirilen kuramda X ve Y profilleri çerçevesinde motivasyon süreci tanımlanmıştır. Buna göre, X kuramında, bireyin davranışa başlayabilmesi ve harekete geçebilmesi için belli bir şekilde uyarılması gerekmektedir. Bu uyarı teşvik ve cesaretlendirme olabildiği gibi tehdit ve denetim altına almakla da sağlanabilir. Y kuramında ise bireyin motivasyon içsel kaynaklara dayanmaktadır. Bu kuramda bireyin harekete geçmesi için fırsat oluşturulması ve bireyin gelişmesinin önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir (Erdem, 1997: 70). McGregor'un X ve Y kuramını oluşturan özellikler aşağıda gösterilmektedir (Tekin, Baş ve Gökdemir, 2016, 83-84):

X Kuramı:

- Çalışmaktan hoşlanmazlar, sürekli kaytaran ve fırsat bulduğunda işten kaçmaya çalışırlar.
- Sorumluluk almak istemezler. Görev ve sorumluluklara ilişkin bireyin isteksiz olması hedeflerinin bulunmaması ve güvenlik kaygısından kaynaklanmaktadır.
- Bencil bir kişilik yapısına sahiptir ve bireysel amaçları kurumsal amaçların önüne geçmektedir. Ekonomik kazanımlar ön plandadır.
- Bireyin denetim altına alınması ve motive edilmesi için zorlanması gerekmektedir.. Motivasyon sürecinde cezalandırma sistemleri de kullanılabilir.
- Değişime kapalı ve analitik çözümleme düzeyleri düşüktür. Bu yapıdaki bireylerin kandırılması kolaydır.

Y Kuramı

- Çalışmayı sever ve kendisi için gerekli ortam hazırlanabildiğinde harekete geçmekten çekinmemektedir.
- Amaçları olması nedeniyle çalışmaya ilişkin memnuniyeti üst düzeydedir.
- Görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için risk alabilme özelliğine sahiptir.

- İçsel motivasyon kaynaklarının güçlü olması nedeniyle, kurumun amaçlarının gerçekleşmesinde önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bireysel amaçları ile çalıştığı kurumun amaçlarını birleştirebilir ve işbirliğine açıktır.
- Bu bireylerin amaçlarına ulaşması için teşvik edilmesi motivasyonları için yeterli olabilir. Amaçlarına bağlılıkları kazandıkları ödüller ile ilişkilidir.

Motivasyon kuramlarında X ve Y kuramları farklı kişilik ve davranış sistemlerine sahip bireylerin bütünsel bir düzeyde ele alınması için oluşturulmuştur. Motivasyon süreci açısından karşıtlıkları barındıran kuramda, insan kişilikleri farklı motivasyon süreçlerine sahiptir. X kuramı, tembel ve çalışmaktan hoşlanmayan bir kişilik yapısına sahip olduğu için motivasyonu için zorlanması gerektiğini; Y kuramı ise daha insancıl bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği ifade etmektedir. Buna göre X kuramının klasik bir yönetim tarzını Y kuramı ise neo-klasik tarzı yansıtmaktadır (Koçel, 2010: 238)

2.2.3.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, bireylerin davranışlarının nasıl başladığını ve davranış değişikliğini yönetme sürecinin nasıl işlediğine yöneliktir. Buna göre, süreç kuramlarının temelinde insan bulunmaktadır. İnsanlar, davranışlarını sorumluluğunu almakta, gerektiğinde davranışlarını değiştirebilmek için belli nedenleri kabul etmektedir. Bu kuramlarda insan davranışları neden sonuç ilişkisi içinde ele alınmaktadır (Kesici, 2003: 87).

Süreç kuramları, kapsam kuramlarından farklı olarak davranışı güdüleyen etkenlere değil, bireyin motivasyon sürecinin nasıl işlediğini incelemektedir. Bu kuramların odak noktası, bireylerin davranışlarına neden olan amaçlarının onları nasıl güdülediğidir. Buna göre; belli bir davranış kalıbına sahip bireyin davranışı neden sürekli tekrarladığı ya da davranışından neden vazgeçtiğinin incelenmesi gerekmektedir (Koçel, 2010: 644).

a) Adams'ın eşitlik kuramı

Bu kuram temel olarak basit bir denkleme dayanmaktadır. Bu denklem bireyin ortaya koyduğu çaba ve emek ile elde ettiği kazanımlar arasındaki dengedir. Girdi ve çıktı dengesi olarak da tanımlanacak bu süreç, bireyin motivasyon sürecinin biçimlenmesine neden olmaktadır. Bireyler, yaptıkları öznel karşılaştırma sonucunda

elde ettikleri ödüllerin çabalarının karşılığı olmadığına ilişkin bir sonuca ulaştığında bu durum doyumsuzluğa neden olmaktadır. Bu durum, hak ettiğinde fazla ödül alanlar için suçluluk duygusu, az ödül alanlar için ise adaletsizlik olarak değerlendirilir. Böylece, durumun dengeye ulaşması için insan davranışları değişebilmektedir. Bu motivasyon kuramında, eşitliğin sağlanması, bireyin algıladığı ödüllerin yeterli ve dengeli olmasına bağlıdır (Kılıç, 2016: 198).

Bireylerin motivasyon süreçlerinin elde ettikleri sonuçların karşılaştırılması ile sürekli olarak yeniden düzenlenmesi için bir denge arayışında olmak gerekmektedir. Bireyler, elde ettikleri sonuçları, kendisi ile aynı pozisyonda çalışan diğer bireylerin kazanımları ile karşılaştırabilir. Bu karşılaştırmada daha az kazanım sağladığına inandığı zaman çabaları ile kazanımları arasında bir denge arayışı davranışlarını değiştirmeye iten güdü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eşitlikte girdi, çalışanın sahip olduğu özellikler ve emeğini, çıktı ise maddi ve manevi ödülleri kapsamaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 62).

Adams, insanların adaletsizlik ve suçluluk duyguları ile hareketlerine yön verdiğini eşitsizlik durumunun eşitlik sağlanıncaya kadar motivasyon sürecini biçimlendirdiğini ifade etmektedir. Bireyin bilişsel işleme süreci ile eşitsizliği giderici davranışları göstermesi ise motivasyonu ile ilişkilidir. Girdi ve çıktı arasındaki denklik sağlandığında ise birey açısından var olan davranışların sürekli hale gelmesi sağlanabilir. Çalışma yaşamında, eşitlik kuramına ilişkin adaletli dağıtım sağlanması halinde bireyin motive edilmesine olanak sağlamaktadır (Günbayı, 2000: 42).

Yukarı da ifade edildiği gibi, bu kuram insanların davranışlarının temelinde adalet algılarının motive edici özelliğine bağlanmaktadır. Adaletsizlik algısı ise bireyin davranışlarının olumsuz etkilemektedir. Kuramın temelini oluşturan unsur olan eşitlik düzenlenerek, bireylerin motivasyonu sağlanabilir (Önen ve Kanayran, 2015: 52).

Eşitlik kuramı, ödül adaleti ile ilgili olarak bireylerin davranışlarının nasıl motive edileceğini ve teşvik için nelerin yapılabileceğine yönelik varsayımları içermektedir. Eşitlik ya da eşitsizlik düzeyi davranışları etkilerken kurumsal düzeyde yapılan katkıların nasıl değerlendirileceğinin de altını çizmektedir. Maddi ve maddi olmayan ödüllerin dağıtımında adaletli olan kurumlar, çalışanların motivasyonlarına katkıda bulunmaktadır. Böylece sosyal eşitlik algısı, bireyin motivasyonunu açıklayan önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Barutçugil, 2002: 191).

b) Vroom'un beklenti teorisi

Vroom'un beklenti kuramı, bireyin motivasyonu için geleceğe yönelik bir beklentisinin olması ve bu beklenti aracılığı ile güdülenmesinin sağlanmasıdır. Beklenti, bireylerin hedefledikleri amaçların gerçekleşmesi için harekete geçmelerini sağlarken beklentisi olmayan bireylerin ise motivasyon düzeyi olumsuz olarak etkilenecektir. Bu özelliğe ek olarak bireyin beklentisini gerçekleştirmesi halinde elde edeceği ödüllerin birey açısından değeri olması gerekmektedir. Beklentinin motivasyon açısından önemi, bireyin ödülle kurduğu bağın şiddetini belirlemesi ve çekicilik sağlamasıdır. Kuram genel olarak, bireylerin motivasyon süreçlerinin ödüle bağlı ve bir diğer ifade eden değer, araçsallık ve beklentinin oluşması ile açıklamaktadır (Güney, 2007: 302).

Beklenti kuramındaki değer, ödülün bireyin zihnindeki değerini ya da ödülü arzulama düzeyini göstermektedir. Böylece, ödüle ulaşmak için bir beklenti içine giren bireyler, davranış değişikliklerini bir amaca bağlayacaklar ve motive olacaklardır. Araçsallık, bireyin ödüle ulaşmasındaki çabalarını yönlendirmesi ve beklentisine bağlanmasıdır. Böylece, motivasyon düzeyinin belirlenmesi mümkündür (Bolat vd. 2008: 194).

İnsanların davranışlarının motive olabilmesi açısından iki farklı amaç olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, çalışanın performansına göre şekillenen amaçlar ikincisi ise bireyin beklentisine yönelik amaçlardır. Görüldüğü gibi birinci amaçlar ikinci amaçlara ulaşmak için bir basamak olmakta ve aralarında araçsal bir ilişki bulunmaktadır. Bu kuramda, ilk amaçlar insanlara cazip gelmesi bile ikincil amaçlara ulaşma beklentisi motivasyon oluşturabilmektedir (Can vd., 2015: 269-270). Bu kuramda ele alınan kavramlar aşağıda açıklanmıştır (Erdem, 2007: 226):

- *Değer:* İnsanların gerçekleştirmeyi düşündükleri amaçları isteme şiddetidir. Değeri bir başka ifade ile açıklamak gerekirse, amaca verilen önem olarak tanımlanabilir. Değerin pozitif olması bireyin isteğinin çok yüksek olduğunu nötr ve negatif olması ise daha düşük düzeyde hatta amacı gerçekleştirmek istemediğini göstermektedir.
- *Beklenti:* Bireyin emek ve çabalarının sonucunda elde edeceğini umduğu ödüllere inancının şiddeti olarak açıklanabilir. Bireyin beklenti oluşturmaları motivasyonunu arttıracaktır, ancak bu beklentinin oluşması için ödülün zihninde cazip bir konuma sahip olması gerekmektedir. Örneğin çabasının

sonunda bireyin beklentisine ulaşacağını bilmesi 1 değerinde iken ulaşmasının mümkün olamayacağı yönündeki inancının değeri 0'dır.

- *Araçsallık*: Bireyler, ilk kademedeki sonuçlara ulaşarak, ikinci kademedeki sonuçları hedeflemektedir. Bu sonuçlar arasındaki ilişki araçsallık olarak tanımlanmaktadır. Örneğin bir çalışanın emeği karşılığında alacağı ücret birincil amacı iken, bu maaşın sağlayacağı saygınlık ve sosyal statü ikinci amacının gerçekleşmesine hizmet edecektir. Ücret, sosyal bir statü sağlamadığında sadece geçim sağlayan ilk kademe sonuç olacaktır.

Beklenti kuramı, değer (valence) araçsallık (instrumentality) ve beklenti (expected) kavramları arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Motivasyon bu kavramların etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Motivasyon, gerçekleşen sonuçların hangi ödülleri kapsayacağını ve bu ödüllerin beklentisi ile o ödüllere ulaşmak için gösterilen çabanın çarpımına eşit olarak oluşmaktadır (Mercanlıoğlu, 2012: 50).

c) Lawler ve Porter'in beklenti kuramı

Lawler ve Porter, beklenti kuramını geliştirerek bazı kavramları eklemişlerdir. Beklenti kuramındaki değer, beklenti ve araçsallık kavramları yanında bireylerin beklentilerinin oluşması için bu sürece uygun bilgi birikimi ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerin gerçekçi hedefler ortaya koymaları ve bu hedeflere ulaşabilme potansiyeli ile ilişkilidir. Kuramda ayrıca, bireyin algıladıkları rolünde motivasyon üzerinde etkili olduğu, bireylerin kendisine verilen role uygun davranmasının da önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bireyler rol çatışmasına girdiğinde elde etmeyi umduğu beklentileri gerçekleştiremeyecektir (Yüksel, 2007: 143).

Kuram beklenti kuramının çok boyutlu bir hali olarak ortaya çıkmıştır. Lawler ve Porter bireyin sadece çabaları ile beklentilerini gerçekleştiremeyeceğini, bireyin yeteneklerinin yeterli olmaması halinde motivasyonunun önemli bir etki oluşturmadığını ifade etmektedir. Böylece, kurama iki yeni boyut daha eklenmiş ve yetenek ve rol kavramlarının etkisi de belirlenmiştir. Motivasyonun sürekli olması için gerçekçi bir yaklaşımla bilgi ve yeteneğin olması gerekmekte aksi halde birey ne kadar çabalarsa çabalasın başarı gösteremeyecektir (Dizdar, 2009: 22).

Lawler ve Porter'in kuramı incelendiğinde, çalışma hayatında bulunan bireylerin örgütsel bir yaklaşım ile değerlendirildiği görülmektedir. Bireyin ödüle yönelik

ulaşma isteğinin beklentisi, yeteneklerine uygun olmalıdır. Bu özelliğin yanında çalıştığı kurumda bulunduğu konuma uygun rol davranışlarını da göstermesi gerekmektedir (nen ve Kanayran, 2015).

