



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK ALGILARI
VE MOTİVASYON DÜZEYLERİ**

Nazmi UYGAR

Yüksek Lisans Tezi

VAN - 2010

Van, 2023

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK ALGILARI VE
MOTİVASYON DÜZEYLERİ**

Nazmi UYGAR

2023



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK ALGILARI VE
MOTİVASYON DÜZEYLERİ

PERCEPTIONS OF CLASS TEACHERS' SELF-EFFICIENCY AND
MOTIVATION LEVELS

Nazmi UYGAR

Prof. Dr. Halil IŞIK

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2023

ONAY SAYFASI

Nazmi UYGAR tarafından, Prof. Dr. Halil IŞIK danıŐmanlıđında hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ve Motivasyon Düzeyleri” başlıklı bu çalışma, 25/05/2023 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 19/04/2023 tarihli ve 2023/23-1 sayılı kararı ile Prof. Dr. Muhamet Cevat YILDIRIM Başkanlığında, Prof. Dr. Halil IŞIK ve Dr. Öğr. Üyesi Halil KARADAŞ Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü

Öz

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, Van ili merkez ilçelerinde (Tuşba, İpekyolu ve Edremit) görev yapan kadrolu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarını ölçmek için Köse (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini ölçmek için ise Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği " kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda değerlendirmeye alınan veriler uygun istatistiksel yöntemler ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde normallik testi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi Anova, Tukey ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının cinsiyet, medeni durum ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılaşmadığı fakat yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılaştığı fakat medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Motivasyon ölçeğinin meslekten kaçınma alt boyutunda, kıdem yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin kıdem yılı 11-15 yıl arası olan öğretmenlere göre, motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen özyeterlik algılarıyla motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson correlation analizi yapılmıştır. Bu sonuca göre, değişkenler arasındaki ilişkinin pozitif (olumlu) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen özyeterlik alt boyutları ile motivasyon alt boyutları arasındaki yordama düzeyini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algısı değişkeninin öğretmen motivasyon değişkenini yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: özyeterlik, algı, motivasyon, öğretmen.

Abstract

This research; The aim of this study is to determine the self-efficacy perceptions and motivation levels of classroom teachers. The universe of the research consists of permanent classroom teachers working in the central districts of Van (Tuşba, İpekyolu and Edremit). The "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Köse (2007) was used to measure the self-efficacy perceptions of classroom teachers, and the "Primary School Teacher Motivation Scale" developed by Öztürk and Uzunkol (2013) to measure the motivation levels of classroom teachers. As a result of the application of data collection tools, the data evaluated were analyzed with appropriate statistical methods. Normality test, independent sample t-test, one-way analysis of variance, Anova, Tukey and correlation tests were used in the analysis of the data. According to the findings of the study, it was concluded that the self-efficacy perceptions of the classroom teachers did not differ according to the variables of gender, marital status and seniority, but differed significantly according to the age variable. It was determined that the motivation levels of the classroom teachers differed according to the variables of gender, age and seniority, but did not differ according to the variables of marital status and educational status. In the sub-dimension of the motivation scale, it was determined that the motivation levels of the teachers with 1-5 years of seniority were higher than the teachers with 11-15 years of seniority. Pearson correlation analysis was conducted to determine the relationship between teacher self-efficacy perceptions and motivation levels. According to this result, it was determined that the relationship between the variables was positive (positive). Simple linear regression analysis was performed to determine the level of prediction between teacher self-efficacy sub-dimensions and motivation sub-dimensions. Based on the findings, it was determined that the self-efficacy perception variable of the classroom teachers predicted the teacher motivation variable.

Keywords: self-sufficiency, perception, motivation, teacher.

Teşekkür

Tezimi yürütme sürecinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bana güvenen, bilgi ve deneyimlerini her zaman benimle paylaşan kıymetli hocam Prof. Dr. Halil IŞIK hocama teşekkür ediyorum.

“Bir çocuk için öğrenim hayatının en büyük şansı ilkokulda iyi bir öğretmene denk gelmesidir.” sözünden yola çıkarak, ilkokul öğretmenim Hasan CAN’ a bana kattıkları için çok teşekkür ediyorum. Öğrenim hayatım boyunca bilgi ve deneyimlerinden istifade ettiğim bütün değerli hocalarıma da ayrıca teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım kıymetli hocam Prof. Dr. M. Cevat YILDIRIM hocama teşekkür ederim. Ayrıca bilimsel çalışmanın aşamalarında daima yol gösterici olan ve her zaman destek veren kıymetli hocam Doç. Dr. Rezzan UÇAR’ a minnettarım.

Veri toplama sürecinde araştırma ölçeklerini içtenlikle dolduran ve katkılarını sunan Van ilindeki bütün meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Benim için her şeye katlanan, her zaman yanımda olan ve değerleri hiçbir şeyle biçilemeyen canım aileme, kıymetli eşime ve dünyalar tatlısı çocuklarıma varlıkları için Allah’ a şükürler olsun.

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vi
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları.....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayıtlılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temelleri ve İlgili Araştırmalar.....	9
Özyeterlik Kavramı ve Gelişimi.....	9
Özyeterliği Etkileyen Faktörler.....	11
Öğretmen Özyeterliği.....	13
Motivasyon Kavramı ve Gelişimi.....	14
Motivasyon Kuramları.....	16
Motivasyon Türleri.....	24
Öğretmen Motivasyonu.....	26
Motivasyonu Etkileyen Faktörler.....	28
Özyeterlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki.....	33
Bölüm 3 Yöntem.....	37
Araştırmanın Modeli.....	37
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	38
Verilerin Toplanması.....	40

Verilerin Analizi	44
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	46
Katılımcı Özellikleri.....	46
Öğretmen Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	47
Öğretmen Özyeterlik Algısının Bazı Değişkenlere Göre Analiz Sonuçları.....	50
Öğretmen Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Analiz Sonuçları..	60
Öğretmen Özyeterliği ile Motivasyon Değişkenlerinin Korelasyon Sonuçları	65
Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları	67
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	68
Kaynaklar	80
EK-A: Etik Beyanı.....	98
EK-B: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	99
EK-C: Veri Toplama Araçları	100
EK-D: Gerekli İzinler.....	103

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri</i>	43
Tablo 2	<i>Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları</i>	44
Tablo 3	<i>İlkokul Öğretmen Motivasyon Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları</i> ..	45
Tablo 4	<i>Katılımcı Özellikleri</i>	46
Tablo 5	<i>Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeyleri</i>	47
Tablo 6	<i>Öğretmenlerin Öğrenci Güdülenmesi Alt Boyutu Düzeyi</i>	48
Tablo 7	<i>Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Düzeyi</i>	49
Tablo 8	<i>Öğretmenlerin Öğretim Stratejileri Alt Boyutu Düzeyi</i>	50
Tablo 9	<i>Öğretmen Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	51
Tablo 10	<i>Öğretmen Özyeterlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	52
Tablo 11	<i>Öğretmen Özyeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	53
Tablo 12	<i>Öğretmen Özyeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	54
Tablo 13	<i>Öğretmen Özyeterlik Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	55
Tablo 14	<i>Öğretmen Motivasyon Düzeyleri</i>	56
Tablo 15	<i>Öğretmenlerin Mesleki Başarı Alt Boyutu Düzeyi</i>	57
Tablo 16	<i>Öğretmenlerin Takdir Edilme ve Mesleki Tutum Alt Boyutu Düzeyi</i>	58
Tablo 17	<i>Öğretmenlerin Meslekten Kaçınma Alt Boyutu Düzeyleri</i>	59
Tablo 18	<i>Öğretmenlerin Mesleği Özümseme Alt Boyutu Düzeyleri</i>	59
Tablo 19	<i>Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	60
Tablo 20	<i>Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	61
Tablo 21	<i>Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları</i>	62

Tablo 22 Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	63
Tablo 23 Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	64
Tablo 24 Öğretmen Özyeterliği İle Motivasyon Değişkenlerinin Korelasyon Sonuçları.....	66
Tablo 25 Öğretmen Özyeterlik Algılarının Motivasyon Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	67



Şekiller Dizini

Şekil 1. Örnekleme ve Örneklem Belirleme Süreci.....	39
--	----



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

Akt.: Aktaran

Ss: Standart Sapma

N: Örnek Sayısı

f: Frekans Değeri

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

r : Korelasyon Katsayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

%: Yüzde

R² : Regresyon Kareler Toplamı

t : t Değeri

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

TDK: Türk Dil Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, sayıltıları ve sınırlılıklarına ilişkin bilgiler literatür taraması sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi derinlemesine ele alınmıştır.

Problem Durumu

Teknoloji ve dijitalleşmenin öneminin giderek arttığı, hayatımızın her alanına hızla yayıldığı ve yenilikler getirdiği görülmektedir. Çağımızın artan ihtiyaçlarına cevap verecek bu yeniliklerden faydalanmak gerekmektedir. Teknoloji çağı olarak bilinen günümüz dünyasının yenilikleri, yaşamın diğer bütün alanlarına sağladığı katkı gibi eğitim alanına da katkı sağlamaktadır. Eğitimde gerçekleştirilen hızlı değişimler ve yenilikler öğretmenlerin kendilerini yenilemeye olan ihtiyaçlarını arttırmıştır. Eğitimin uygulanabilirliği, amacına hizmet edip etmediği bir toplumun en temel sorunlarının başında gelmektedir. Eğitim sürecinin mihenk taşı olan öğretmenlerin eğitim öğretim süreci öncesinde, süreç sırasında ve sonrası için de özyeterlik düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Özyeterlik, güncel teknolojik gelişmeler doğrultusunda bireyin belli bir görevi başarabileceğine olan inancını taşımaktadır.

Özyeterlik algısı, bireylerin güdülenme düzeylerini ve başarıma isteklerini ortaya koyarak, sıkıntıların üzerinden gelme becerilerinin ne düzeyde oldukları konusunda bilgiler sunar. Özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin başarıya ulaşmada daha üretken olduğu ve motivasyon düzeylerinin sürekli arttığı, öz yeterlik algısı zayıf olan bireylerin zorluklar karşısında gayret göstermedikleri ve bu davranışlarından vazgeçtikleri gözlenmektedir (Pekmezci, 2010). Güçlü bir özyeterlik algısı, bireylerde başarılı ve mutlu olmayı tetiklemektedir. Aynı zamanda dayanıklı bir özyeterlik algısı sağlıklı olma yönünden bedensel ve ruhsal olarak iyi olma, başarı yönünden üst düzey olma ve toplumsal ahenk yönünden çok güçlü olma anlamına gelmektedir. Diğer taraftan özyeterlik algısı

düşük bireylerde başarısızlık, mutsuzluk ve özgüven kaybı hakimdir (Zengin, 2003).

Bandura'ya (1994) göre özyeterlik, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarabilmesi için gerekli olan aktiviteleri öne sürmesi ve örgütlemesi gerekir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, yaşamlarının her döneminde karşılaştıkları zorluklarla baş etme gücünü, sorunlara yaklaşım çeşidini ve başarısızlık durumlarındaki kontrol mekanizmasını doğrudan etkilemektedir. Öğretmen özyeterlik algısının yüksek olma durumu, onların çalışma alanlarında başarıyı sağlamada etkili bir faktördür.

Özyeterlik algısı, bireylerin karşı karşıya kaldığı bir olayda neler yapabileceğini ortaya koyan ve bireyin bunun üstesinden gelmek için kendinde var olduğunu hissettiği güçle ilgilidir. Özyeterlik algısı düşük bireylerde hedefe ulaşma yolundaki zorluklar karşısında yılgınlık, başarısızlık ve buna bağlı olarak kaygı ve stres durumları gözlenmektedir. Öte yandan özyeterlik algısı yüksek olan bireyler engelleri aşmada daha üst seviyede ve başarıya ulaşmada çok iyi motive olmaktadır. Motivasyon, bireyin belirlenen amaçlara ve hedeflere ulaşması için istek ve gayretiyle tepki vermesi olarak tanımlanmaktadır (Ugar, 2019).

Motivasyon, öğretmenlerin performanslarının yükselmesi ve bu performansı ileriye götürmesi yönünden çok önemli bir etmendir. Öğretmenlerin yüksek motivasyona ulaşması okul ortamında öğrencilere katkı sağlar. Öğretmen ana okuldan üniversiteye kadar bütün branş ve kademelerde, öğrencilerin yaşamının vazgeçilmez bir aktörüdür. Yüksek bir motivasyona sahip öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sunmaktadır (Ozan ve Bektaş, 2011).

Literatür taraması sonucunda; öğretmenlerin motivasyonuna direkt etki eden (eğitim ortamı, idareci davranışları, ücret, mesleki duygu, öğrenci algıları, fiziksel koşullar ve çevresel şartlar, ödül) faktörlere rastlanılmaktadır. Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen motivasyonunun güçlü ya da zayıf olması belirlenen amaç ve hedefleri gerçekleştirilmede ve öğrenci başarısını yükseltmede önemli bir etki sağlayacaktır (Thomson, 1996).

Öğretmenler, bir toplumun inşasında baş aktörler olarak yer almaktadır. Bunun yanında, sınıf öğretmenleri de eğitimin temelinde yer alan mimarlar olarak bilinmektedir. Sahip oldukları bilgiyi öğrencilerine olumlu bir şekilde aktarmak öğretmenlerin görev ve sorumluluğunda yer almaktadır (Wiersma, 1992). Eğitim öğretim sınıfının ana öğelerinden biri olan öğretmen etkeninin esas hedefi, özyeterlik inancını kaybetmeden mesleki bilgi ve becerilerini öğrencilerine aktarması ve öğrencilerini öğrenmeye motive etmesidir.

Öğretmenlerin özyeterlik algıları ve inançlarının aynı şekilde motivasyon düzeylerini etkilediği söylenebilir. Öğrenci güdülenmesi, öğretim stratejileri ve sınıf yönetiminin öğretmenlerin özyeterlik algılarında etkili olduğu bilindiği gibi, öğretmen motivasyonunun mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki özümseme gibi motivasyon alt boyutlarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir.

Öğretmen motivasyonu, özellikle okul içinde ve okul dışında fark etmeksizin formal veya informal mekânlarda bireyler üzerindeki etkisi gözle görülebilir bir şekilde gözlenmektedir. Öğretmenler motive olduklarını hissettikleri zamanda saygınlıkları üst düzey olmaktadır. Saygınlık kazanmalarının ve olumlu dönütlerinin kaynağı çoğu zaman öğrencilerinin başarıları, meslektaşlarının tutumları ya da toplum nazarındaki değeridir. Bu bağlamda eğitim ortamındaki işbirliğine dayalı yürütülen aktivitelerin eğitim paydaşlarının motivasyon düzeylerini etkilediği gibi öğretmen motivasyon düzeylerini de etkilediği ifade edilmektedir (Mc Guinness, 2009).

Öğretmen motivasyonu eğitim kurumları için oldukça önemlidir. Motivasyon seviyesi güçlü bir öğretmen, öğrencilerin başarısının yanı sıra eğitim ve öğretimin kalitesini de artırma konusunda davranış geliştirir. Motivasyonu çok zayıf bir öğretmenin eğitim ve öğretime olan etkisi de aynı düzeyde zayıf kalır. Öğretmenlerin belirlenen hedefler doğrultusunda başarılı olmaları için motivasyon düzeylerinin yüksek tutulması gerekmektedir.

Motivasyonu yüksek bireyler, bilişsel yönlerini çok iyi idare edip amaçlarını ve hedeflerini belli ettiren ve onlara ulaşmak için özdenetimlerini devreye sokarlar. Motivasyon gibi özyeterlik algısı üst düzey olan bireyler de başarısızlıklarını kendilerinin göstermiş olduğu gayretin yoksunluğuna veya

olumsuz durumlara bağlarken; özyeterlik algısı alt düzey olan bireyler ise kendi yetersizliklerine bağlayacaktır. Bireylerin zihinlerinde başarı veya başarısızlığı dayandırdıkları sebepler de güdülenme düzeylerini etkilemektedir (Bandura, 1994).

Bireyler, motivasyon düzeyleri yönünden etkilenmenin yanı sıra motivasyon türlerine göre de içsel ve dışsal olarak etkilenmektedir. Bireylerin tecrübe ve ortaya koydukları başarının içsel ya da dışsal faktörlere bağlı olarak değişebildiği ya da farklılaşabildiği boyutlarıyla ortaya çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonlu bireyler, karşılaştıkları bir durumun üstesinden gelmek için performans gösterdikten sonraki süreçten mutlu ayrılacakları için motive olmaya eğilimlidirler. Dışsal motivasyon boyutunda ise birey tarafından ortaya konan davranışın somut bir sonuç elde etmek için gerçekleştirilmektedir. Birey, bu davranışı davranıştan dolayı değil de sonucu için ortaya koymaktadır. Bireyin davranıştan haz alması içsel motivasyon düzeyinden çok davranışın meydana geldiği sonuçtan etkilenmektedir (Leal vd., 2013).