İnsanlar motive oldukları bir alanda ne kadar çaba gösterirlerse göstersinler başarıya ulaşamayabilirler. Bir insanın başarıya ulaşmada motivasyonunun oluşabilmesi için kendi özelliklerine göre belirlenmiş yetenek ve bilgisine uygun bir rolü benimsemesi gerekmektedir. Bireyin, gösterdiği performansın etkili olmasının başka bir yolu bulunmamaktadır (Koçel, 2010: 635).

d) Locke'ın amaç kuramı

Locke'un amaç kuramı, bireylerin amaçlarının ortaya koyacağı tema üzerine yoğunlaşmıştır. Bireyler, amaçlarını gerçekleştirilmek için çaba sarf ederken performansları artabilmektedir. Bunun için ilk şart amacın birey tarafından benimsenmesi ve kabul görmesidir. Motivasyonun oluşabilmesi, belirlenen amacın birey tarafından sahiplenilmesine bağlıdır. Ancak motivasyon sadece amaçların benimsenmesi ile ortaya çıkamaz. Motivasyon sürecinde ikinci şart, ortaya konan emeğin amacın gerçekleştirilmesine yönelik başarısının geri bildirim ile bireye iletilmesidir. Böylece çabaların faydalı olup olmadığı ve yeterliliği de motivasyonu etkiler. Motivasyonda üçüncü unsur ise belirlenen amaçların bireyin yeteneklerine uygun olması ve gerçekleştirme ihtimalinin düşük olmamasıdır. Bu üç şart motivasyonu oluştururken bireyin kapasitesinin üzerinde belirlenmiş amaçlar motivasyonunu azaltabilmektedir (nen ve Tüzün, 2005: 62). Amaç kuramına göre, bireylerin başarısı belirlenmiş amaçlar ve bu amaçlara ulaşması için yapılan davranışlarının etkilenmesidir. İnsanlar, amaçlarını gerçekleştirmek için motivasyona ihtiyaç duymaktadır. Bunun için amaçların belirlenmesinde katkılarının olması ve amaçları benimsemeleri gerekmektedir. Amaçlar ile beklentilerin çatışmaması da önemli bir unsurdur. Kurama göre, bireyin amaçlarının uzun vadeli ve idealize edilmiş olması motivasyonunu arttırırken, gerçekleştirilemeyecek amaçların belirlenmesi halinde motivasyon azalışı yaşanmaktadır (Semerci, 2005: 38)

Amaç kuramının en önemli özelliği bireyin motivasyonunun sağlıklı bir şekilde oluşabilmesi için amaçların açık ve net olarak belirlenmesidir. Belirsizlik halinde insanların davranışlarını yönlendirmesi ve motivasyon sağlanması oldukça zordur. Örneğin karar alma süreçlerine katılan öğretmenlerin oluşturulacak amaçlarda söz

sahibi olmaları motivasyonlarının artırırken, amaçların belirlenmesinde rasyonel davranılması ve sürekli motivasyonun sağlanması için geri bildirim yapılması öğretmenlerin motivasyonlarını arttırabilmektedir (Asan, 2001: 236).

2.2.4. Öğretme Motivasyonu

Öğretmenler, öğrencilerin ailelerinden sonra gelişimleri üzerindeki en önemli insan grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin temel görevi, uzmanlık alanları dahilinde öğrencilerin bilgilerinin, becerilerinin gelişmesini ve istendik davranışlara sahip olmasını sağlamaktır. Öğrencilerin aile ortamından sonra katıldıkları sosyal grup olan okulda en önemli rehberleri öğretmenlerdir (Demirci, 2011:16).

Öğrenme-öğretme süreçlerini belirleyen unsurlardan birisi de öğretmenlerin başarısıdır. Öğretmenlerin temel görevi olan eğitim ve öğretim, öğrencilerin topluma faydalı birer birey olmasını sağlama açısından önemli bir misyondur. Bu misyonun başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, öğretmenin kendisini öğretim sürecine hazır hissetmesi ve moralinin yüksek olmasına bağlıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Günümüzde öğretme motivasyonu, öğretim sürecinde öğretmen öğrenci etkileşimi başta olmak üzere bütün düzeylerde öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin verimlilik ve başarısını etkileyen motivasyon, mesleğine ilişkin yaklaşımını belirler. Öğretmenlerin öğretime yönelik davranışlarının nasıl oluşacağını da belirleyen motivasyon, eğitim süreçlerinde istekli ve kararlı olunmasını da sağlamaktadır. Buna karşılık, günümüzde öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin motivasyonlarının istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007: 467).

Motivasyon, öğretmenlik mesleğinde diğer meslek dallarında olmadığı kadar önemlidir. Eğitim kurumlarının insana odaklı hizmet anlayışında çıktının bütün toplumu ilgilendirmesi, öğretmenlerin motivasyonunun bireysel bir konu olarak değerlendirilmemesine yol açmaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenlere yönelik en önemli beklenti görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde istekli, üretken ve motivasyon düzeylerinin yüksek olmasıdır. Öğretmen davranışlarının öğrencilere yansması ise konunun daha da önemli olmasını sağlamaktadır (Balcı, 1990).

Okullar sosyal bir sistemdir. Öğretim süreci öğretmen-öğrenci etkileşimi ile sağlanmaktadır. Eğitimin çıktısının insan olması, öğretmenlerin güdülenmiş bir şekilde öğretme sürecine odaklanmasını zorunlu kılmaktadır. Okulların başarısı, gerekli yeterliliğe sahip öğretmenlerin motive olmuş davranışlarına bağlıdır. Böylece eğitimin hedefleri gerçekleştirilebilir (Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012).

Öğretme motivasyonu farklı etmenlerin etkisi altındadır. Bu etmenlerin başında öğretmenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan içsel motivasyon kaynakları yer alırken, okulun sahip olduğu özellikler, sınıftaki öğrenci sayısı, okul yöneticilerinin vizyoner bir bakış açısına sahip olması da önemlidir (Aytaç, 2000: 91).

Öğretmenlerin sahip olduğu özellikler motivasyonlarını etkilerken, öğretmenin motivasyonu en az öğretme yeterliliği kadar önemlidir. Mesleki gelişim açısından öğretmenin yeterli çabayı göstermesi, öğrencileri, veliler ve diğer öğretmenler ile ilişkilerini düzenlemesini de etkiler. Motivasyonun öğretmenin işine olan tutumunu olumlu ya da olumsuz etkilemesi öğretimin kalitesini belirlemektedir (Candan ve Gencel, 2015).

Motivasyonu yüksek öğretmenlerin nitelikli öğrenci yetiştirmek için çaba ve enerjilerini üst düzeyde göstereceği bilinmektedir. Bu öğretmenler, öğrencilere iyi bir rol model oluştururken, tutum ve davranışlarının öğrencilere yansması sınıf ortamındaki başarıyı da etkiler. Bu etki, okul yöneticisi-öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilerde de etkisini göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmeye olan istek ve arzularının üst düzeyde olması sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi için önemliken, etkili okulun da temel şartları arasında gösterilmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkelerde öğretime verilen önem bu bakış açısının izlerini taşımaktadır (Balcı, 1990).

Öğretme motivasyonuna yönelik araştırmalar incelendiğinde, motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar içinde bulunduğunu ve öğretme ortamının daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerini seven, onlara yönelik ilgi, şefkat ve yakınlık gösteren, ismi ile hitap eden öğretmenler öğrenci motivasyonunu da artırır. Etkin iletişim, öğrenmeyi de kolaylaştırıcı niteliktedir (Ayık, Aktaş Akdemir ve Seçer, 2015).

Motivasyonu yüksek öğretmenler, içsel kaynakların etkisi ile kendilerini öğretmeye adanmış bireylerdir. Bu öğretmenlerin çaba ve enerjileri eğitim kalitesinin artmasını sağlarken, öğretmen performansını da artırıcı niteliktedir. Öğretmen

performanslarının toplamı ise eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasındaki en önemli araçtır (Dereli ve Acat, 2010:175).

Öğretmenlik mesleğinde motivasyon, eğitim sürecinde önemli rol oynamaktadır. “Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum ve motivasyona sahip olmayan öğretmenler, mesleki gelişimlerine daha az çaba ve emek harcamaktadır” denebilir. Hiç şüphesiz, öğrencilerin eğitim sürecinde motivasyonunun sağlanabilmesi, öğretmenlerin bazı mesleki yeterliliklere sahip olmasına bağlıdır. Motivasyonu yüksek öğretmenin öğretim sürecinde eğitimin niteliğinin artmasında olumlu yönde katkısı bulunmaktadır. Öğretmenin motivasyon durumuna göre oluşan performansı, okulların verimliliğinde etkili bir unsurdur (Gezer ve Çelik, 2020).

Motivasyon, bireylerin davranışlarının hedefe doğru ilerlemesinde güçlü bir kaynaktır. Öğretmenlerin eyleme geçmesi ve aktif öğrenme süreçlerini uygulaması öğrenme başarısı üzerinde olumlu etkiler yapmaktadır. Öğretmeye yönelik istek ve arzunun en önemli etkisi problemlerin çözümünde öğretmenlerin özel çaba harcamalarıdır (Sürücü, Yıldırım ve Ünal, 2018).

Öğretmenlerin öğretme süreçlerinden memnun olması onların mesleklerine saygı duymalarını ve verimli çalışmalarını sağlar. Öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisinin belirli olması mesleğe başlamadan öğretmenlerin içsel etmenler ile seçim yapmalarını sağlayan bir unsurdur. Öğretme sürecine özel ilgi ile yaklaşan, çalışırken mutlu olan öğretmenler işlerini sevdiklerinde diğer paydaşlar ile ilişkilerinde de olumlu tutum sergilerler. Böylece eğitimde değişim, reform ve iyileştirme çabalarının da en önemli temsilcisi sayılabilirler (Yalçın ve Korkmaz, 2013).

Öğretmenliğin insani duyarlılık açısından diğer mesleklerden ayrılması, mesleği seçenlerin öğrencilerine yönelik olarak özel bir hassasiyet ve duyarlılığa sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğretme motivasyonunun bu anlamda özel olarak geliştirilmesi, okul açısından önemli olduğu kadar öğrencilerin sınıfta motive edilmesinin de önemli bir araçtır (Dursun vd., 2004).

Toplumsal statü ve saygınlık konusunda günümüzde önemli sorunlar yaşayan öğretmenlerin ekonomik kazanımları da önemli bir tartışma konusudur. Dışsal motivasyon kaynakları açısından öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması öncelikle başka sorunların ortaya çıkmasına neden olurken, öğretmenin işine odaklanmasını da olumsuz etkilemektedir. Öğretmenin ilk olarak öğrencilerine

sonrasında ise topluma yönelik sorumluluklarını yerine getirilebilmesi için motivasyonlarının yükseltilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Çökerdenoğlu, 2019).

Yukarıda ifade edildiği gibi, öğretmenlerin motivasyonları sadece bireysel mutluluklarını ilgilendiren bir konu değildir. Motivasyon, öğretmenin etkililiğinin önemli bir koşulu olarak okulların etkili sonuçlar elde edebilme başarısını artırmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının analiz edilmesi, öğretme süreçlerine etki eden unsurların iyileştirilmesi ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005: 327).

Okulda öğretme motivasyonunun sağlanması okulun yönetim yapısı, okul içindeki iletişim ve kararlara katılımın sağlanması ile de ilişkilidir. Etkin ve açık iletişim ile öğretmene verilen değerin gösterilmesi okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik olumlu tutum içinde bulunmaları da önemlidir. Okulun yöneticilerinin davranışları öğretmenlerin motivasyonunu etkilemektedir (Karaköse, 2006).

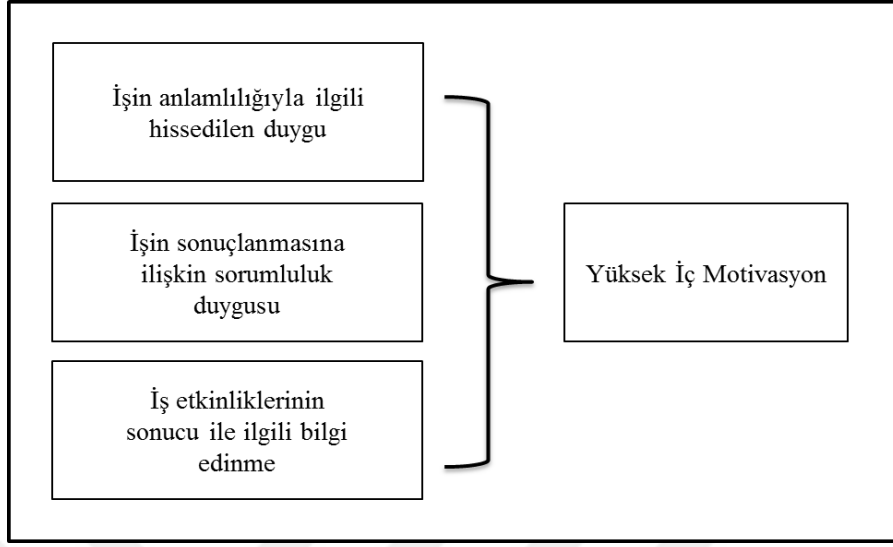
2.2.5. Öğretme Motivasyonunu Etkileyen Etmenler

2.2.5.1. İçsel Etmenler

Motivasyona yönelik içsel etmenler, dışsal bir etki dışında bireyin kendi bilişsel değerlendirmesi ile oluşan güdülemedir. İçsel motivasyonda bireyin, duygusal ve düşünsel yapısına uygun olarak karar vermesi bulunmaktadır. Motivasyon ve davranışının itici gücü bireyin kendisinden kaynaklanır. İçsel motivasyon, bireyin öğrenme, gelişme, hayatını anlamlı kılma ve potansiyelini gerçekleştirme arzusundan kaynaklanmaktadır (Tuzcuoğlu, 2014: 300).

İçsel motivasyonda, sorumluluk duygusu, yetki kullanılması, işin yapılması ile ilgili olarak yararların sağlanması ve bireyin gelişmesine izin veren imkanların tanınması önemlidir. Bireyler kendilerini değerli ve önemli hissettiklerinde motivasyonları artar. İçsel motivasyonun etkileyen etmenler Şekil 2.2.5.1.1’de gösterilmektedir (Özsoy, 2014: 39).

Şekil 2.2.5.1.1: İç Motivasyonu Etkileyen Durumlar



Kaynak: Hackman ve Oldham 1980: 73; Akt. Özsoy, 2014: 39.

Şekil 2.2.5.1.1'e göre yüksek bir içsel motivasyona neden olan etmenler, işin ne düzeyde anlamlı olduğunun bilinmesi, yapılan işin sonuçlanması için bireyin sorumluluğuna yönelik algısı ve yapılan işin sonuçlarının bireye geri bildirim olarak verilmesi olarak gösterilmiştir (Hackman ve Oldham 1980: 73; Akt. Özsoy, 2014: 39). Öğretmenlerin içsel tatminini etkileyen bu etmenlerin yanında içsel motivasyona yönelik duygularında önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenin ortak bir eser meydana getirmekten aldığı haz ve mutluluğa ilişkin sorumluluklarını ortaya koyan bu duygular içsel motivasyonu açısından önemlidir (Ada vd., 2013: 158):

- Vicdan,
- Vatan sevgisi,
- Millet sevgisi,
- İnsan sevgisi,
- Zor olanı başarma isteği,
- Öğretmenliğe duyulan ilgi ve istek,
- Öğrencilere duyulan ilgi ve istek,
- Faydalı olma düşünce ve isteği,
- Sorumluluk duygusu,
- Derse hazırlıklı gelmek,
- Öğretim sevgisi ve hayata hazırlama düşüncesi.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyonunun içsel kaynakları daha çok, mutluluk, bir işi başarmanın verdiği huzur, vatanına, milletine faydalı olmanın verdiği gurur ve öğretmenin kendini gerçekleştirmesinde potansiyelini açığa çıkarmasıdır. Motivasyonun içsel kaynaklarının düzeyi düşük olduğunda ise içsel motivasyon azalmakta, öğretmenlerin davranışları olumsuz etkilenmektedir (Ulusoy, 2007: 492).

Öğretmenlik mesleğinde, içsel tatmin, mesleğin seçim kriterlerinden birisidir. Öğretim süreci, -bireylerin yetiştirilmesindeki yararları ve çıktılarının özelliğinden dolayı- öğretmenlerin temel motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin, mesleğin şartlarını içselleştirmesi, özelliklere uygun bir duyarlılık oluşturmalarını sağlar. Öğretme motivasyonu, öğretmenin duyarlılığı ve psikolojik açıdan kendisini mesleğe hazır hissetmesi ile şekillenir. Bu nedenle, öğretme motivasyonunda diğer meslek dallarında olduğu gibi işin yapılması ekonomik gerekçeler ile açıklanamaz. Motivasyon, öğretmenler için psikososyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır (Yapıcı, 2009: 34).

Sonuç olarak öğretme motivasyonunda, görünür ödüllerden çok bireyin içsel olarak aldığı manevi haz ve memnuniyetin sosyal bir yönü bulunmaktadır. Ahlaki bir ödül sistemi bu süreçte devreye girer ve öğretmede, özerlik, öğretmenin kendi yöntemlerini kullanabilmesi ve öğrenci gelişimindeki sonuçları değerlendirmesi de öne çıkmaktadır. Öğretme motivasyonunda temel itici güç, öğrencilerin gösterdikleri gelişimlerin izlenilmesidir (Akman, 2007).

2.2.5.2. Dışsal Etmenler

Öğretmenlik mesleğinde dışsal motivasyon iki farklı düzeyde oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin meslektaşları ile iletişimi, yardımlaşması ve destek düzeyidir. Okuldaki ilişkisel etkenler öğretme motivasyonunu teşvik eden bir özelliğe sahiptir. Dışsal etmenler içinde bulunan ücret, öğretmenlerin sosyal hakları, terfi ve ilerleme düzeyleri, sosyal güvence, okulun ve öğrencilerin sahip oldukları özellikler genellikle somuttur. Bu motivasyonda, öğretme işlevi tam olarak etkilenmez ancak dolaylı açıdan öğretmenin kendisini işine adanması ve öğretim sürecindeki etkinliği azalabilir ya da artabilir. Dışsal etmenler, olumsuz olduğunda, öğretmenin motive olma imkanı azalır. Bu etmenlerin olması halinde ise motivasyon tam olarak sağlamaz ancak

öğretmenin kendisini öğrencilere yönelik süreçleri odaklanması için gerekli ortam oluşturulur (Ateş vd., 2012: 150).

Görüldüğü gibi dışsal motivasyon kaynakları genellikle mesleğin özellikleri ile okulun özelliklerine dayanmaktadır. Okullarda öğretmenlerin içsel motivasyonunu destekleyen olanakların oluşturulması, öğrenme ve öğretme süreçlerini destekler. Örneğin geçim sıkıntısı çeken bir öğretmenin öğretme motivasyonu olumsuz etkilenebilir. Kendisini mesleğine adanmış bir öğretmenin okul idarecileri tarafından takdir görmemesi, maddi ve maddi olmayan ödüllere ulaşamaması da belli bir süre sonra motivasyonunu azaltacaktır. Bu yüzden, iş koşulları, ücret, örgüt imajı, iş güvencesi, terfi, sosyal ortam, statü dışsal etmenler olarak önemlidir (Argon ve Ertürk, 2013).

Öğretmenlerin kendi kararları dışındaki bütün etmenler dışsal motivasyonu oluşturmaktadır. Dışsal motivasyonda motive unsurları çevreden gelmekte, olumlu ya da olumsuz olarak öğretmenlerin davranışlarını etkilemektedir. Dışsal motivasyon unsurları, öğretmenin çalışmasına ilişkin davranışlarını etkileyebilmektedir (Tuzcuoğlu, 2014).

Okullarda, öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin olarak dışsal motivasyonda yöneticilerin de önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenin desteklenmesi, karşılaştığı sorunların çözümünde yardım edilmesi, kişisel potansiyelin ortaya koyacak yönetim süreçlerinin oluşturulması ve yönlendirilmesi motivasyon açısından göstermiş olduğu çabaları arttırıcı bir özelliğe sahiptir (Demirel, 2007: 25).

Dışsal motivasyon aracı olarak ücret ve maddi kazanımlar önemli bir etkidir. Öğretmenlerin çalışmaları neticesinde elde ettikleri ücretin yeterli olması motivasyon aracı olarak kullanılabilir. Ücretin dışında ödüllendirme sistemlerinin adil olarak uygulanması, ilerleme ve kariyer fırsatları, liyakat sisteminin etkinleştirilmesi, okul yöneticileri tarafından takdir edilmek gibi etmenler de dışsal motivasyon açısından öğretmenlerin davranışlarını olumlu etkilemektedir (Ertürk, 2016: 3).

Öğretmenlerin dışsal motivasyonu açısından özellikle pekiştireç unsurlarının özel bir yeri bulunmaktadır. Pekiştireçler olumlu ya da olumsuz olabilmekte ve öğretmenleri etkileyebilmektedir. Örneğin okul idarecilerinin öğretmene yüksek sicil puanı vermesi, sözlü olarak takdire etmesi, kişisel ve mesleki gelişimini sağlayacak eğitimlere gönderilmesi olumludur. Bununla birlikte düşük ücret, öğretmenin sürekli eleştirilmesi, başarılarının takdir görmemesi, düşük sicil notu da olumsuz olarak

etkilemektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki sınıfların kalabalık olması ve fiziksel şartlarının yeterli olmaması öğretme motivasyonuna olumsuz etki yapmaktadır. Günümüzde, sınıf ortamları yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlerin öğretme süreçlerinde etkinliklerinin azaldığı fazla sayıda öğrencinin olması da öğretmenin derse odaklanmasını ve öğrenciler ile ilgilenmesini olumsuz etkileyecektir (Yazıcı, 2009: 37).

Öğretmenlik mesleğin sosyal statüsü ve iş güvencesi tercih edilmesini sağlarken, öğretme sürecinin manevi doyumu, öğretmenlerin gönül gücünü de gerektirmektedir. Dışsal motivasyon etmenleri öğretme motivasyonunu desteklese dahi öğretmenin motive olmasını tek başlarına sağlayamaz (Argon ve Ertürk, 2013). Dışsal etmenler arasında gösterilen ücret yeterliliği, sosyal haklar, iş güvencesi ve terfi olanakları ise önemli motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır. Dışsal etmenler belli bir düzeye kadar öğretme motivasyonunu etkileme gücüne sahiptir ancak, uzun vadede dışsal etmenlerin içsel etmenler kadar etkili olmadığı söylenebilir (Akman, 2007). Dışsal motivasyon, ancak iç motivasyona ulaştırmayı sağlayan bir araç rolünü üstlenmektedir. Örneğin, öğretmenler açısından ödüllendirmeden çok performansının adil değerlendirilmesi önemlidir. Bu durum, öğretmenin okula uyumunu sağlarken içsel motivasyonunu arttırmaktadır (Özsoy, 2014: 41-42.).

Günümüzde yapılan araştırmalar öğretmenlerin memnuniyetsizlik hissettiği dışsal etmenlerinin başında ücret ve çalışma koşulları olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin düşük toplumsal statüsü, mali teşvik eksikliği, düşük yaşam standardı, düşük maaş, ödenek eksikliği, yöneticiler tarafından eksik değerlendirme, kariyer basamaklarının olmaması, yetersiz hizmet içi eğitim fırsatı gibi unsurlar öğretmenleri etkileyebilmektedir (Berhanu ve Sabancı, 2019).

2.2.6. Öğretme Motivasyonunun Sonuçları

Öğretme motivasyonunun en temel sonucu; eğitim kalitesinin ve verimliliğinin etkilenmesidir. Motivasyonunu kaybetmiş bir öğretmenin eğitim hizmetine yönelik görevlerini yerine getirmesine karşılık, öğrencileri ile etkin iletişim içinde olamayacağı, okulda diğer öğretmenler ile çatışmacı davranışlar sergileyebileceği söylenebilir. Motivasyon öğretmenin mesleğine, okuluna ve öğretim sürecine yönelik tutumunu da etkilediği için olumlu ya da olumsuz davranışlarda bulunmasını sağlamaktadır (Tecer, 2011: 36)

Öğretmenlerin öğretim motivasyonunun sağlanması, öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmesi, öğretmenlerin performansına bağlıdır. Bu nedenle, öğretim motivasyonu etkili okul için önemli bir araçtır. Öğretmenlerin motivasyonu öncelikle okula uyum sağlamasını ve okulun örgütsel kültürü ile bütünleşmesini sağlayacaktır. Bu bütünleşmede öğretmenin görev ve sorumluluklarını aşan örgütsel vatandaşlık davranışlarında bulunması da mümkündür. Böylece, öğretmenlerin bireysel verimlilikleri artacak ve eğitim kalitesi yükselecektir (Ertürk, 2016: 4).

Öğretim motivasyonu, öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını olumlu düzeyde etkilemektedir. Öğretmenlerin okulun hedeflerini benimsemesi ve amaçları ile uyumlu davranışlar göstermesi motivasyonu ile ilgilidir. Ders içi ve dışı etkinliklerde öğretmenlerin mesleki gelişimi, okulun temel amaçları ile uyum içinde olmasına bağlıdır (Örücü ve Kanbur, 2008: 86).

Öğretmenlerin öğretim motivasyonları öğrenci etkileşimlerini olumlu düzeyde etkilerken, eğitim ve öğretime yönelik motivasyon düzeyi düşük öğretmenlerin görevlerini yapmalarına karşılık etkili olmadığı okulda diğer paydaş ilişkileri açısından sorunlar yaşayabileceği düşünülebilir. Motivasyon, öncelikle öğretmenin psikolojik durumu ile ilişkilidir ancak davranışlarına yansıyan kısmı ile öğrencileri, okul ve eğitim sisteminin amaçlarını da ilgilendirmektedir (Ertürk ve Aydın, 2017).

Eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin alan bilgilerinin istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin uzmanlık becerileri yanında mesleğine yönelik olumlu bir tutum içinde olması öğrenci gelişimini desteklemektedir. Öğretim süreçlerinde aktif bir davranış sergileyen öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik davranışlarını desteklemektedir. Öğretmenin kendisini geliştirmek için farklı öğretim yöntemleri konusunda araştırma yapması, öğrenme kuramları hakkında bilgilerini sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde kullanmaları bu fedakârlığa bağlıdır (Çetin 2001; 157).

Öğretim motivasyonu, eğitim sürecinin temel unsurlarından biridir. Türkiye’de öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik araştırmalar incelendiğinde belli başlı sorunlar nedeniyle düşük motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Türk eğitim sisteminin içinde olduğu koşullar düşünüldüğünde son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmasına karşılık, okullarda fiziki imkanların yeterli olmadığı söylenebilir. Eğitimde yönetsel sorunlar da öğretmenleri olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu

durum, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini olumsuz olarak etkilemektedir (Habacı, Karataş, Adıgüzel, Ürker ve Atıcı, 2013).

2.3. Program Okuryazarlığı ve Öğretme Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gürler (2020) öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile örgütsel öğrenmeleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ise erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına bağlı olarak motivasyon düzeylerinin arttığı, öğretmenlerin aynı okulda hizmet sürelerinin artması motivasyon artışına neden olmaktadır. Buna karşılık öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı ve mezuniyetlerine göre farklılık belirlenmemiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ise diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile okulda bilgilerin saklanması, analiz edilmesi ve kullanılması arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Kahya (2020) eğitim yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ve çalıştıkları okul türüne göre farklılıkla belirlenmiştir.