Bireylerin kişiliğine, ilgi ve becerilerine, öğrenme yaşantısına nüfuz eden ve öğrenme öğretme ortamında motivasyonu sağlamada aktif olarak rol oynayan kişi öğretmendir. Bu ortamda öğrencinin ilerleme göstermesi gereken alanlara etki etmesi için öğretmenin pozitif bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Öğretmenin öğrenciye bakış açısı, öğrenci hakkındaki olumlu ya da olumsuz tutumları öğrenciyi bütün olarak etkilemektedir. Bilişsel, duyuşsal becerilerin gelişimi, öğretmenin tutum ve yaklaşımına bağlı olmaktadır (Çelik, 2011). Öğretmenler mesleki bilgi ve becerileri ile etrafındaki bireylere ışık tutacak ve özgüveni yüksek bireylerin yetişmesine altyapı oluşturacaktır. Özgüveni yüksek öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik algısının birden fazla değişken üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bunlardan bazıları mesleki yeterlik, kurumsal sosyalleşme, kişisel özellikler, öğretmen-yönetici ve veli-öğretmen ilişkileri gibi değişkenler olduğu ifade edilmektedir (Kurt, 2012).

Öğretmenler meslekleri itibarıyla çalıştıkları kurumun çatısı altında görev yapan eğitim paydaşlarıyla iletişimleri esnasında elde ettikleri kazanım, bilgi ve davranışlarla birçok yönden gelişimlerine katkı sağlama fırsatı elde etmektedir.

Bunun adaptasyon sürecine de olumlu yansımaları gözlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin devam eden iletişimleri, sosyalleşmeleri mesleki yaşamları süresince varlığını sürdüren ve devamlılık gösteren bir felsefi bakış olarak yer edinmektedir. Sosyal ağlar aracılığıyla iletişim sağlama kanallarının sayısı uyumlu bir şekilde artmaktadır (Argon, 2011).

Literatür kapsamında; özyeterliği konu edinmiş çalışmalar (Gerçek vd., 2006; Berkant ve Ekici , 2007; Karadeniz ve Özdemir, 2006; Acuner, 2010; Umaz, 2010; Şahin, 2010; Hazırbıkmaz, 2004; Bümen ve Ercan, 2013; Zengin, 2003; Uçar, 2012; Altunçekiç vd., 2005; Çoban ve Sanalan, 2002; Akbulut, 2006; Ugar, 2019; Baltacı, 2008; Karadeniz ve Özdemir, 2006; Bandura, 1982; Bozbaş, 2015; Güven ve Ersin, 2007; Coşkun vd., 2022) ve öğretmen motivasyonunu konu edinen çalışmalar (Yılmaz, 2009; Akman, 2015; Argon ve Ertürk, 2013; Aslan ve Doğan, 2020; Thomson, 1996; Receptoğlu, 2013; Pekel, 2001; Karadağ vd., 2010; Ünal, 2001; Wiersma, 1992; Bishay, 1996; Atkinson, 1994; Öztürk, 2003; Akbulut, 2006; Leal vd., 2013; Aksoy, 2006; Uçar, 2015; Kurt, 2012) yer almaktadır. Özyeterlik algısının öğrenme faaliyetinde bulunan öğeyi ve eğitim durumlarını etkilediği gibi motivasyonu da düşürmekte ve sahaya da yansımaktadır. Ancak ilgili alan yazında sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve motivasyon düzeylerini inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülen bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarına göre motivasyon düzeylerini tespit etmek ve bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlar belirlenmiştir:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2.Sınıf öğretmenlerin özyeterlik algıları ile;
 - a) Cinsiyet,

- b) Medeni durum,
- c) Öğrenim durumu,
- d) Yaş ve
- e) Kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ne düzeydedir?

4.Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile;

- a) Cinsiyet,
- b) Medeni durum,
- c) Öğrenim durumu,
- d) Yaş ve
- e) Kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları motivasyonlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenler tarih boyunca toplumların inşasında aktif rol oynamışlardır. Sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine aktarmak, öğretmenlerin görev ve sorumluluğunda yer almaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenleriyle çalışılmasının temel amacı temel eğitimin öneminden kaynaklanmaktadır. Temel eğitimin yapı taşı olan sınıf öğretmenlerinin performansları büyük önem arz etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu anlamda başarılı olabilmesi için de özyeterlik algılarının ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmen motivasyonunu arttıracak ortamın sağlanması halinde eğitim öğretimde başarının artacağı düşünülmektedir. Toplumun diğer meslek gruplarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği, genel itibariyle toplumu ayakta tutan değerleri aktarması, yeni öğrenmeleri sağlayarak bir sonraki öğrenmelere temel oluşturmaya öncülük etmesi, kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktarması gibi birçok nedenden ötürü motivasyon yönünden diğer mesleklerden ayrılmaktadır.

Öğretmenlik mesleğini icra eden insanların genel olarak özyeterlik ve buna bağlı motivasyonu yüksek olmalıdır. Aksi takdirde çözüm bekleyen problemler hiçbir zaman cevap bulamayabilir. Öğretmenler eğitimin mihenk taşıdırlar bu yüzden de özgüvenleri, öz denetimleri, özyeterlikleri ve mesleki deneyimleri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın sonucunda bahsi geçen iki kavramın sınıf öğretmenlerinde ne düzeyde oldukları ve birbirlerini etkileme dereceleri analiz edilerek ortaya çıması beklenmektedir.

Öğretmenlerin özyeterlik algıları aynı zamanda motivasyon düzeylerini önemli ölçüde tetikler. İnsan yaratılış gereği motive olmayı ve buna bağlı olarak da kendindeki cevheri ortaya çıkarmayı hedefler. Özyeterlik algısı güçlü bir öğretmene uygun ortam ve gerekli şartlar sağlandığında ortaya koyacağı eserin değeri paha biçilmez olduğu söylenebilir. Böyle bir durum, öğretmenlerin kendine olan inancını arttırmakla birlikte motive olma inancını da yerleştirebilir. Özyeterlik algısı düşük bir birey ile özyeterlik algısı yüksek bir bireyin düzeyleri nasıl farklıysa, düşük motivasyona sahip bir birey ile yüksek motivasyona sahip bir bireyin başarı düzeyleri de aynı değildir.

Öğretmen özyeterliği ve motivasyonuna, dikkatin yoğun bir şekilde verilmesi gerekir. Bu araştırma ile ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarıyla motivasyonları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ve bu ilişkinin ne düzeyde olduğu ile ilgili analizlerin yapılması önem teşkil etmektedir. Literatür taraması sonucunda öğretmen özyeterliği ve öğretmen motivasyonu kavramlarının birbiriyle ilişkilendirilmediği görülmüştür. Bu nedenle de bu araştırma büyük önem kazanmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların öğretmen özyeterlilik inancı ve motivasyonu ile ilgilene insanlara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen yeterlilik ve motivasyon kavramları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin ilgili alan yazına önemli katkı yapacağı, öğretmen yeterlilik kavramı ve motivasyon kavramının kuramsal temellerini destekleyeceği düşünülmüştür. Bu araştırma, alan yazındaki ihtiyaç ve boşluk göz önünde bulundurularak katkı sağlamak amacıyla en güncel, en kapsamlı, en işe yarar bilgilerle alana hizmet amacı gütmektedir.

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği”ni samimi ve içten bir şekilde cevaplandıkları,
2. Araştırmada katılan sınıf öğretmenlerinin benzer şartlara sahip oldukları,
3. Araştırmanın veri toplama araçları, istenilen nitelikleri ölçmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. 2022-2023 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri Van ili Tuşba, İpekyolu ve Edremit ilçelerinde görev yapan kadrolu sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın verileri Van ili merkez ilçelerde resmi olarak eğitim öğretim hizmeti sunan ve sınıf öğretmeni sayısı 10 ve 10'dan yukarı olan resmi okullarla sınırlıdır.
4. Araştırmada veri toplama araçları “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği” ile sınırlıdır.
5. Öğretmen sayısı 10'dan az olan okulların birleştirilmiş sınıflı köy okulları olması ve ulaşım sıkıntısı yaşanacağından bu okullar araştırmanın dışında bırakılmıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ana hatlarıyla sunulmuştur. Bu doğrultuda özyeterlik kuramı, özyeterliği etkileyen faktörler, öğretmen özyeterliği, motivasyon kavramı, motivasyon kuramı, öğretmen motivasyonu ve özyeterlik ile motivasyon arasındaki ilişki gibi başlıklara ve alt başlıklara yer verilmiştir. Literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulan kuramsal temel, bir akış düzeninde verilmiştir.