Karakaya (2019) öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Öğretme Motivasyon Ölçeği ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, medeni durum değişkenine göre motivasyonun farklılaştığı, cinsiyet, okul türü, branş, eğitim seviyesi ve kıdem değişkenlerinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Güngör (2019) okul müdürlerinin duygularının yönetimi düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Kütahya ilinde çalışan devlet öğretmenlerine İş Motivasyon Ölçeği ve Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları demografik özelliklere göre motivasyon düzeylerinde farklılaşma tespit edilmemiştir.

Avcı (2019a) beden eğitim öğretmenlerinin farklı branşlardaki öğretmenler ile öğretme motivasyonunu karşılaştırmaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonları ile öz yeterlilikleri arasında aynı yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerden yüksek olarak belirlenirken, kıdem ve yaş değişkeni açısından ise farklılık belirlenmemiştir.

Avcı (2019b) öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlerden yüksek, öğretmenlik mesleğini bilinçli tercih eden adaylarında motivasyonları yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir. Son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri diğer sınıflarda okuyan adaylardan yüksek olduğu da araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Buna karşılık öğretmen adaylarının diğer değişkenlere bağlı olarak farklılık görülmemiştir.

Altay (2019) öğretmenlerin mesleki memnuniyet ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının orta düzeyde olduğu içsel motivasyonlarının ise dışsal motivasyonlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki hayatlarında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek ve evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2015) okul müdürlerinin yönetim stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlere yönelik liderlik stilleri ve motivasyon ölçekleri uygulanmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu okul müdürlerinin yönetim stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Erdamar (2020) sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik yaptığı araştırmasında, devlet öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim programının okuma ve anlayışı ile eğitim programının uygulanmasına yönelik düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin branş, eğitim düzeyi ve kıdeme

göre program okuryazarlıklarının farklılık göstermediği, ancak, erkek öğretmenlerin program okuryazarlık algı düzeylerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerinkinin de almayan öğretmenlerinkine göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gündoğan, (2019) devlet okullarında çalışan öğretmenlerin program okuryazarlığını incelemiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklara yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, ilkokul öğretmenlerinin eğitim programına yönelik diğer öğretmenlere göre daha fazla çalışma yaptığı, öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda en az bir kere hizmet içi eğitim aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin olumlu tutumlarına paralel olarak konuya önem verdikleri belirlenmiştir.

Keskin (2019) Ankara ilinde çalışan devlet okulu öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim program okuryazarlığına ilişkin yüksek bir düzey belirlenmiştir. Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu, öğretim programlarına verilen önem derecesi ve programlardan yararlanma sıklığı arttıkça öğretmenlerin öğretim program okuryazarlığı algı puanlarında da olumlu değişim gözlemlendiği belirlenmiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin inceledikleri çalışmalarında Ordu üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde eğitim almakta olan öğrencilere yönelik Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları okuma boyutu yazma boyutundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, üniversitede gördükleri eğitim düzeyinin program okuryazarlıklarını olumlu etkilediği, araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının okudukları bölüm değişkenine göre program okuryazarlık düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir.

Erdem ve Eğmir (2018) öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerine yönelik yaptıkları araştırmada adayların sahip oldukları demografik özelliklere göre farklılaşma olup olmadığını araştırılmışlardır. Betimsel saha taraması olarak desenlenen çalışmada öğretmen adaylarına Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin çok

yüksek olduğu ve program okuma düzeylerinin yazma düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ölçek toplamında cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna karşılık öğretmen adaylarının okudukları branş ve akademik başarılarına göre program okuryazarlıklarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aslan ve Gürlen (2018) ortaöğrenimde görev yapan devlet öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin diğer okullardan mezun olan öğretmenlerden düşük olarak belirlenmiştir.

Bolat (2017) eğitim program yazarlığına ilişkin ölçek geliştirmek için yaptığı çalışmada 3013 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda eğitimde okuryazarlık ölçeğinin bilimsel düzeyde yeterliliği ve güvenilirliği kanıtlanmıştır. Ölçeğin iki etmenli olduğu, etmenlerden birinin okuma diğerinin ise yazma olarak tanımlandığı ve öğretmenlerin eğitim programına yönelik becerilerini ölçtüğü belirlenmiştir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sumantri ve Whardani (2017) ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin çalışma performansı, motivasyon ve mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiler inceledikleri araştırmalarında Endonezya’da görev yapan öğretmenler ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin motivasyonları ile çalışma performansı ve mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arttıkça iş performansının da pozitif yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Daniels (2016)’ın araştırmasında öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen etmenler incelenmiş ve içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ele alınmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde görev yapan 32 öğretmene yönelik araştırmada nitel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretme motivasyonunu etkileyen etmenlerden öğretmenlerin mesleki bilgi birikimi ve deneyimlerinin, içsel olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin, dışsal kaynaklar olarak da öğretim zamanının yeterli

olup olmamasının, sınıfın ve okulun fiziksel durumunun öğretmenlerin motivasyonunda etkili olduğu belirlenmiştir.

Abos, Haerens, Sevil, Aelterman ve Garcia-Gonzalez (2018) öğretmenlerin motivasyonu ile mesleki bağlılık, öğretme stili ve iş doyumu arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada İspanya’da devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyonu ile mesleki bağlılık, öğretme stili ve iş doyumu arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca motivasyon düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyinin yüksek olduğu, buna karşılık mesleki tükenmişlik riski de yaşayabilecekleri üzerinde durulmuştur.

Nsibande ve Modiba (2012) öğretmenlerin motivasyonları ile öğrenme ve öğretme süreçleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında İsviçre’de görev yapan öğretmenler üzerine araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim program okuryazarlık düzeylerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin program okuryazarlıklarının geliştirilmesine yönelik önerilerde verilmiştir.

Eyal ve Roth (2010)’un İsrail’de görev yapan devlet okulu müdürlerinin eğitim liderliği ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik stiline öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin öğretimsel süreçlerde okul müdürü tarafından desteklenmesi ve yetki verilmesinin öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediği, öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından teşvik edilmesinin de öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motivasyon düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir.

Belle (2007) tarafından öğretmenlerin motivasyon sürecinde okul müdürlerinin etkisine yönelik yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin eğitsel liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyonu, okul müdürlerinin dönüşümsel ve demokratik liderlik stillerinden olumlu düzeyde etkilendiği de belirlenmiştir. Öğretme motivasyonunda en etkili olan unsurların öğretmenlerin kişisel özellikler ve mesleki ihtiyaçlarının karşılanması olarak tespit edilmiştir.

Monyatsi (2006) ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin incelendiği araştırmada Bostwana’da devlet okullarında görev yapan 607 öğretmene motivasyon anketi uygulanmıştır. Araştırmada, ortaöğretimdeki değerlendirme sistemlerinin adaletli olarak yapılması öğretme motivasyonunu olumlu olarak etkilediği, motivasyonu yüksek öğretmenlerin okulun amaçlarını daha çok benimseyerek çabalarını arttırdığı belirlenmiştir.

McRae’nin (2018) öğretmenlerin program okuryazarlıkları üzerine yaptığı araştırmasında, öğretim süreci ile öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda bilgi birikimi ve becerilerinin olduğunu belirtmesine karşılık, konunun tartışmalı olduğu, söz konusu becerinin veya bu beceri ile ilgili yeterliklerin yakın zamana kadar incelenmediği belirtilmektedir. Avrupa ve Amerika’da eğitim yönetimi açısından yeni bir konu olan program okuryazarlığındaki yetkinlik düzeyinin problemli bir alan olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarına yönelik sorunlarının başında ise bireysel yetersizlik bulunduğu belirlenmiştir.

Shively ve Palilonis’in (2018) eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında program okuryazarlığı literatürüne yönelik çalışmalar incelenmektedir. Araştırmacılar eğitim ve öğretim programlarının birbirinden ayrı kavramlar olduğunu, konu üzerinde önemli tartışmaların olmasına karşılık her iki kavramsal düzeyin birbiri ile karıştırıldığını ifade etmektedir. Araştırmada, teknolojik alt yapının öğrenim süreçlerinde kullanılmasına bağlı olarak öğretim tasarımlarının da dijital tabanlı olması beklendiği tespit edilmiştir. Araştırmada, programa (müfredata) yönelik algı ve bilgilerinin yönlendirici olduğu, eğitim programı ve dijital okuryazarlığa yönelik olumlu bir tutumun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, konu hakkında daha fazla araştırma yapılmasının gerekli olduğu da vurgulanmıştır

Bruce ve Davidson (1996) öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir model denemesi yaptıkları araştırmalarında program okumanın öğretmenlerin üzerinde durması gereken bir konu olarak programı algılayışlarının ve anlamaların üzerinde etkili olduğu, program yazarlığı konusunda ise Beceriler Modeli, Aletli Model ve Sorgulama Modelinin kullanılabileceği ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca, eğitim programı okuryazarlığının çağdaş bir anlayışa göre yeniden düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, araştırmanın veri toplama araçları, araştırma verilerinin toplanması ve araştırma verilerinin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonunu arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla tarama modellerinden ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Niceliksel araştırma yöntemlerinden tarama deseni, toplumsal bir olgu ya da olayın mevcut durumu olduğu hali ile incelenmesini sağlayan araştırma desendir. Tarama deseninde araştırmacı var olan olgu ya da olaya müdahale etmeden olduğu gibi betimlemeye çalışmaktadır (Karasar, 2002: 77).

İlişkisel tarama deseninde ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki incelenmektedir. İlişkisel tarama araştırmalarında tanımlayıcı olarak önceden belirlenmiş değişkenler arasındaki ilişkinin yönü, şiddeti ve açıklama gücü araştırılabilir. Buna uygun olarak ilişkisel tarama modelinde korelasyon ve regresyon analizleri ile karşılaştırma analizleri yapılabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 107-108).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim ve öğretim döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarına bağlı görev yapan 5.295 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2020).

Araştırmanın örneklemi hesaplanırken güven seviyesi %95 ve kabul edilebilir hata miktarı +/-%5 olarak kabul edilmiştir. Bu örneklem yeterliliğine göre örneklem alt sınırı 359 olarak belirlenmiştir (The Survey System (2020)). Araştırmada basit rastgele örneklem yönetimi ile ulaşılan 388 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan ölçek soruları “google formlara” yüklenmiş ve çevrimiçi anket yapılmıştır. Ulaşılan örneklem büyüklüğünün bilimsel açıdan güvenilir olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan basit rastgele örneklem yöntemi, evren içindeki tüm birimlerin eşit şansa sahip oldukları örneklem yönetimi ifade edilmektedir. Örnekleme oluşturacak birimler rastgele seçilmektedir (Kılıç, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait istatistiksel veri analiz sonuçları tabloda gösterilmektedir

Tablo 3.2.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Demografik Özellikler		Sayı	(%)
Yaş	22-29 Yaş	61	15,7
	30-35 Yaş Arası	135	34,8
	36-40 Yaş Arası	92	23,7
	41-45 Yaş	56	14,4
	46 Yaş ve +	46	11,4
Cinsiyet	Kadın	253	65,2
	Erkek	135	34,8
Medeni Durum	Evli	264	68,0
	Bekar	124	32,0
Okul Türü	İlkokul	69	17,8
	Ortaokul	223	57,5
	Lise	96	24,4
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 Yıl	49	12,6
	6-10 Yıl	126	32,5
	11-15 Yıl	93	24,0
	16 yıl ve üstü	120	30,9
Okulda Çalışma Yılı	1-2 Yıl	89	22,9
	3-4 Yıl	95	24,5
	5 Yıl ve üstü	204	52,6
Toplam		388	%100

Tablo 4.1.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %15,7'si 22-29 yaş arası, %34,8'i 30-35 yaş arası, %23,7'si 36-40 yaş arası ve %14,4'ü 41-50 yaş arası ve %11,4'ü 51 yaş ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %65,2'si kadın %34,8'i erkektir. Öğretmenlerin %68,0'ı evli %32,0'ı ise bekindir. Öğretmenlerin %17,8'i ilkokulda, %57,5'i ortaokulda ve %24,4'ü ise lisede görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin %12,6'sı 1-5 yıl, %32,5'i 6-10 yıl, %24,0'ı 11-15 yıl ve %30,9'u ise 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %22,9'u 1-2 yıl arası, %24,5'i 3-5 yıl arası ve %52,6'sı ise 5 yıl ve daha fazla okullarında çalışmaktadır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öğretme Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılına ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Araştırmada Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. 29 madden oluşan ölçekte 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek, okuma ve yazma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların madde numaraları aşağıda gösterilmiştir (Kana vd., 2018: 236-238):

- Okuma: 1., 2., 3.,4., 5.,6., 7., 8., 9.,10., 11., 12., 13., 14., 15 maddeler,
- Yazma:16., 17., 18., 19, 20., 21., 22., 23., 24., 25., 16., 27., 28., 29. maddeler,

Araştırmada, Crobach Alpha güvenirlik katsayısı 0.940 olarak belirlenmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin iki faktörden oluşarak varyansın % 43.54'ünü açıkladığı anlaşılmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.940' dır. Alt faktörlerin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise “okuma” faktörü için 0.888 ve “yazma” faktörü için 0.907 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen uyum değerlerine göre model uyumluluğu istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin maddelere ait faktör yükleri ile madde – toplam korelasyonlarının hesaplanması sonucunda maddelerin yeterli geçerlik düzeyinde olduğu ve her bir maddenin ölçek ile yeteri düzeyde ilişkili olduğu anlaşılmıştır (Bolat, 2017: 134-135).