Özyeterlik Kavramı ve Gelişimi

Literatür araştırması sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda; özyeterlik kavramının farklı şekillerde ele alındığı gözlenmektedir. Biçimsel doğrultuda ve kavramsal manada görülen farklılıklar göze çarpmaktadır. Bunlar arasında; Rotter Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı öğretmen yeterliliklerini ölçmeye eğimli olan iki kuramsal yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Brouwers ve Tomic, 2001). Sosyal öğrenme kuramı kendilerine güven duyan bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin kullanabileceğinin önemini göstermektedir (Pajares, 2002).

Özyeterlik kuramlarının ilgilendiği diğer bilim alanlarının arasında özellikle 20. yy.'da psikoloji kavramının da yer edinmesiyle beraber "öz inanç" bireyler için kayda değer bir statüye sahip olduğu görülmüş ve bilim adamları arasında bu kavram üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. "Öz inanç" kavramı psikoloji alanında yer edindiğinden beri bir tek psikolojide değil eğitim bilimleri alanında da yer edinmiştir. Geçmişten günümüze giderek öz inanç kavramı ve özyeterlik kavramları literatürde birlikte kullanılmaya başlanmış ve yer edinmiştir (Baltacı, 2008).

Ülkemizde bu kavrama yönelik eğitim bilimleri ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına dönük yapılan araştırmalarda saptanan değerler ve elde edilen veriler özyeterlik algılarının doğru bir şekilde özetlenmesine ve özyeterlikle ilgili ön bilgi edinilmesine fırsat sunmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2004).

Özyeterlik kavramının ortaya çıkışı William James ile başlamış ve William James öz güven kavramını ortaya çıkaran ilk kişi olmuştur. James 1920-1940 tarihleri arasında “benlik” konusunda çalışmalar yapmıştır. Zamanla benliğin esas kavramları olan; akletme, bilinç, farkına varma, istek ve fonksiyonların insan yaşamı üzerinde, özellikle de eğitim üzerinde önemli bir tesiri olduğunu ifade etmiştir. James’in “Alışkanlıklar”, Freud’un “Bilinçsiz Motive Olma”, Watson ve Skinner’in “Görülebilir ve Ölçülebilir Davranış” alanlarında yaptıkları araştırmalarda da bu kavramlar incelenmiştir. Bu sebepten karakter ve kişilik kavramları eğitim bilimleri ve psikolojinin ilgilendiği kavramlar statüsüne geçmiştir. 1950’li yılların başlarında hümanist akım ortaya çıkmıştır. Bu akım Maslow tarafından, ele alınarak güdülenme yönetimi, bireyin sorumluluğunu yerine getirmesi, potansiyel olarak gelişmesi, yapabildiği işleri yapması, motivasyon ve bireysel ihtiyaçlar üzerine çalışmalar yapması ve kişisel arzular doğrultusunda yapılandırılmıştır (Bandura, 1982).

Bandura (1982), özyeterliği bireyin bazı konularda başarı sağlamak için öz düzenleme kapasitesini kullanabileceğine ve bunları başarıyla yapma kapasitesine sahip olup olmadığına dair kendi değerlendirmesi olarak ifade etmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere özyeterlik, kendi hedef ve amaçlarımıza ne kadar ulaştığımız ve nasıl bir performans ortaya koyarak başarılı olduğumuz bir durumdur. Edinilen bilgi ve birikimlerin, davranışların sahadaki performansa dayandırılarak gösterilmesinde en önemli kavram özyeterlik olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1986).

Senemoğlu’na (2015) göre; özyeterlik bireyin beklenmedik bir durumdaki zorluklarda başarılı olup olamayacağına yönelik özünde hissettiği inanç ve kendine yönelik yargılama gücüdür. Bir başka yönden Gürcan’a (2005) göre ise, özyeterlik bireyin sahip olduğu kabiliyet ve becerilerin doğurduğu bir durum değil aslında, bireyin bu kabiliyet ve becerilerini kullanarak başarma güdüsüne olan inancını dile getirmektedir.

Hoy ve Spero’ya (2005) göre, özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, eğitim sahasında öğrenciyi merkeze alan ve sınıfta etkili olmaya, farklı ve özgün yöntemler kullanmaya, bu yöntemleri en ideal şekilde uygulamaya ve türlü ders

araç gereci kullanmaya yönelimli olurlar. Öz yeterlilik inancı, bireyin karşılaşacağı bir takım durumlarda nasıl baş etmesi gerektiğini veya bunun ne kadarını gerçekleştirebileceğini ortaya kişisel değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Turcan, 2011). Bundan dolayı öğretmenlerin gelişim sağlaması, öğrenmesi, sorunlarla mücadele etmesi ve bilgiyi aktarması büyük önem taşımaktadır. Özyeterlik inancı yüksek bir öğretmen, sahip olduğu özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda motivasyon gücünün de yüksek olduğu söylenebilir.

Özyeterlik, yaşantımız boyunca sahip olduğumuz becerilerle hangi durumların üstesinden gelebileceğimiz ve bunu bilmemizdir. Bu sebeple özyeterlik bireyin yaptığı eylemlerin yordayıcısıdır. Yeteneklerinin farkında olmayan birey yeteneklerini hangi yönde kullanacağını bilmemekle beraber yeterliliklerinin de farkında değildir. Problem durumunu fark edip, üstesinden gelmek için atacağı adımlar ya da problem durumunu yönetmek için yapacağı hamleleri fark etmek bireyin öz yeterliliğini ortaya koyar (Bandura, 1986).

Öğretmen özyeterlik algıları, öğretmen motivasyon seviyelerini de etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıfa ayırdıkları vakit ve gayretin derecesi, sınıf içerisinde karşılaşacakları zorluklara sabır gösterme ve katlanma zamanını da göstermektedir. (Bandura, 1986). Öğretmen özyeterliği mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerinin harmanlanması ve bunları karşı tarafa aktarması olarak ifade edilebilir. Özyeterliği gelişmiş bir öğretmenin bilgi ve becerilerini karşı tarafa aktarırken, motive olma gücünün de yüksek olması gerekmektedir. İnsanlar kendi ihtiyaçları doğrultusunda verecekleri mücadelenin başarılı olması için özgüvene, özyeterliğe ve özdenetime gereksinim duymaktadır. Özyeterliği etkileyen faktörleri şu şekilde açıklayabiliriz:

Özyeterliği Etkileyen Faktörler

Özyeterlik kavramı dört esas etmen üzerine kuruludur (Bandura, 1977). Yaşantı sonucu elde edilen deneyimler, başkalarının yaşantısını gözlemlemek amacıyla edinilen rol modeller, ortak yaşam sahasının bölüşüldüğü aile, arkadaş, meslektaş gibi kişilerin ikram ettiği sözel ikna, ruh halimizi doğrudan etkileyen heyecan, korku gibi psikolojik veya fiziksel şartların sürüklediği

yaşantılar gibi temel faktöre dayanmaktadır (Hoy, 2000). Bu faktörler şöyle açıklanabilir:

Doğrudan deneyimler faktöründe yaşantısı boyunca her bireyin sahip olduğu yaşantılardan ve deneyimlerden meydana gelmektedir. Bu yaşantılar sonucunda başarı elde edildiğinde özyeterlik algısı olumlu etkilenmekte fakat başarısızlık elde edildiğinde ise özyeterlik algısı olumsuz etkilenmektedir (Kahvecioğlu, 2016). Daha önce karşılaştığı bir problemi çözüme kavuşturma adına inancı olmayan bir birey bunu başarma adına hiçbir girişimde bulunmamakta fakat inancı yüksek olan bir birey yeteneği olmasa bile özyeterlik inancı yüksek olduğu için problemin çözüme kavuşturulması için girişimlerde bulunmaktadır (Pajares, 1997).