Araştırma için yapılan güvenirlik analizinde program okuryazarlığı okuma boyutunun Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,941 ve yazma boyutunun ise ,947 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Öğretme motivasyonu ölçeği, Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilmiş ve Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretme motivasyonu ölçeği, öğretmenlerin içsel ve dışsal öğretme motivasyonlarını ölçülmesini amaçlamaktadır. Ölçek 12 maddeden oluşmakta ve 6'lı Likert tipi ölçek tipinde düzenlenmiştir. Ölçekte kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, biraz katılmıyorum 3, biraz katılıyorum 4, katılıyorum 5, kesinlikle katılıyorum 6 olarak puanlanmaktadır (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015: 75).

Ölçek içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan boyutlar ve bu boyutların altındaki maddelerin sayıları ve bu maddelerin numaraları aşağıda belirtilmiştir (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015: 75):

- İçsel Motivasyon: 2., 5., 6., 9., 10., 11., 12 maddeler,
- Dışsal Motivasyon: 1., 3., 4., 7., 8., maddeler,

Ölçekte ters kodlanması gereken, olumsuz ifadeye sahip madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 72'dir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Öğretme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon boyutunun güvenilirliği .90 ve dışsal motivasyon boyutunun güvenilirliği ise .79'dur (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015: 75-76).

Araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin genel motivasyon Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .76 öğretme motivasyonu içsel motivasyon boyutu .83 ve dışsal motivasyon boyutunun ise .68 olarak belirlenmiştir.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ölçekleri geliştiren yazarlardan izin alınmıştır (EK-2). Anketlerin uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden kurum izni için başvurulmuş ve izin alınmıştır (EK-3). 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının anketin yapılacağı günlerde kapalı olması nedeniyle öğretmenlere internet üzerinden ulaşılmış ve soruların cevaplandırılması sağlanmıştır.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada soru formlarının cevaplandırılmasından sonra her öğretmenin soru formu numaralandırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde istatistik programı kullanılarak aşağıda verilen tablolarda bulunan sonuçlar bulunmuştur.

Tablo 3.5.1: Ölçek Boyutların Normallik Dağılımı Tablosu

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Okuma	,293	887
Yazma	742	,006
Program Okuryazarlığı	,510	,318
İçsel Motivasyon	,402	,358
Dışsal Motivasyon	,236	,364
Öğretme Motivasyonu	1,005	1,230

Tablo 3.5.1'e göre program okuryazarlığı ve öğretme motivasyonu ölçekleri ve alt boyutları değeri bulunmaktadır. Araştırmada hangi testlerin kullanılacağının belirlenmesine ilişkin olarak çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görölmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonunu ölçeğinden aldıkları puanlar tanımlayıcı analizlerde ortalama ve standart sapma ile belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonunu ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdem yılı, görev yapılan yaş, okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılık bulunduğu zaman hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.
- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonunu ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır
- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonunu arasındaki ilişki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır.
- Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonunu hangi düzeyde etkilediğinin belirlenmesi için regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde istatistiksel çözümlemesi ile elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.1.1: Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Analizine İlişkin Bulgular

	$\bar{x}$	s.s.
Okuma	4,11	,747
Yazma	3,81	,894
Program Okuryazarlığı	3,96	,771

Tablo 4.1.1’e göre; öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeği alt boyutlarına ait okuma boyutunda ortalama puan 4,11 (s.s.=,747), yazma boyutunda ortalama puan 3,81 (s.s.=,894) ve genel program okuryazarlığı ortalama puanı ise 3,96 (s.s.=,771) olarak belirlenmiştir.

Genel program okuryazarlığı ölçeğinin 5’li likert tipi ölçek olması nedeniyle aşağıdaki aralıklar referans olarak alınmıştır.

- 1,00-1,80 çok düşük
- 1,81-2,60 düşük
- 2,61-3,40 orta
- 3,41-4,20 yüksek
- 4,21-5,00 çok yüksek

Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeği alt boyutlarına ait okuma, yazma ve genel program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin öğretim motivasyonları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.2.1: Öğretmenlerin Öğretim Motivasyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Betimsel Analizine İlişkin Bulgular

	$\bar{x}$	s.s
İçsel Motivasyon	4,23	1,025
Dışsal Motivasyon	3,34	,980
Öğretim Motivasyonu	3,86	,897

Tablo 4.2.1’e göre; öğretim motivasyonları ölçeği alt boyutlarına ait içsel motivasyon boyutunun ortalama puan 4,23 (s.s.=1,025), dışsal motivasyon boyutunda ortalama puan ise 3,34 (s.s.=,980) ve öğretim motivasyonu ortalama puanı ise 3,86 (s.s.=,897) olarak belirlenmiştir.

Öğretim motivasyonu ölçeğinin 6’lı likert tipi ölçek olması nedeniyle aşağıdaki aralıklar referans olarak alınmıştır.

- 1,00-1,83 Kesinlikle Katılmıyorum
- 1,84-2,66 Katılmıyorum
- 2,67- 3,50 Biraz Katılmıyorum
- 3,51- 4,33 Biraz Katılıyorum
- 4,34- 5,17 Katılıyorum
- 5,18- 6,00 Kesinlikle Katılıyorum

Öğretim motivasyonu ölçeği alt boyutlarına ait içsel motivasyon “biraz katılıyorum”, dışsal motivasyon “biraz katılmıyorum” ve öğretim motivasyonu düzeyi ise “biraz katılıyorum” olarak tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Okuma	a.22-29	61	3,96	,777	4 383 387	1,171	,323	-
	b.30-35	135	4,12	,775				
	c.36-40	92	4,06	,751				
	d.41-45	56	4,20	,603				
	e.46 ve +	44	4,23	,765				
	Toplam	388	4,11	,747				
Yazma	a.22-29	61	3,59	,890	4 383 387	2,171	,072	-
	b.30-35	135	3,91	,894				
	c.36-40	92	3,74	,910				
	d.41-45	56	3,76	,856				
	e.46 ve +	44	4,03	,865				
	Toplam	388	3,81	,894				
Program Okuryazarlığı	a.22-29	61	3,78	,783	4 383 387	1,660	,159	-
	b.30-35	135	4,02	,796				
	c.36-40	92	3,91	,786				
	d.41-45	56	3,99	,661				
	e.46 ve +	44	4,13	,747				
	Toplam	388	3,96	,771				

Tablo 4.3.1'e göre; öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.3.2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Okuma	Kadın	253	4,11	,748	386	,106	,916
	Erkek	135	4,10	,747			
Yazma	Kadın	253	3,79	,906	386	-,525	,604
	Erkek	135	3,84	,873			
Program Okuryazarlığı	Kadın	253	3,96	,781	386	-,240	,813
	Erkek	135	3,98	,754			

Tablo 4.3.2'ye göre; öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.3.3: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Okuma	Evli	264	4,14	,748	234	1,197	,234
	Bekâr	124	4,04	,741			
Yazma	Evli	264	3,85	,905	234	1,303	,194
	Bekâr	124	3,72	,868			
Program Okuryazarlığı	Evli	264	4,00	,780	234	1,336	,183
	Bekâr	124	3,89	,748			

Tablo 4.3.3'e göre; öğretmenlerin program okuryazarlıklarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.3.4: Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Okuma	A. İlkokul	69	4,22	,706	2 385 387	1,332	,265	-
	B. Ortaokul	223	4,10	,730				
	C. Lise	96	4,03	,807				
	Toplam	388	4,11	,747				
Yazma	A. İlkokul	69	3,87	,945	2 385 387	,339	,713	-
	B. Ortaokul	223	3,78	,871				
	C. Lise	96	3,84	,914				
	Toplam	388	3,81	,894				
Program Okuryazarlığı	A. İlkokul	69	4,05	,767	2 385 387	,577	,562	-
	B. Ortaokul	223	3,95	,756				
	C. Lise	96	3,94	,811				
	Toplam	388	3,96	,771				

Tablo 4.3.4'e göre; öğretmenlerin program okuryazarlıklarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.3.5: Öğretmenlerin Program Kıdem Değişkenine Program Okuryazarlıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Okuma	A. 1-5 Yıl	49	3,77	,864				
	B. 6-10 Yıl	126	4,03	,786	3			
	C. 11-15 Yıl	93	4,22	,601	384	5,772	,001*	A<C A<D
	D. 16-20 Yıl	120	4,23	,711	387			
	Toplam	388	4,11	,747				
Yazma	A. 1-5 Yıl	49	3,54	,908				
	B. 6-10 Yıl	126	3,76	,921	3			
	C. 11-15 Yıl	93	3,92	,753	384	2,382	,069	-
	D. 16-20 Yıl	120	3,88	,943	387			
	Toplam	388	3,81	,894				
Program Okuryazarlığı	A. 1-5 Yıl	49	3,66	,852				
	B. 6-10 Yıl	126	3,90	,808	3			
	C. 11-15 Yıl	93	4,08	,630	384	4,251	,006*	A<C A<D
	D. 16-20 Yıl	120	4,06	,765	387			
	Toplam	388	3,96	,771				

*p<0.05.

Tablo 4.3.5'e göre; program okuryazarlığı ölçeğinin yazma alt boyutunun ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Ancak, öğretmenlerin program okuryazarlıklarının mesleki kıdem değişkenine göre okuma alt boyutunda $F(3-384)=5,772$; $p<0,05$ ve toplam program okuryazarlık düzeyinde $F(3-384)=5,772$; $p<0,05$ olmak üzere anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre program okuryazarlığı ölçeği okuma alt boyutunda hangi ikili gruplar arasında farklılık oluşturduğu aşağıdaki Post-Hoc testi sonuçlarında gösterilmektedir.

Tablo 4.3.6: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Okuma Boyutu
Post-Hoc Testi Souçları

	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
Tukey-HSD Testi	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,26553	,12352	,139
		11-15 Yıl*	-,45166	,12951	,003
		16-20 Yıl*	-,46252	,12439	,001
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	,26553	,12352	,139
		11-15 Yıl	-,18612	,10030	,249
		16-20 Yıl	-,19698	,09359	,153
	11-15 Yıl	1-5 Yıl*	,45166	,12951	,003
		6-10 Yıl	,18612	,10030	,249
		16-20 Yıl	-,01086	,10136	1,000
	16-20 Yıl	1-5 Yıl*	,46252	,12439	,001
		6-10 Yıl	,19698	,09359	,153
		11-15 Yıl	,01086	,10136	1,000

*p<0,05.

Tablo 4.3.6'ya göre; 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okuma alt boyutu ortalama puanları (Ort=3,77), 11-15 yıl arası (Ort=4,22), ve 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından (Ort=4,23) den düşüktür. Başka bir deyişle bu gruplar arasında öğretmenlerin okuma alt boyutuna ilişkin ortalama puanları mesleki kıdemleri 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 4.3.7: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Genel Okuryazarlık
Post-Hoc Testi Sonuçları

	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
Tukey-HSD Testi	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,24165	,12825	,237
		11-15 Yıl*	-,41655	,13447	,011
		16-20 Yıl*	-,40423	,12915	,010
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	,24165	,12825	,237
		11-15 Yıl	-,17489	,10414	,336
		16-20 Yıl	-,16258	,09717	,339
	11-15 Yıl	1-5 Yıl*	,41655	,13447	,011
		6-10 Yıl	,17489	,10414	,336
		16-20 Yıl	,01232	,10524	,999
	16-20 Yıl	1-5 Yıl*	,40423	,12915	,010
		6-10 Yıl	,16258	,09717	,339
		11-15 Yıl	-,01232	,10524	,999

*p<0,05.

Tablo 4.3.7'ye göre; 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin toplam okuryazarlık ortalama puanları (Ort=3,66), 11-15 yıl arası (Ort=4,08), ve 16-20 yıl arası (Ort=4,06), görev yapan öğretmenlerden düşüktür. Başka bir deyişle bu gruplar arasında öğretmenlerin toplam okuryazarlık puanları mesleki kıdemleri 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 4.3.8: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Program Okuryazarlıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okulda Çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Okuma	A. 1-2 Yıl	89	4,00	,782	2 385 387	2,680	,070	-
	B. 3-4 Yıl	95	4,03	,752				
	C. 5 Yıl ve +	204	4,19	,722				
	Toplam	388	4,11	,747				
Yazma	A. 1-2 Yıl	89	3,63	,912	2 385 387	2,504	,083	-
	B. 3-4 Yıl	95	3,81	,923				
	C. 5 Yıl ve +	204	3,89	,865				
	Toplam	388	3,81	,894				
Program Okuryazarlığı	A. 1-2 Yıl	89	3,82	,808	2 385 387	2,733	,066	-
	B. 3-4 Yıl	95	3,92	,792				
	C. 5 Yıl ve +	204	4,04	,737				
	Toplam	388	3,96	,771				

Tablo 4.3.8'e göre; öğretmenlerin program okuryazarlıklarının okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin öğretme motivasyonları yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 4.4.1: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
İçsel Motivasyon	A.22-29	61	4,13	,952	4 383 387	1,710	,147	-
	B.30-35	135	4,15	1,133				
	C.36-40	92	4,22	,871				
	D.41-45	56	4,26	1,070				
	E.46 ve +	44	4,59	,973				
	Toplam	388	4,23	1,025				
Dışsal Motivasyon	A.22-29	61	3,31	,938	4 383 387	,629	,642	-
	B.30-35	135	3,30	1,018				
	C.36-40	92	3,30	,842				
	D.41-45	56	3,35	1,012				
	E.46 ve +	44	3,55	1,150				
	Toplam	388	3,34	,980				
Öğretme Motivasyonu	A.22-29	61	3,79	,785	4 383 387	,1,493	,203	-
	B.30-35	135	3,80	,985				
	C.36-40	92	3,83	,757				
	D.41-45	56	3,88	,965				
	E.46 ve +	44	4,16	,916				
	Toplam	388	3,86	,897				

Tablo 4.4.1'e göre; öğretmenlerin öğretme motivasyonunun yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir($p>0,05$).