Öğretmenlerin mesleki deneyim ve bilgilerini telkin eden sınıf ortamındaki inançları, algıları ve davranışlarını etkileyen özyeterlik algıları, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini etkileyen önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Bümen ve Özaydın, 2013). Öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme, adaptasyon ve mesleki bilgi ve becerileri özyeterliği etkilediği söylenebilir. Dolaylı deneyimler faktöründe çevresinde yaşanan bir olaydan etkilenen bir birey, kendisini değerlendirmek adına herhangi bir kıstas bulmaz ise olayın kahramanı olan bireyle karşılaştırmaktadır (Poulou, 2007). Çevresinde bulunan bu kişilerin başarılarını gördükçe kendisinin de benzer başarıya ulaşacağına inanmaktadır. Bu tür olayları yaşamına uyarlayarak davranışlarını, başarılarını ve ilgilerini sahip olduğu özyeterlik inancı doğrultusunda değerlendirmektedir (Bülbül, 2016). Aksi durumda onların başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak değerlendirmekte ve özyeterlik inancı azalmaktadır. Birey, karşılaştığı benzer bir yaşantıda harekete geçmekten uzaklaşmaktadır (Bandura, 1995).

Sözel ikna faktörünü, Bandura üçüncü faktör olarak ifade etmiştir. Sözel ikna, bireylerin becerileri ya da sunacakları davranış konusunda herhangi bir etkiye sebep olmamasına rağmen, onları harekete geçirmeyi hedefler (Telef ve Karaca, 2012). Bu davranışlara yapılacak teklif ve öğütler başarı sağlarsa özyeterlik algısına da verim verir (Bandura, 1986). Öğütler Olumlu yönde

yapıldığında özyeterlik inancı olumlu yönde gelişirken aksi yönde yapılan olumsuz öğütler ise olumsuz etki yaratmaktadır (Pajares, 1997).

Fiziksel ve psikolojik durum faktöründe bireylerin özyeterlik inançlarını etkileyen kaygı, korku, yorgunluk, stres gibi fiziksel ve psikolojik faktörler bulunmaktadır. Bireylerin özyeterlik inancını yükselten ve bireyi harekete geçiren durumların başında pozitif bir ruh hali ve fiziksel durumu gelmektedir. Olumsuz bir durum karşısında bireyin harekete geçmesi engellenmektedir (Görür, 2016). Bireyler bir işe başlarken onu başarma konusunda kuşku hissederse, yeteneği doğrultusunda yapacağı bir iş olsa dahi özyeterlik inancı azalmaktadır (Uçar, 2012).

Öğretmen Özyeterliği

Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin lisans eğitimini aldıkları üniversite, eğitim yaşantıları, iş arkadaşlarının yetkinlikleri ve durumlara karşı duruşları yönünden farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Öğretmen özyeterliği, bir öğretmenin öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencisine, bu güçlük karşısında nasıl bir yol çizeceğine dair olan inancıdır.

1970'li yılların başında ABD ve İngiltere gibi gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerde öğretmenlere dönük çağdaş eğitim temelli kriterler ve kapsayıcı yeterlilikler belirlenmiştir. Diğer ülkelerde yürütülecek bu konu kapsamındaki çalışmalara 2000'li yıllar itibariyle başlamışlardır. Bütün Avrupa Birliği'ni kapsayacak bilimsel bilgiye dayalı çalışmaları ülkelerin ekonomik şartları da göz önünde tutarak oluşturmuşlardır (MEB, 2006).

Türkiye'de ise YÖK ve MEB arasındaki koordineli çalışmaların belli formata göre şekillendirilmesiyle özyeterlik kavramını lisans eğitim programlarına katmışlardır. Öğretmen özyeterliği, bir öğretmenin sınıfına sunacağı fayda konusunda kendine duyduğu güvendir. Böyle bir durum sınıftaki öğrencilerin özyeterliğini de olumlu bir şekilde etkilemektedir. Öğretmen olan kişinin bundan ötürü yüksek becerilere sahip olması gerekmektedir (Şahin vd., 2014). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenin avantajı istekli, gayretli, özverili ve

rastladığı problemlerin üzerine giden öğrenciler yetiştirmek olarak gösterilmektedir (Yeşilyurt, 2013).

Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri, kabiliyet, mesleki yeterlik gibi nitelikler öğrencilerin gelişimini çok yönlü etkilemektedir. Sahip olunan duyuşsal, bilişsel ve psikomotor beceri özellikleri karşısındaki topluluğa yansımaktadır. Bu yönüyle de öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden ayrılmaktadır. Öğretmenlik mesleğindeki performansı tetikleyen etmenlerden biri de aslında öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ile alakalı bir durumdur. Bu durum, öğretmenlik özyeterlik algısı şeklinde anlamlandırılabilir. Özyeterlik her anlamda, bireyin farklı ve daha fazla akademik ve sosyal alanda ne kadar yeterli olduğunu görmekle alakalıdır. Başka bir ifadeyle özyeterlik, bireyde var olan yeterliklerden çok, bu yeterlikleri kullanma ölçüsünün ne düzeyde olduğu ve bunun başarıya ne kadar etki ettiği algısıyla ilintilidir (Yazgan ve Yerlikaya, 2014).

Bandura'ya (1982) göre, özyeterlik algısının artması iş performansındaki artışı sağladığı belirtilirken duyuşsal yönden tepkimeyi de düşürdüğü ifade edilmektedir. Bandura'ya (1977) göre, bireysel yeterlik kişinin bir durumla karşı karşıya geldiğinde bu durumla başa çıkma düzeyinin ne olacağını ve bunu ne kadar zaman devam ettirebileceğini ifade etmektedir. Yaşam boyunca bireysel yeterlik algısı performans başarısı, dolaylı tecrübe, sözel ikna ve fizyolojik durumlar gibi dört faktörden etkilenmektedir. Bunlara ek olarak, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçme süreçleri gibi dört önemli süreç bireyin özyeterlik algısı etkililiğini meydana getirir (Bandura, 1994).

Motivasyon Kavramı ve Gelişimi

Latince hareket anlamında kullanılan motivasyon kelimesi “to move” sözcüğünden meydana gelmiştir (Ud vd., 2012). Motivasyon kavramı, TDK'ya göre, istekli olma, güdülenme, arzu etme olarak tanımlandığı görülmektedir. Enfiyeci'ye (2019) göre, motivasyon itici güç, güdü, uyarıcı tepki gibi kavramlarla da tanımlanmaktadır. Bu yönüyle de motivasyon sözcüğü yaşamımızın her alanında yerini korumaktadır. Hem normal yaşantılarında hem de akademik yaşamlarında karşılaşılan durumların üstesinden gelmelerini

sağlayan etkenin motivasyon olduğu söylenebilir. Birey için motivasyon bireye güç veren, arzu ve isteklendiren, uyarıcı ve bireyi harekete geçiren bir mekanizmadır (Aslan ve Doğan, 2020; Baysal, 2016). Motivasyon, bireyin düşüncelerini, geleceğe bakış açısını, istek ve arzularını ön planda tutan bir kavram olarak özetlenebilir (Örücü ve Kambur, 2008).

Ünal'a (2001) göre, motivasyon, bireylerin amaçladığı hedefi gerçekleştirmek amacıyla harekete geçmesini öngören bir güçtür. Motivasyonun asıl amacı, ihtiyaçların giderilmesidir (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Giderilen ihtiyaçların devamında ve sonrasında bireyin amaçladığı hedef gerçekleşebilir. Motivasyon gücü birey için önem taşımaktadır. Başaran'a (2008) göre, motivasyon, belirli hedeflere ulaşmak ve bireyleri olumlu yönde iten bir güç olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon tanımlarına göz atıldığında belirli yaklaşımlarda, insanların gereksinimlerinin ve gelecekteki hedeflerinin daha çok ön safta yer aldığı görülmektedir ve bireyleri buna götüren asıl sebebin yine birey olduğu görülmektedir (Pekel, 2001).

Motivasyon, bireylerin istekli, arzulu bir şekilde işe koşmasını ve faydalı bir birey olmasına nüfuz etmektedir (Thahier vd., 2014). Dünya üzerinde her bir varlığın farklı bir yaşam stratejisi ve hedefi bulunmaktadır. Bu hedefine ulaşmak için varlıkların itici bir güce sahip olmaları yani motive olmaları gerekmektedir. Hedefleri davranışa dönüştürerek varlıkların istek ve ihtiyaçları giderilir. Motivasyon, temelinde başarılı olma hedefi vardır. Hedeflere varıldığında sevinç yaşatır, başarıya ulaşılmadığında böyle bir durum karşısında yine de olumlu bir bakış açısı verir. Motivasyon sıklıkla iki gruba ayrılır: içsel ve dışsal motivasyon (Aslan ve Doğan, 2020).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere motivasyon kavramı, bireylerin istek ya da ihtiyaçları doğrultusunda arzulu, istekli bir şekilde hareket etmesini sağlayan ve hedefine ulaşma yolundaki engelleri aşmada sahip olduğu güçtür. Motivasyon kaynakları her birey için farklı olabilir. Bir birey için bazı durumlar motivasyonu olumlu ve güçlü bir şekilde etkilerken, bir diğeri için olumsuz ve zayıf olabilmektedir. Motivasyon ayrıca içsel ve dışsal motivasyon olarak karşımıza çıkmaktadır.

Motivasyon Kuramları

Motivasyon kavramına bakıldığında insan motivasyonuna yönelik birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlar genellikle motivasyon etkenleri ve bu etkenlerin endüstrideki uygulaması üzerindeki gayretler neticesinde olduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmıştır (Chung, 1969). Birden çok kuramın geliştirilmesi insan motivasyonu üzerinde yapılan çalışmalar sonucudur (Başaran, 2008).

Motivasyon kuramları, içerik kuramları ve süreç kuramları olarak ikiye ayrılır. Alan yazında bilişsel kuramlara bakıldığında motivasyonla alakalı birden fazla kuram olduğunu söylemek mümkündür. Bu kuramların geneli insanı ve etrafındaki evreni düşünme ve algılama şeklinin motivasyonları hangi yönden etkileyebileceğini ele alır. Motivasyon kuramları, çeşitli şekillerde hümanistik bir gayrete göre gruplandırılır. Çoğu kuramlar, özendirimin ve gereksinimlerin odak haline geldiği çalışanları motive etmenin yanı sıra, insan davranışının dikkat çekici bir güç olan spor ve performans yönetiminin bu kuramlarla ilgili olduğudur.

Özetle, motivasyonun tanımlamasını içerik kuramları, motivasyonun meydana gelme durumunu da süreç kuramları ele alarak açıklar. Eğitim öğretim boyutunda yer alan bu kuramlardan bazıları mevcuttur (Parijat ve Bagga, 2014). Bu araştırmada motivasyon kuramları; içerik ve süreç kuramları olarak analiz edilmiş ve 6 alt başlık altında incelenmiştir. Bu kuramlar haricinde bu araştırmada farklı kuramlar üzerinde derin bir şekilde herhangi inceleme yapılmamıştır.

İçerik kuramları. Bu kuramlarda bireyin neden güdülendiğini özümseme, kavrama, bireyi davranışa teşvik eden gücün nereden geldiğini adlandırma ve bireyi güdülenmenin doruk noktasına ulaştıracak ihtiyaçların ne ve nasıl olmaları gerektiği üzerinde durulmuştur (Başaran, 2008). Bu kuramlardan en gözde olanları; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Mc Clelland'ın öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramı ve Alderfer'in ERG kuramıdır. Bu kuramlar, "Davranışı ne motive eder?" sorusuyla ilgilenmektedir (Yücel ve Gülveren, 2019). Kuram, insanların motivasyon yönünden gereksinim duyduklarını,

düşündükleri şeylere sahip olmaya dayanmaktadır. Bu şekilde onların istek ve ihtiyaçlarını anlayarak, insanların neden ve nasıl motive oldukları görülebilir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı. Amerikan ünlü araştırmacı Abraham Maslow, ilk defa insanların isteklerini bilimsel bir şekilde ele alarak incelemiş ve motivasyon kuramı çerçevesindeki gelişmeleri yakından takip ederek bu alana ışık tutmuş bir araştırmacı kimliğine sahiptir (Eren, 2008; Robbins ve Judge, 2012). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı insan motivasyonunu farklı bir bakış açısıyla ve çok aktif bir biçimde tartışmaya açarak gösterme eğiliminde olmuştur. Bu kuram sistematik bir araştırmadan çıkmanın aksine ilk olarak klinik bir gözlemden ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2010). İnsan davranışının biyolojik, sosyal ve durumsal koşullarla tespit edilmesi temel bir yaklaşım olmasından kaynaklanmaktadır. Motivasyonu biçimlendiren isteklerin belirmesi bu koşullarda yapılan bireysel davranışlardandır (Lord, 2002).

Maslow, bütün insanların istek ve arzuları birbirinin aynısı olsa bile bu hiyerarşik olarak aynı düzeyde olduğunu göstermez ve insanların tabiatında bu istek ve arzuların olduğu fikrini öne sürmüştür. Toplumdaki insanların isteklerini anlamalı ve onları yenilikçi bir anlayışa sahip olma yolunda bu seviyedeki ihtiyaçları giderilmeye çalışılmalıdır. Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisi alttan üste doğru sıralandığında fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sevgi, ait olma ihtiyaçları, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak ön plana çıkar. Hiyerarşik sistemde üst ihtiyaçlara ulaşmak için alt ihtiyaçların yeterince doyurulması gerekmektedir (Çoban, 2021).

Fizyolojik ihtiyaçlar üçgenin en alt kategorisini oluşturan ve temel gıda, su, barınma gibi doyurulması gereken temel biyolojik güdüleri kapsayan önemi büyük ihtiyaçlardır. Okul ortamında bu ihtiyaçlar aynı hiyerarşide yaşamını sürdürmektedir. Öncelikli olarak bireylerin bu ihtiyaçları doyuma ulaşacak seviyede tatmin edilmediği sürece, birey fizyolojik ihtiyaçlar bakımından hep baskı altında kalmakta veya üst basamaktaki ihtiyaçlar değersiz olmakla birlikte bu ihtiyaçlar giderilmeye çalışılmaktadır (Özer ve Topaloğlu, 2010). Fizyolojik ihtiyaçlar, ilk insandan bu yana temel olan ihtiyaçlar arasındadır ve her

dönemde bu ihtiyaçların karşılanması bir üstteki ihtiyaca geçiş olarak görülmekte ve etkililiğini devam ettirmektedir.

Güvenlik ihtiyaçları, hiyerarşinin ikinci basamağında yer almaktadır. Güvenlik ihtiyacı içerisinde bireyin kendini koruması, kaygı ve korkudan uzak durması, güvenliğinin sağlanması, devamlılığın sağlanması, planlama yapılması gibi faktörler mevcuttur (Özer ve Topaloğlu, 2010). Kuruluşlar bu ihtiyaçları gidermek için memurlarına çeşitli yaşam sigortaları, iş sağlığı ve güvenliği konuları üzerinde bilgi sunma, siber güvenlik gibi hayati planlar sunabilir.

Sosyal ihtiyaçlara göre; toplumda yer edinebilmek ve varlığını devam ettirmek durumunda olan insan, yapısı gereği sosyal bir varlıktır (Eren, 2008). Başka insanlarla sosyal bir ilişki kurmaya çalışan insanın, aslında hiyerarşinin bir alt basamağında konumlanan güvenlik ihtiyacının karşılanmış olması gerekmektedir. Böylece güvenlik ihtiyacı giderildiğinden, birey başkalarıyla sosyal bir ağ kurma ihtiyacını karşılama eğilimine girer (Owens, 1987). Mesai arkadaşları, yönetici gruplar, çalışma grupları arasındaki ilişkilerin seviyesi önem arz etmektedir.

Saygı gereksinimleri hiyerarşisinde birey, toplum tarafından kabul görme, benimsenme, onure edilme, diğer bireyler tarafından tanınma, dikkatin toplandığı bir birey olma arzusu olarak nitelendirilebilir. Okul çatısı altında bu özelliklerin olması öğretmen açısından en temel ihtiyaçtır. Bir bireyde karşılanan saygı ihtiyacı dünyaya bakış açısını olumlu etkilemekte ve aidiyet duygusu oluşmakta (Özer ve Topaloğlu, 2010) motivasyon gücü artmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son basamağını oluşturur. Bireyin kendi kapasitesinin, bilgi, beceri ve yeteneklerinin farkında olması ve topluma faydalı bir birey olmasıyla alakalıdır. Sosyal örgütlerde kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, bireylere zorluklar karşısında neler yapabileceğini, inovatif gelişimlere katkı sağlayacağını ve yaratıcı bir birey olduğunun farkına varmasını ön görmesini sağlar. Bireylere çeşitli imkân ve fırsat sunulurken, kendini gerçekleştirme ihtiyacı giderilebilir. Maslow'a göre sağlıklı bir bireyin kendini gerçekleştirme davranışı göstermesi ve buna eğilimli

olması için ilk dört ihtiyacının doyurulması gerekmektedir (Özer ve Topaloğlu, 2010).