Tablo 4.4.2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Bağımsız Örneklem t -Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İçsel Motivasyon	Kadın	253	4,38	,924	386	3,870	,000*
	Erkek	135	3,94	1,139			
Dışsal Motivasyon	Kadın	253	3,38	,959	386	1,162	,239
	Erkek	135	3,26	1,017			
Öğretme Motivasyonu	Kadın	253	3,96	,827	386	3,099	,002*
	Erkek	135	3,66	,988			

* $p<0,05$.

Tablo 4.4.2'ye göre; öğretmenlerin öğretme motivasyonunun dışsal motivasyon alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak, içsel motivasyon alt boyutu $t(386)=3,870$ $p<0,05$ ve öğretme motivasyonu $t(386)=3,099$ $0,002<0,05$ ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin içsel motivasyonunun (Ort=4,38) erkek öğretmenlerin içsel motivasyonundan (Ort=3,94) yüksek ve kadın öğretmenlerin öğretme motivasyonunun (Ort=3,96) erkek öğretmenlerin öğretme motivasyonundan (Ort=3,66) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.3: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İçsel Motivasyon	Evli	264	4,23	,994	386	-,161	,868
	Bekar	124	4,22	1,091			
Dışsal Motivasyon	Evli	264	3,30	,955	386	-1,156	,236
	Bekar	124	3,42	1,030			
Öğretme Motivasyonu	Evli	264	3,84	,877	386	-,418	,668
	Bekar	124	3,89	,942			

Tablo 4.4.3'e göre; öğretmenlerin öğretme motivasyonunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.4.4: Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
İçsel Motivasyon	A. İlkokul	69	4,32	1,056	2 385 387	2,500	,063	-
	B. Ortaokul	223	4,13	1,053				
	C. Lise	96	4,39	,912				
	Toplam	388	4,23	1,025				
Dışsal Motivasyon	A. İlkokul	69	3,24	,926	2 385 387	1,313	,270	-
	B. Ortaokul	223	3,31	,962				
	C. Lise	96	3,47	1,052				
	Toplam	388	3,34	,980				
Öğretme Motivasyonu	A. İlkokul	69	3,87	,884	2 385 387	2,037	,132	-
	B. Ortaokul	223	3,79	,902				
	C. Lise	96	4,01	,885				
	Toplam	388	3,86	,897				

Tablo 4.4.4'e göre; öğretmenlerin öğretme motivasyonunun okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.4.5: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	Fark
İçsel Motivasyon	A. 1-5 Yıl	49	4,24	,965	3 384 387	1,762	,154	-
	B. 6-10 Yıl	126	4,09	1,130				
	C. 11-15 Yıl	93	4,20	,870				
	D. 16-20 Yıl	120	4,39	1,032				
	Toplam	388	4,23	1,025				
Dışsal Motivasyon	A. 1-5 Yıl	49	3,44	,935	3 384 387	1,039	,375	-
	B. 6-10 Yıl	126	3,22	1,020				
	C. 11-15 Yıl	93	3,34	,888				
	D. 16-20 Yıl	120	3,42	1,022				
	Toplam	388	3,34	,980				
Öğretme Motivasyonu	A. 1-5 Yıl	49	3,90	,817	3 384 387	1,725	,131	-
	B. 6-10 Yıl	126	3,73	,965				
	C. 11-15 Yıl	93	3,84	,783				
	D. 16-20 Yıl	120	3,98	,927				
	Toplam	388	3,86	,897				

Tablo 4.4.5'e göre; öğretmenlerin öğretme motivasyonunun mesleki kıdem türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.4.6: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Öğretme Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okulda Çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
İçsel Motivasyon	A. 1-2 Yıl	89	4,26	,935	2 385 387	,081	,923	-
	B. 3-4 Yıl	95	4,20	1,065				
	C. 5 Yıl ve +	204	4,23	1,047				
	Toplam	388	4,23	1,025				
Dışsal Motivasyon	A. 1-2 Yıl	89	3,17	,888	2 385 387	2,811	,061	-
	B. 3-4 Yıl	95	3,26	,958				
	C. 5 Yıl ve +	204	3,45	1,019				
	Toplam	388	3,34	,980				
Öğretme Motivasyonu	A. 1-2 Yıl	89	3,81	,813	2 385 387	,510	,601	-
	B. 3-4 Yıl	95	3,81	,895				
	C. 5 Yıl ve +	204	3,90	,934				
	Toplam	388	3,86	,897				

Tablo 4.4.6'ya göre; öğretmenlerin öğretme motivasyonunun okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretme motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.5.1: Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı ve Öğretme Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Öğretme Motivasyonu
Okuma	r	,087	-,026	,046
	p	,089	,615	,366
	N	388	388	388
Yazma	r	,133*	,061	,116*
	p	,009	,233	,022
	N	388	385	388
Program Okuryazarlık	r	,118*	,021	,088
	p	,021	,678	,084
	N	388	388	388

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 4.6.1’e göre öğretmenlerin okuma boyutu öğretme motivasyonu ve alt boyutları ile ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğretmenlerin yazma boyutu ile içsel motivasyon arasında ($p=,000<,05$; $r=,133$) ve öğretme motivasyonu arasında ($p=,000<,05$; $r=,116$) aynı yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin yazma boyutu ile dışsal motivasyon arasında ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). Program okuryazarlığı ile içsel motivasyon arasında ($p=,000<,05$; $r=,118$) aynı yönlü ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Program okuryazarlığı ile dışsal motivasyon ve öğretme motivasyonu arasında ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğretmenlerin program okuryazarlıkları öğretme motivasyonlarını yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.6.1: Öğretmenlerin Yazma Boyutu ile İçsel Motivasyonuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	β	p
Yazma	,152	,058		,009
Sabit	3,653	,227	,133	,000

$R^2 = ,018$;

Düz. $R^2 = ,015$;

$F(1-386) = 6,900$

Tablo 4.7.1'e göre regresyon analizi sonucu $F(1-386) = 6,900$; $p < 0,01$ olmak üzere istatistiksel olarak anlamlıdır Düzeltilmiş R^2 değeri %1,5'dur. Bu sonuç, öğretmenlerin içsel motivasyonunun %1,5 oranında programı okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarından yazma boyutu tarafından açıklandığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyi ve alt boyutları olan program okuma ve program yazarlık düzeyinin çok yüksek düzeyde olduğu (çok katılıyorum) tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin program okuma düzeylerinin program yazma düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazını incelendiğinde araştırmanın sonuçları ile uyumlu başka araştırmalar bulunmaktadır. Çetinkaya ve Tabak (2019) ile Erdem ve Eğmir (2018) öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının okuma boyutunun yazma boyutundan daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Gündoğan, (2019) ve Keskin (2019) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyini farklı araştırmalarda çok yüksek olarak belirlemişlerdir. Aslan (2018) araştırmasında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Erdamar (2020) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerin program okuma düzeylerinin ve program yazmasına yönelik algılarının ise yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. McRae (2018) ise öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunun çok yeni olması nedeniyle öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir. McRae (2008) tarafından elde edilen bu sonuç ise araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programının öğeleri ve program anlayışı ile programın uygulanması konusunda kendilerini çok yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin çok yüksek düzeyde çıkmasının temel nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki kıdem yıllarının yüksek olması olabilir. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yıllara göre öğretim programı okuryazarlık düzeyinin geliştiği ve öğretmenlerin tecrübelerine bağlı olarak eğitim program okur yazarlık düzeyinin arttığı söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin genel öğretme motivasyonu ve içsel öğretme motivasyonu “biraz katılıyorum” dışsal motivasyonu ise “biraz katılmıyorum” düzeyinde tespit edilmiştir. Literatürde araştırmanın sonuçları ile uyumlu başka araştırmalar bulunmaktadır. Ertürk ve Aydın (2017) öğretmenlerin maddi kazanımlarına bağlı olarak dışsal motivasyonlarının içsel motivasyonlarından düşük olduğunu belirtmektedir. Gürler (2020); Ertürk (2014); Polat (2010) ve Koçak (2002) tarafından yapılan farklı araştırmalarda öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Çelik (2015); Akman (2018) ve Altay (2019) farklı araştırmalarda öğretmenlerin motivasyonlarını orta düzeyde olarak belirlemişlerdir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, (2007) öğretmenlerin motivasyonlarını düşük düzeyde olarak belirtmektedir.

Öğretmenlerin içsel öğretme motivasyonunun yüksek çıkması, mesleğin sahip olduğu saygıdeğer konum ve manevi doyumun yüksek olması ile açıklanabilir. Öğretmenliğin kariyer seçimi açısından öğretmenin bireysel motivasyon kaynağı olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin topluma faydalı olması düşüncesi ve öğrencileri hayata hazırlamaya yönelik olumlu tutumları içsel öğretme motivasyonlarının daha yüksek oluşmasına neden olmaktadır. Dışsal motivasyonun orta düzeyde çıkması ise öğretmenlik mesleğinin sağladığı olanaklar açısından daha az kazanımların olması ile açıklanabilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde araştırmada elde edilen sonuçlar ile uyumlu araştırmalar bulunmaktadır. Erdem ve Eğmir’in (2018) öğretmen adaylarına, Aslan (2018) ise öğretmenlere yönelik yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna karşılık Akpınar (2020) ve Erdamar (2020) erkek öğretmenlerin program okuryazarlık algı düzeylerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kahramanoğlu (2019) ve Baş (2016) gerçekleştirdikleri farklı araştırmalarda ise kadın öğretmenlerin eğitim programı algılarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Eğitim programı okuryazarlığı konusunda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın olmaması öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri açısından eğitim alanında ayrışmanın yaşanmaması olabilir. Alanyazında öğretmenlik mesleğinin cinsiyet değişkenine bağlı olmadan gerçekleştirilebilen bir meslek olmasına yönelik bulgular bulunmaktadır (Karakuş ve Tümkiye, 2015; Tümkiye, Bal ve Karaçoban, 2014).

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mansuroğlu (2019); Erdem ve Eğmir (2018) ve Bolat (2017) yaptıkları farklı araştırmalarda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Eskiocak, (2005) ise öğretmenlerin yaşlarının artması ile eğitim programına yönelik daha olumlu yaklaşıtlarını belirlemiştir. Altınöz (2010) öğretmen adaylarının yaşları arttıkça okuryazarlık düzeylerinin arttığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin mesleki bilgi birikimi ve tecrübesinin gelişmesi ile eğitim programı okuryazarlığının gelişmesinin beklenmesine karşılık araştırmada bu sonuç bulunamamıştır. Araştırmada yaş değişkenine yönelik olarak farklılaşmanın olmaması program okuryazarlığına ilişkin hizmetiçi eğitim çalışmalarına yoğunluk verilmesi olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Akpınar (2020) ve Erdamar (2020) öğretmenlerin medeni durumlarına göre program okuryazarlıklarının farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarının öğretmenlik mesleğinin süreçlerinde belirgin bir rol oynamaması farklılaşmanın olmamasının bir nedeni olarak gösterilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aslan (2019) okul türü değişkenine göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığını belirlemiştir.

Araştırmada 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin genel program okuryazarlık düzeyi ve okuma düzeyinin, 11-15 ve 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerden düşük olduğu belirlenmiştir. Farklı araştırmalar incelendiğinde araştırma sonuçları ile uyumlu bulguların ortaya çıktığı görülmektedir (Baş, 2016; Zelyurt, 2011; Benli, 2010). Bu sonuçlara karşılık Keskin (2020); Erdamar (2020);

Kahramanoğlu (2019) ve Aslan (2018) gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin değişmediğini belirlemişlerdir. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulgular ile uyumlu değildir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi birikimi ve tecrübenin kazanılmasının, eğitim programının yorumlanması ve algılanmasını kolaylaştırmadığı ve öğretmenlerin program okuryazarlığına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlıklarının okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aslan (2018) öğretmenlerin okulda hizmet yılı değişkenine göre program okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin okulda çalışma yıllarının program okuryazarlıklarına etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin öğretme motivasyonunun yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Avcı (2019a); Tanrıverdi (2007); Oran (2012) farklı araştırmalarda yaş değişkenine göre öğretme motivasyonunda anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Demirci (2011) 31-35 yaş arası öğretmenlerin motivasyonlarının 20-25 yaş arası öğretmenlerden yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin motivasyonların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi her yaş grubunda bulunan öğretmenlerin benzer algılara sahip olması ile açıklanabilir.

Kadın öğretmenlerin genel öğretme motivasyonu ve içsel motivasyonunun erkek öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelediğinde araştırma sonuçları ile uyumlu sonuçların olduğu görülmektedir. Sürücü, Yıldırım ve Ünal, (2018) ve Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) öğretmenlere, Eymur ve Geban (2011) ise öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları araştırmalarda kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Gürler (2020) kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ise erkek öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Karakaya (2019); Argon ve Ertürk (2013) ile Ağca ve Ertan (2008) farklı araştırmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

arasında farklılık tespit etmemişlerdir. Handayani (2016) ise erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin kadın öğretmenlerden yüksek olduğunu belirlemiştir.

Kadın öğretmenlerin annelik içgüdüğü ve toplumsal rollerine uygun olarak içsel faktörler ile açıklanabilmektedir. Alanyazını incelendiğinde kadın öğretmenlerin öğretmeye yönelik motivasyonlarının, kadınların kendiliğinden motive olma olasılığının daha yüksek olması nedeniyle yüksek olduğuna ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Çelik ve Gezer, 2020). Ayrıca, erkek öğretmenlerin daha çok dışsal faktörlere odaklanması da içsel motivasyonda kadın öğretmenlerin lehinde bir farklılık oluşturabilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretme motivasyonunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde benzer sonuçlar bulunmaktadır (Gürgür ve Akçamete (2012) ve Şahin ve Dursun (2009), tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Altay (2019) ve Canbay (2007) farklı araştırmalarda evli öğretmenler lehine farklılık tespit ederken evli olan öğretmenlerin daha anlayışlı ve ev yaşamı açısından düzenlerini kurmaları nedeniyle motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretme motivasyonunun okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ozan, Taşseven ve Ay (2010); Oran (2012); Yılmaz ve Günay'ın (2016); Doğan ve Koçak'ın (2017) farklı araştırmalarında öğretmenlerin branşı ile motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretme motivasyonunun mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Avcı (2019a); Karakaya (2019) ve Tanrıverdi (2007), farklı araştırmalarda öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ile motivasyonlarının farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Ertan (2008) ise araştırmasında çalışanların mesleki kıdemi arttıkça motivasyonun da arttığını tespit etmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretme motivasyonunun okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Oran (2012) ve Ağırbaş ve Karakaya'nın (2013) araştırmalarında öğretmenlerin okulda çalışma yılı ile motivasyonların farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Buna karşılık Tanrıverdi (2007) ise

öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi arttıkça motivasyonlarının azaldığını ifade etmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin okuma boyutu ile yazma boyutu, program okuryazarlığı arasında aynı yönlü ve kuvvetli düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin yazma boyutu ile toplam okuryazarlık arasında aynı yönlü ve kuvvetli düzeyde ve içsel motivasyon ile aynı yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Toplam okuryazarlık ile içsel motivasyon arasında aynı yönlü ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

İçsel motivasyon ile dışsal motivasyon aynı yönlü orta düzeyde öğretme motivasyonu arasında aynı yönlü ve kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Dışsal motivasyon ile öğretme motivasyonu arasında aynı yönlü ve kuvvetli düzeyde ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuma düzeylerinin içsel ve genel motivasyon ile ilişkili olması önemlidir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde uygun materyaller kullanması, eğitsel etkinlikleri öğrencilerin düzeylerine uygun bir şekilde hazırlaması, ölçme araçlarını geliştirmesi ve analizlerini yapması mesleği ile ilişki olarak haz almasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı becerilerini sınıf ve okul ortamında tasarlayabilmesinin ve uygulayabilmesinin bu anlamda görevini en iyi şekilde yapması açısından içsel motivasyonu ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyonunun %1,5 oranında programı okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarından yazma boyutu tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuma boyutunun içsel ve dışsal motivasyonu ile ilişkisinin olmamasına karşılık program yazma boyutunun içsel motivasyonunu çok düşük bir düzeyde açıklaması önemlidir. Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarında farklı faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Buna karşılık, eğitim programının tasarlanması, okulun ve sınıfın özelliklerine adapte edilmesi, uygulanması, ölçme aracının düzenlenmesi içsel motivasyonunu çok düşük düzeyde açıklayabilmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin eğitim programı uygulama, değerlendirme ve sınıfın ve okulun özelliklerine uygun olarak uyarlamasına yönelik program yazarlıklarının eğitim programını algılayışlarından daha düşük puan aldığı görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin eğitim programının etkililiğinin artırılması için onlara eğitim programına yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerlerde uygulamalı eğitim verilmesi yararlı olacaktır.

Öğretmenlerin okullarda kararlara katılım süreçlerinde aktif görev alması, okulun hedef ve amaçlarının belirlenmesinde yararlar sağlayabilir. Öğretmenlerin okul ölçeğinde karar alma süreçlerinde aktif olması önemlidir. Karar alma süreçlerine katılım etkinliğinin artırılmasına yönelik eğitim yönetimi modelleri dışsal motivasyonu üzerinde olumlu sonuçlar oluşturabilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerine mesleğe yeni başladığı yıllarda destek verilmesi önemlidir. Kıdemli öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış öğretmenlere bilgi birikimlerini ve deneyimlerini artırabilmek için koçluk sisteminin geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin içsel motivasyonu etkilediği belirlenmiştir. Bu anlamda, öğretmenlerin farklı öğrenci grupları, sınıf yoğunluğu, okulun bulunduğu çevre ve okulun sahip olduğu özelliklere uyum sağlaması açısından hedef ve içerik belirlemesine yönelik okul bazında çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Erkek öğretmenlerin içsel ve genel motivasyon düzeylerinde kadın öğretmenlerin düzeyinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerindeki farklılaşmanın nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarına ilişkin olarak İstanbul'un farklı ilçelerinde araştırma yapılması merkez ve çevre ilçelerdeki öğretmenlerin tutumlarını karşılaştırmada yararlar sağlayacaktır.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretme motivasyonu üzerine nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma araştırmalar yapılabilir. Böylece, öğretmenlerin program okuryazarlığı ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenirken, öğretmen görüşlerine göre etkili olan unsurlar da incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abos, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N. and Garcia-Gonzalez, L. (2018). Teachers' Motivation İn Relation To Their Psychological Functioning And İnterpersonal Style: A Variable And Person Centered Approach. *Teaching and Teacher Education*, 74:21-34.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A. ve Yıldırım, İ. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3): 151-166.
- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal Bağlılık İçsel Motivasyon İlişkisi: Antalya'da Beş Yıldızlı Otellerde Bir İnceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(2): 135-156.
- Ağırbaş, İ. S. ve Karakaya, Y. E. (2013). Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının Motivasyon Düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2): 347-357.
- Ağırbaş, İ., Çelik, Y. ve Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon Araçları ve İş Tatmini: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı Hastane Başhekim Yardımcıları Üzerinde Bir Araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8 (3): 326-350.
- Akman, F. (2017). *Sağlık kurumlarında hemşirelerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel adaletin iş motivasyonuna etkisi: özel hastaneler alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin Algılarına Göre İş Motivasyonu ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1 (27): 71-88.
- Akpınar, B. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Altay, B. G. (2019). *Müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretme motivasyonları (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altunay, E. (2017). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (37): 19-44.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları Ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 19 (2): 159-179.
- Asan, Ö. (2001). Motivasyon., Ed. Güney, S. *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım: 234-236.
- , O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Urfa.
- Aslan, S. ve Gürten, E. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1): 171-186.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17): 9-26.

- Atasever, A. (2013). İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi. *II. Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Yayınları.
- Ateş, H., Yıldız, B ve Yıldız, H. (2012). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Kamu Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Algılarını Açıklayabilir Mi?: Ampirik Bir Araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7 (2): 147-162.
- Atınöz, N. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Avcı, H. (2019b). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Avcı, O. (2019a). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ayık, A., Aktaş Akdemir, Ö ve Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Curr Res Educ*, 1 (1): 33-45.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Balcı, E. (1990). Eğitim Yönetiminde Güdülemenin Doğası ve İnsan Gereksinimleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5: 271-279.
- Bantwini, B. D. (2010). How Teachers Perceive The New Curriculum Reform: Lessons From a School District in The Eastern Cape Province, South Africa. *International Journal of Development*, 30: 83- 90.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Baş, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Program Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43: 21-32.
- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Examining Pre-Service Teachers' Pedagogical Content Knowledge With Regard To Curriculum Knowledge. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2): 743-775.
- Belle, L. J. (2007). *The role of secondary school principals in motivating teachers in the flacq district of mauritius* (Master Of Education). University Of South Africa.
- Benli, N. (2010). *İlköğretim 1. kademedeki verilen performans görevlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Berhanu, K. ve Sabancı, A. (2019). Öğretmenlerin Motivasyonuna Etki Eden Faktörler ve Motivasyonlarını Artırmak İçin Uygulanan Stratejiler: Etiyopya Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52): 237-260.
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. İ. ve Erdem, B. (2008). *Yönetim ve Organizasyon* Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *International Periodica for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18): 121-138.
- Bruce, B. C. and Davidson, J. (1996). An Inquiry Model for Literacy Across the Curriculum. *The Journal of Curriculum Studies*, 28(3): 281-300.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.
- Can H., Aşan Azizoğlu, Ö ve Miski Aydın, E. (2015) *Örgütsel Davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N., (2007), İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* <http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/ncan.pdf> [22.04.2020].
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum ve denetim odağı ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cemaloğlu, N. ve D. Şahin Erdemoğlu (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2): 465-484.
- Çelik, A. ve Gezer, U. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmeye İlişkin Motivasyonlarının İncelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4 (1): 1-9.
- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki: İdil İlçe Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Zirve Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 157: 125-142.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S.. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1): 296-309.
- Çökerdenoğlu, H. (2019). *Öğretmenlerin kuşak bağlamında değişen motivasyon araçları: x ve y kuşağı öğretmenleri aynı araçlarla mı motive olur?*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Daniels, E. (2016). Logistical Factors in Teachers' motivation. *The Clearing House*, 89(2): 61-66.
- Demirci, C. (2011). *Okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan performans değerlendirme sistemleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans

- Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Demirci, O. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğrenme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2011). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar, Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi: 3-22.
- Demirel, Y. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin branş öğretmenlerini motive etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (4-özel sayı): 756-768.
- Dereli, E., Acat M.B. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24: 173-187.
- Dizdar, A. (2009). *Çalışanların içsel motivasyon algısı ve konuyla ilgili bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. ve Koçak O. (2017). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Algı ve Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1): 1-18.
- Dursun Y, Çerçi M (2004). Algılanan Sağlık Hizmeti Kalitesi, Algılanan Değer, Hasta Tatmini ve Davranışsal Niyet İlişkileri Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23: 1-16.
- Eker, Ç. (2018). *Kamu kurumlarında çalışan ev idaresi personelinin çalışma koşullarının iş motivasyonuna ve işe yabancılaşmaya olan etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Emiroğlu, O. (2017). Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3: 24-43.
- Erdem, A. R. (2007). Sınıfta Güdüleme. Ed. Kıran, H. *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erdem, A. R. ve Gözel, E. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1): 49-60.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2):, 123-138.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları il örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 2016, 2 (3): 01-15.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (58): 582-603.
- Eskiocak, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenlerin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eyal, O. ve Roth, G., (2010). Principals' Leadership And Teachers' Motivation Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Educational Administration*, 49 (3): 256-275.
- Eymur G. ve Geban Ö. (2011). Kimya Öğretmeni Adaylarının Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161): 246-255.
- Gelen, İ. (2020). Program Öğeleri – Çeşitleri - Özellikleri – Yararları. <https://avys.o.mu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/134659/1Program%20Ogeleri%20Cesitleri%20Ozellikleri%20Ornekleri%20Yararlari.pdf> [22.04.2020].
- George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update. Boston: Pearson.
- Gömlüksiz M. N ve Serhatlıoğlu B. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173: 99-127.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erdem, Ş. (2018). Eğitim Fakültesi ve PFE Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73: 509-529.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Bozpolat, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *Karadeniz Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(18): 71-87.
- Gülbahar, B. (2013). İlkokul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretim Liderliği Rollerini., *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2 (4): 104-128.
- Günbayı, G. (2000). *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme*. Ankara: Özen Yayıncılık.

- Gündoğan G. (2019). *Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, A. (2019). *Okul yöneticilerinin duygu yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gürbüz, S. ve Şahin, f. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Felsefe, Yöntem ve Analiz*, Ankara, Seçkin Yayınevi.
- Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Engelli Öğretmenlerin İş Doyumları Ve Çalışma Koşulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 272 – 294.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güzel Candan, D. ve Evin Gencil, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36: 72-89.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzel, E. Ürker, A. ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin Güncel Sorunları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6): 263-277.
- Handayani, T. R. D. (2016). Teacher Motivation Based On Gender, Tenure And Level Of Education. *The New Educational Review*, 1: 199-207.
- Hürsen, Ç. (2018). *Program Geliştirme ve Öğretim*, <http://docs.neu.edu.tr/uzem/yarid.%20do%C3%A7%20dr.%20%C3%A7i%C4%9Fdem%20h%C3%BCr%20sen%20ped106/1.hafta/1.hafta.pdf> [22.04.2020].
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Yeterlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65): 827-840.
- Kâhya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kandemir, M.A., Gür, H., (2009). What Motivates Mathematics Teachers?. World Conference On Educational Sciences, *Procedia Social And Behavioral Science* 1: 969–974.
- Karakaya Y. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1): 3-14.
- Karakuş F. ve Tümkeya S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenlere ve Tercih Ettikleri Disiplin Türlerine göre İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5: 375-396.

- Karlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., Bayrakçeken, S. (2010). İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların Ve Sorunların Araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1): 391-417.
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 279-290.
- Kesici, Ş. (2003). *İş Motivasyonu Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Ed. Izgar, H. Konya: Derman Yayınlar.
- Keskin, A. (2019). *öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın Eşitlik Teorisi Bağlamında Müzik Öğretmenlerinin İş Tatminini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (36): 193-235.
- Kılıç, G. B., Haymana, F. ve Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Bilim Okuryazarlığı ve Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analizi, *Eğitim ve Bilim*, 33 (150): 52-63.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri, *Journal of Mood Disorders*, 3 (1): 44-46.
- Koç, E. (2011). *Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri: Global ve Yerel Yaklaşım*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Koçak, Y. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen motivasyonu (Keçiören ilçesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1): 285-299.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*: 283-298.
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress. *Report Journal of Literacy*, 2: 130-136, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1923&rep=rep1&type=pdf> [22.04.2020].
- McRae, G. W. (2018). *Teachers' literacy knowledge: a case study of provision* (The degree of Doctor of Education). The University of Sydney Faculty of Arts and Social Sciences Sydney School of Education and Social Work.
- MEB (2020). *Küçükçekmece İlçesindeki Öğretmen Sayısı*, <https://kucukcekmece.meb.gov.tr/> [22.04.2020].