Mc Clelland'ın öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramı. Mc Clelland tarafından geliştirilen bu kuram, ihtiyacını gidermek için yiyecekler birer ödül veya motive aracı olurken başarı, güç vb. gereksinimler için ödül ya da motive aracı olmak için çok iyi bir şey ortaya çıkarmaktır. Bireyler, öğretmenini mutlu etmek, hep iyisi olmak, olumsuz görüş almaktan uzak durmak, model aldığı bir kişi tarafından takdir edilmek, gibi farklı sebeplerden dolayı çok iyisini yapmayı hedefleyebilir. Bu durumda önemli olan faktör, bireyin kendisi için çabalaması sonucunda ulaştığı noktada memnuniyet duyması ve bu yönde idealist olmasıdır (Mc Clelland, 1987).

Doğası gereği bireyler öğrenmeye açıktır. Şöyle söylemek gerekirse, bireyler bu ihtiyaçlarla dünyaya gelmedikleri gibi bunları hayat tecrübeleri aracılığıyla öğrenebilirler. Bu ihtiyaçlar “ilişki ihtiyacı”, “başarı ihtiyacı” ve “güç ihtiyacı” gibi ihtiyaçlar olarak öne çıkmaktadır (Royle ve Hall, 2012).

İlişki İhtiyacında insanın yapısı gereği sosyal bir varlık olması bireylerin birbirlerine karşı bağlılık, sevgi ve dostluk gibi ilişkilere ihtiyacı olduğu ifade edilmektedir. İlişki ihtiyacı, bireylerin sosyal bir canlı olması ve başka birey ve gruplar ile ilişki içinde olmasına atıfta bulunmaktadır.

Başarı İhtiyacında başarıma arzusu ve hissi her insanda farklı seviyelerde seyretmektedir. Buna göre, başarıma hissi bazı insanlar için bir istek ve ihtiyaçtır ve bu insanlar başarılı olmak için çok gayret gösterirler. Bireyin sahip olduğu arzusu onları teşvik eder. Başarıya motive olmuş bireyler işin sonunda elde edecekleri bireysel başarıma duygusu ödülün önüne geçer. Bu bireylerin başarıyla sonuçlandırdıkları işin akabinde aldıkları haz ve mutluluk, alacağı ödülünden daha değerlidir.

Hedefe dönük eylemlerinde korku ve tedirginlik yaşayan bireylerin motivasyonları oldukça olumsuz etkilenebilir. Yaşadığı korku yüzünden işinde başarılı olmayabilir. Bu durumun üstesinden gelmek için gayret içinde olan bireyler başarıma isteğini yeniden tetikleyerek eyleme dönüştürebilir. Özdenetim mekanizması yüksek bireyler, kontrolü sağlayarak başarılı olabilir.

Güç ihtiyacı, her canlıda olduğu gibi insanlarda da kendini önde görme, çevresindekileri etkileme ve bir işte söz sahibi olma gibi duyguları tanımlar. Bu kişilere göre statü kazanmak, prestij elde etmek, başkaları üzerinde etkili olmak, başarılı olmaktan daha önemlidir. Başarma arzusunun yerini güç ihtiyacı alır.

Alderfer'in ERG kuramı. Clayton Alderfer, ERG kuramını, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını da ele alarak üç yeni başlık altında toplamıştır (Logeswaran ve Ongsiewhar, 2019). Alderfer'in teorisinde "E= Existence, R= Relatedness, G= Growth" kavramları olarak ifade edilmiştir (Alderfer, 1970). ERG kuramı dilimizde kısa adı VİG olarak belirlenmiş, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan ve beş başlıkta açıklanan kuramı var olma ihtiyacı, ilişkisel ihtiyaçlar ve gelişme ihtiyacı olmak üzere üç başlıkta ele almıştır (Ceviz, 2018). ERG kuramı çerçevesinde ele alınan üç grup ihtiyaç şu başlıklar altında izah edilebilir (Schneider ve Alderfer, 1973):

Var olma ihtiyacı bireyler için ilk ve temel ihtiyaçtır. Bireyler varlığını baskılayan ve olumsuz bir ortama sokan her türlü etmenden kendini koruyarak varlığını sürdürme eğilimindedir (Çökerdenoğlu, 2019). İnsanın yaşamını sürdürme eğiliminde olması ve hayatta kalmasını bahşeden ihtiyaçlar, Alderfer'in var olma ihtiyacının esas amacıdır ve bunu kastetmektedir (Çetindere, 2019). Güvenlik, doymun bir ücret, çalışma koşullarının elverişli oluşu varoluşsal ihtiyaçlara örnek teşkil etmektedir (Gherman, 2012).

İlişkisel ihtiyaçlar, ikinci sıradaki ihtiyaçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal ihtiyaçlar ve başak insanlarla sağlam ilişkiler kurmaya yönelik ihtiyaçlardır Temelinde olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurma üzerine ortaya çıkan bir ihtiyaç türüdür (Çetindere, 2019). İş yerinde kurulan ilişkiler, arkadaş gruplarındaki ilişkiler, meslektaşlar arasındaki ilişkiler, müdür ve astlarıyla kurulan formal ve informal ilişkiler ilişkisel ihtiyaçlara örnek verilebilir (Gherman, 2012). İlişkisel ihtiyaçlar, kişinin başka kişilerle arasındaki duygu bağının ve düşüncelerinin paylaşımının memnun edilmesini içermektedir.

Gelişme ve büyüme ihtiyacı, Alderfer'in ihtiyaç kuramının son ve üçüncü basamağına yer almaktadır. Bu ihtiyaçlar esas olarak, kişide var olan potansiyelin geliştirilmesi ve bireysel olarak katkı sağlamaya yönelik ihtiyaçlar

olarak ifade edilebilir (Çetindere, 2019). Kişinin yaratıcılık anlamında kapasite ivmesinin ilerlemesi, artması ve gerçekleşmesi bağlamındaki ihtiyaçları gelişme ve büyüme ihtiyaçlarına örnek olarak sunulabilir (Gherman, 2012).

Maslow ile Alderefer'in ihtiyaçlar hiyerarşisi analizi yapıp karşılaştırıldığında; birbirleriyle bağlantılı olduğu görülebilir. Alderefer'in var olma ihtiyaçları, Maslow'un fizyolojik ihtiyaçlarında, Alderefer'in ilişkisel ihtiyaçlarının, Maslow'un sevgi ve ait olma ihtiyaçlarında kendisine cevap bulduğunu ve son olarak Alderefer'in gelişme ihtiyaçlarının, Maslow'un kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarında cevap bulduğunu ve yer edindiğini söyleyebiliriz.

Süreç kuramları. Bu kuramlardan en çok göze çarpanları; Vroom'un beklenti kuramı, Adam'ın eşitlik veya adillik kuramı ve Locke'nin hedef belirleme kuramı olarak ele alınmaktadır.

Vroom'un beklenti kuramı. Victor Vroom tarafından geliştirilerek, Araçsallık, Beklenti ve Değerlik kuramı olarak da karşımıza çıkan beklenti kuramı (Lord, 2004), diğer motivasyon kuramlarına göre en fazla bilinenlerden biri olarak görülür (Robbins ve Judge, 2010). Bu kurama göre bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesinin aksine faaliyetleri ve fonksiyonları ödüllendirildiği takdirde başarılı olma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Güney, 2000). Bu sebepten ötürü bireyi hangi durumların motive ettiği değil de motivasyonun ortaya çıkaracağı sınırlar daha değerlidir (Tozkoparan, 2010). Beklenti kuramının temel yapısını üç başlık oluşturmaktadır: Bunlar beklenti, araçsallık ve değerlik kavramlarıdır (Hoy ve Miskel, 2010; Wagner ve Hollenbeck, 1992; akt. Uçar, 2015).

Beklenti bireyin idrak ettiği bir varsayım olarak belirtilir. Bu varsayım, verilen çaba ve gayretin ödülle sonuçlandırılması ile ilişkilidir. Birey kendisini çok çaba vermekle ödülü kazanıp başarıya ulaşacağına inanarak şartlandırır ise daha fazla çaba gösterme eğilimine girecektir (Canpolat, 2011).