- , (2019). *Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi*. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> [22.04.2020].
- , (2017a). *Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> [22.04.2020].
- , (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355 [22.04.2020].
- , (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> [22.04.2020].
- , (2010). *Öğretim programları*. 17.02.2016 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler> [22.04.2020].
- , (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html [22.04.2020].
- Mercanlıoğlu, Ç. (2012). *Örgütlerde Performans Yönetimi ile İşgörenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1): 41-52.
- Nsibande, R. N. and Modiba, M. M. (2012). 'I Just Do As Expected'. Teachers implementation of Continuous Assessment and Challenges to Curriculum Literacy. *Research Papers in Education*, 27 (5): 42-59.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oran, F. Ç. (2012). *Örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu ilişkisi: kamu sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ozan, M. B., Taşseven, Ö. ve Ay, N. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1): 275-294.
- Önal, İ. (2010). *Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi-Türkoloji Araştırmaları Merkezi, http://turkoloji.cu.edu.tr/html/io_okuryazarlik.htm [22.04.2020]
- Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5 (10): 43-63.
- Örten, D. ve Erginer, E. (2016). Türkiye' de Eğitimde Program Geliştirme Alanındaki Öncü Akademisyenlerin Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11): 387-414.
- Örücü, E., ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet Ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15 (1): 85-97.

- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1): 275-294.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI (II): 126-149.
- Özdemir, S. ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3): 266-282.
- Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Üzerine İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40): 89-101.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1): 190-206.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2018). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları. *Elementary Education Online*, 17 (2): 489-499.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özsoy, (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Recepoğlu, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın Dağıtım.
- Sağlam, H.İ., (2006). *Türkiye’deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1): 18-34.
- Sarpkaya, R. (2006). Yöneticilerin Öğretmenleri Güdülemesinde İçerik Kuramlarından Yararlanması ve Bir Örnek Olay. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11: 95 -105.

- Selen, U. (2016). Çalışanların iç ve dış motivasyon tekniklerine bakış açılarının değerlendirilmesi; yerel yönetim örneği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Semerci, A. S. (2015). *İş motivasyonu Türkiye Cumhuriyeti merkez bankasında bir uygulama*, (Uzmanlık Yeterlik Tezi). Ankara: TCMB Yayınları.
- Sezer, N. (2018). Medya Okuryazarlığı, İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/medya_okuryazarligi_u17.pdf [22.04.2020].
- Shively, K. and Palilonis, J. (2018). Curriculum Development: Preservice Teachers' Perceptions of Design Thinking for Understanding Digital Literacy as a Curricular Framework. *Journal of Education*, 198 (3): 202-214.
- Silah, M. (2005). *Sosyal Psikoloji Davranış Bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sönmez, V., (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spengler, S. (2004). Educators' Perceptions of a 21st Century Digital Literacy Framework. Degree of doctor of Education. *Walden University College of Education*, <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1555&context=dissertations> [22.04.2020].
- Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Shapiro, D. L. (2004). Introduction to Special Forum the Future of Work Motivation Theory. *The Academy of Management Review*, 29 (3): 379-387.
- Sumantri, M. S. & Whardani, P. A. (2017). Relationship Between Motivation To Achieve And Professional Competence In The Performance Of Elementary School Teachers. *International Education Studies*, 10 (7): 118-125.
- Sunay, H. (2019). *Eğitimde Program Geliştirme Tanım ve Kavramlar* (2), <https://acikders.ankara.edu.tr/> [22.04.2020].
- Sürücü, A., Yıldırım, A. ve Ünal, A. (2018). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri Ve Öğretme motivasyonu ilişkisinin incelenmesi. *III. Ines International Education and Social Science Congress*, 1689-1696.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 160-174.
- Şeker, H. (2014). Program değerlendirme, Ed. Şeker, H., *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* Ankara: Anı Yayıncılık, 183-218.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Adım Ofset.
- Şişmek, M. İ. (2008). *İşletme Bilimlerine Giriş*, Konya: Adım Matbaacılık.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2013). Görsel Okuryazarlık Üzerine bir İçerik Analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Eğitim Fakültesi Dergisi* 26 (1): 267-293.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisinin incelenmesine yönelik örnek bir çalışma*.

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlılıoğlu, K., Okay, E.O. (2012). Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Roller. *Turkish Studies*, 7(2): 1045- 1061.
- Tecer, (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tekin, Ö , Baş, M , Gökdemir, A . (2016). Konaklama İşletmesi Çalışanlarının Douglas Mcgregor'un X Ve Y Teorilerine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma . *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi* , 7 (14):, 81-91.
- The Survey System (2020). *Sample Size Calculator*, <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm> [22.04.2020].
- Tuna, G. ve Ulu, M.O. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Özel Sayı: 128-141.
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Motivasyon. Ed. Bakioglu, A. *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Nobel: 299- 320.
- Tümkiye S., Bal L. ve Karaçoban F. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretim Özyeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13 (2): 412-424.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*, Çev: M. Emir Rüzgâr ve Berna Aslan, Ankara: PegemA yayınları.
- Ulusoy, A.(2007). Güdülenme. Ed. A. Ulusoy, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı: 489-512).
- UNESCO. (2013). *Glossary Of Curriculum Terminology. International Bureau of Education*, 1-41. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf [22.04.2020].
- Yakar, A. (2016). Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: “Yaşamsal Eğitim Programları” ve “Yaşamsal Öğretim Tasarımları”. *Muğla Sıtkı koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2): 1-19.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26): 602-609.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yar Yıldırım, V. ve Dursun, F. (2018). Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlık Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma, IV. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi Sunulmuş Bildiri*, Antalya.
- Yazıcı, H.(2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Education Journal*, 17 (1): 34-46.

- Yıldırım, C. M. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Öğretmenlerin Ödüllendirilmesine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14 (4): 663-690.
- Yıldırım, V. Y. ve Dursun, F. (2019). Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2): 705-750.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Algıları İle Eğitim Programı Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *Social Sciences Studies Journal*, 5 (44): 5177-5191.
- Yılmaz, E. ve Günay, O. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Okul İklimi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Academic Research Congress*: 3063-3084.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M., (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* e, 2 (2): 93-105.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). Eğitimde Program Değerlendirme: Yaklaşımlar, Modeller, Standartlar. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zelyurt, H. (2011). *İlköğretim okullarında proje ve performans görevlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

EKLER

EK-1 ANKETLER

Değerli Meslektaşım,

Bu anketler İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi için kullanılacaktır. Araştırma sonuçlar sadece bu bilimsel çalışma için kullanılacak ve başka hiçbir kimse ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Samimi ve içten cevaplarınız için teşekkür ederim.

Şenay DAĞ

Yaşınız :

Cinsiyetiniz: a) Kadın b) Erkek

Medeni Durumunuz: a) Evli b) Bekar

Okul Türü: a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise

Mesleki Deneyim a) 1-5 Yıl b) 6-10 Yıl c) 11-15 Yıl d) 16-20 Yıl

d) 21 Yıl ve üstü

Okulda Çalışma Yılı: a) 1-2 Yıl b) 3-4 Yıl c) 5 Yıl ve üstü

I-Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden size uygun olan kutucukları X işareti ile işaretleyiniz.

Hiç Katılmıyorum 1	Az Katılıyorum 2	Orta Düzeyde Katılıyorum 3	Çok Katılıyorum 4	TamamenKatı lıyorum 5			
II-Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği			1	2	3	4	5
1. Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.							
2. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.							
3. Hedefe uygun içerik seçebilirim.							
4. Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.							
5. İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.							
6. Ölçme araçlarını okuyabilirim.							
7. Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.							
8. Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.							
9. Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.							
10. Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.							
11. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.							
12. Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.							
13. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.							
14. İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.							
15. Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.							
16. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.							
17. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.							
18. Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.							
19. Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.							
20. Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.							
21. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.							
22. Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.							
23. Hedefe uygun soru yazabilirim.							
24. Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.							
25. Hedefe uygun içerik yazabilirim.							
26. Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.							
27. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.							
28. Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.							
29. İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.							

Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden size uygun olan kutucukları X işareti ile işaretleyiniz.

Kesinlikle Katılmıyorum 1	Katılmıyorum 2	Biraz Katılmıyorum 3	Biraz Katılıyorum 4	Katılıyorum 5	Kesinlikle Katılıyorum 6
1. Gelecekte daha iyi bir mevki elde etmemi sağlayacağı için öğretmeyi seçtim.					
1	2	3	4	5	6
2. Öğretmenlikten daha zevkli bir kariyer düşünemiyorum					
1	2	3	4	5	6
3. Bana sağladığı özgürlük nedeni ile öğretmenliği seçtim					
1	2	3	4	5	6
4. Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim.					
1	2	3	4	5	6
5. Öğretmen olma konusundaki kararımı başkalarıyla paylaştığımda heyecanlanıyorum.					
1	2	3	4	5	6
6. Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.					
1	2	3	4	5	6
7. Sağladığı olanaklar iyi olduğu için öğretmenliği seçtim					
1	2	3	4	5	6
8. Sırf öğretme keyfini alabilmek için öğretmek istiyorum.					
1	2	3	4	5	6
9. Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretim					
1	2	3	4	5	6
10. Öğretmenler toplumda etki yarattığı için öğretmenlik mesleğini seçtim.					
1	2	3	4	5	6
11. Öğretmenliğin kendisi bir ödüdür.					
1	2	3	4	5	6
12. Sadece öğretmek adına öğretmek istiyorum.					
1	2	3	4	5	6

EK-2 ÖLÇEK İZİNLERİ

----- Forwarded message -----

Gönderen: **Meryem Yılmaz Soylu**

Date: 10 May 2020 Paz, 16:26

Subject: Re:

To: şenay dağ

Cc: myilmazsoy

Şenay Hanım Merhabalar,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Orijinal ölçeğin maddelerine ihtiyacınız olursa tekrar haberleşelim lütfen.

Aşağıdaki iki linkte ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmalarını paylaşıyor, çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar diliyorum...

Güzel-Candan, D. ve Evin-Gencil, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89. <https://toad.halileksi.net/olcek/ogretme-motivasyonu-olcegi-0>

Ayık, A., Akdemir, Ö. A., & Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45. <https://toad.halileksi.net/olcek/ogretme-motivasyonu-olcegi-1>

--

----- Forwarded message -----

Gönderen: **yavuz bolat** <y.6@gmail.com>

Date: 22 May 2020 Cum, 13:25

Subject: Re:

To: şenay dağ <

Merhaba Şenay

Ölçeği araştırmada kullanabilirsiniz.

Saygılarımla

Doç. Dr. Yavuz BOLAT
Mustafa Kemal Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Hatay/Türkiye

EK-3 ETİK KURUL ONAY FORMU

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.03.2021-E.3573



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	26.02.2021
Sayı	2021/02
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Şenay DAĞ
Diğer Araştırmacılar/Danışman Adı Soyadı	Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Başkan V.

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Katibi

Zeyneb Funda TEZ

1 / 1

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması (VALUF

EK-4 KURUM İZNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-24928704

Konu : Anket ve Araştırma İzni (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

03/05/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

Araştırmacı	Yazı Tarihi	Sayı	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri	Araştırma Kişiler
Eda AKSU	22.04.2021	5686	Özel Okul ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	İl Genel	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler
Şükran DİNÇ	22.04.2021	5605	Bilim ve Sanat Merkezlerinin Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri	İl Genel	Resmî Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görevli Öğretmenler
Oğuz ALTUN	26.04.2021	2892	Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Lise Öğrenimleri Boyunca Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Dair Görüş ve Önerileri İstanbul Avrupa Yakası Örneği	İl Genel	Resmî Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencileri
Emre KARAYILAN	22.04.2021	5628	Öğretmenlerin Öğretimsel Bağlılığının Performansına Etkisi: Devlet ve Özel Okul Karşılaştırılması	İl Genel	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler
Halice AHRAZ	01.02.2021	1151	Öğretmenlerin Öz Düzlenmeli Öğrenme Becerileri ve Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi	İl Genel	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler
Senay DAĞ	18.02.2021	2458	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi	İl Genel	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler
Süleyman ÇAKMAK	22.04.2021	5735	Öğretim Üyelerinin ve Okul Müdürlüklerinin Görüşlerine Göre İdeal Okul Yönetim Modeli	İl Genel	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Yöneticiler

Yukarıda bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci verilerinin açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgi genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmetedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde olularımıza arz ederim.

OLUR

03/05/2021

Dr. Hasan Hüseyin CAN

Vali a.

Vali Yardımcısı

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Yazılar ve Ekleri (24 Sayfa)

Adres : Binbirdirek Mah. İnönü Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
Bilgi İçin : Yavuz KILIÇ
Unvanı : Şef
İnternet Adresi : <http://istanbul.meh.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnksorgu.meh.gov.tr> adresinden 2628-477b-321e-8ef8-8adf kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

A- KİŞİSEL BİLGİLERİM

Adı Soyadı: Şenay DAĞ

B- EĞİTİM

Lisans: Fatih Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi - İngiliz Dili ve Edebiyatı, 2010.

Formasyon: Konya Selçuk Üniversitesi

C- İŞ DENEYİMİ

2018 - 2021 Behiye Selim Pars Ortaokulu

2017 - 2018 Şehit Münir Alkan Ortaokulu

2016 - 2017 Dr. Hulusi Behçet Ortaokulu

2015 - 2016 75. Yıl Sefaköy Ortaokulu

2013 - 2015 Gaziantep 23 Nisan Ortaokulu

D- İLGİ ALANLARI

Bilimsel araştırma yapmak, kitap okumak, film izlemek, rekreatif faaliyetlere katılmak.