Araçsallık olarak anlamlandırılan kavram ise iş esnasında ortaya konan başarılı bir performansın, bireyde uyanan ve ürün odaklı bir beklentidir. İş görenlerin motivasyonu, bu beklentinin oranına göre artmakta ya da

azalmaktadır. Artan performansa rağmen, arzu edilen ürün elde edilmezse bireyin motivasyonu düşmekte ve azalmaktadır (Çelik, 2019).

Değerlik bireylerin ortaya koyduğu performans ve ürünün birey açısından ön görülen önemi ve ilgisidir (Tozkoparan, 2010). Bu üç başlık altında toplanan faktörler beklenti kuramına göre şekillenmekte ve motivasyonla etkileşime girmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Beklenti kuramına göre, fazlaca meydana gelen isteğin yükselen performansa katkısı ve yararı olacaktır. Artan performansın iş görenlerin gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayacak prim gibi mükâfatları tetikleyecektir (Ceviz, 2018).

Beklenti Vroom'un kuramında, performansı olumlu ya da olumsuz etkileyecek yüksek orandaki gayretin sahip olduğu bir algıyı içerir. Bireyin ortaya koyduğu gayretin, performansını arttıracığına inanmış olması onun beklentilerini olumlu etkilerken, gösterdiği gayretin performansını olumsuz etkileyeceği veya hiç etkilemeyeceği de beklentiyi çok düşürmektedir. Esasında bireysel algı beklentiyi karşılamaktadır (Çelik, 2018).

Adam'ın eşitlik veya adillik kuramı. Motivasyon süreç modellerinden biri de J. Stacey Adams'ın eşitlik kuramıdır. Bu kuram, bir toplumsal dönüştürme kuramı olmanın yanı sıra insanların eşit bir anlayışa ne kadar sahip olduklarını saptamak ve adil bir muamelenin oranını belirleyen bir kuramdır (Wagner ve Hollenbeck, 1992). Elde edilen ödülün büyüklüğü mutlu olma duygusunu yüksek oranda etkilediği gibi motivasyonu da etkilediğini belirtmektedir. Eşitlik ve adil olma terimlerini başka kavramlarla mukayese etmenin değerini dikkate alan bir kuram olarak göze çarpmaktadır (Mahdon vd., 2018).

Eşitlik kuramı genel olarak üç önemli noktaya dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi olan adaletsizliğe ilişkin bireylerin sahip olduğu ön yargılardır. Burada mukayese etmeyi birey yalnız başına yapmakta ve herhangi bir sonuca varmaktadır. İkincisinde ise şayet birey elde edeceği haktan daha fazlasını elde ettiğinde pek umursamaz fakat aksi halde duruma çok fazla tepki gösterir Üçüncü önemli noktada birey adına çok değerli iki tane motive edici güç olan eşitlik ve adalet kavramlarıdır (Hoy ve Miskel, 2010).

Locke'nin hedef belirleme kuramı. Edwin Locke 1960'lı yıllarda hedef belirleme motivasyon kuramını geliştirmiş ve hedef saptamanın aslında sorumluluk ve görev gibi başarıma güçleriyle ilintili olduğunu ifade eder. Performansın en ideal dönütler yardımıyla beraber ulaşılması zor gibi görünen hedeflere ulaşma yolunda daha üst düzeyde katkı sağladığını belirtir. Hedef belirleme sayesinde görev performansı artar. Kısacası değinmek gerekirse, hedefler iş görenlerin yapmaları gerekenleri ve bunun için ne düzeyde gayret sarf edilmesi gerektiği aşamasında yeni bir biçim kazandırır ve düzen sağlar (Locke ve Latham, 2015). Bu aşamada hedef belirleme kuramı bu özelliklerle nitelendirilebilir (Locke ve Latham, 2015):

1. İş görenin çalışma arzusu hedefe varmak için motivasyon kaynağıdır ve iş motivasyonunu bu yönde arttırmak gerekir. Hedefleri belirlerken kategorisine göre apaçık, belirtilmiş ve güç hedefler belirlemek, basit, belirtilmemiş hedefler belirlemeye göre oldukça motive edici etkenlerdir.
2. Kesin sınırlarla çizilmiş ve açıkça belirtilen hedefler, ürün odaklı yüksek performansa ulaştıran hedeflerdir. Hedefleri doğru belirlemek oluşabilecek hataları da önler.
3. Hedefler realist bir biçimde ve çalışanı zorlayacak bir yapıda olmalıdır. Çalışan bu hedefe vardığında haz ve mutluluk elde edecek ve bir sonraki hedefe varmak için çaba gösterecektir. Güç bir hedefin sonundaki başarının ödülü tatmin edici olur ve çalışanın başarıma hevesi de üst düzeyde olur. Kolay bir hedefin tatmin etme gücü bu kadar yüksek olmayabilir.
4. Çalışanın performansını yükselten etkenlerden biri de hedeflenen durumun ortaya çıkardığı üründür. Ürün sonunda sağlanan geri dönütün olumlu olması olumsuz olmasından daha iyidir ve olumlu geri dönüt performansı yükseltir. Bu konuda dönütler almanın çalışanın motivasyonuna katkısı tartışılmazdır. Çalışanların daha fazla etkileşimle çalışmasına katkı sağlar ve çalışanlar oldukça da çok iş doyumunu elde eder.

5. Hedefler çalışanlar için her zaman katılımı istenen bir durum olmaz. Çalışanların olumsuz bir ürün elde etmeleri hedefi ve sonraki hedefleri gerçekleştirme adına verilecek çabayı söndürebilir.
6. Etkileşimli bir hedef belirleme makul düzeyde katılımın sağlanmasını destekler ve kabul edilebilir bir düzeyde tutar. Hedef belirlemeye çalışan katılımı sağlanmalıdır.

Motivasyon Türleri

Motivasyon, başarıma arzusunun esası olarak bilinir. Dürtü ve güdülerimizi harekete geçiren bir güç olmanın yanı sıra hedef zirveye ulaşıldığında memnuniyet ve mutluluk verir, başarısızlık durumunda da kontrolü sağlar. Motivasyon genel olarak iki alt başlıkta açılanmaktadır: içsel ve dışsal motivasyon (Aslan ve Doğan, 2020).

İçsel motivasyon. Herhangi bir faaliyeti ya da bir işi yürütmekte olan bireyin tatmin olması, doyum alması veya faaliyetin kendisini ilgi çekici görmesi içsel motivasyon olarak görülebilir. Fakat bireyin yürütmekte olduğu bir işi ve bu işten sağladığı doyum arasında aracılık yapan her durumun ise dışsal motivasyonu sağladığı söylenebilir. İçsel motivasyona sahip bireylerde işin kendisinden tatminlik duyulurken, dışsal motivasyona sahip bireylerde maddi ve takdir edici ödüller uğruna tatminlik ön plana çıkmaktadır (Gagne ve Deci, 2005).

Eğitimin yapı taşı olan öğretmenler açısından içsel motivasyonu ele alacak olursak, öğrencilerin kavrama düzeylerini arttıran bir etki kurma, mesleğini iyi bir şekilde icra eden bir öğretmen olma, öğretmeyi sevme, yapmış olduğu öğretimsel uygulamaların öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünme, mesleğiyle ilgili gelişmeleri takip etme, kendisini mesleğinde başarılı bulma, mutlu olma, etrafına pozitif enerji yayma, iyi bir öğretmen olduğunu düşünme, toplum tarafından değer gören biri olma, mesleki çalışmalarından haz alma, bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutlu olma, öğrencilerine bir şeyler öğretmenin kişisel gelişimine katkı sağladığını düşünme gibi davranışların içsel motivasyon seviyesini arttırıcı etmenler olarak değerlendirilebilir.

İçsel motivasyonu kısacası özetlemek gerekirse; bireyi bir şey yapmak için harekete geçiren güç olarak ifade edilebilir (Hoy ve Miskel, 2010). Başarı sağlayan ve doyuma ulaşan birey motivasyonunu artırır. Aslında motivasyon kaynağı da doyumdur.

Dışsal motivasyon. Motivasyon kuramı kendi içerisinde bir takım konuları kapsamaktadır. Bunlar bireylerin istek ve ihtiyaçları, hedefleri, gaye ve amaçları, sergilediği hareketleri ve özünde beslediği ve ortaya koyduğu performans düzeyleri gibi konulardır (Koçel, 2010). Buna paralel olarak motivasyon, belirlenmiş herhangi bir amaca dönük enerji, etkileşim ve etkinliğin sürdürülmesi şeklinde (Atkinson, 1964) belirtilmekte ve devam etmektedir. Dışsal motivasyon, motivasyon çeşidi olmanın yanı sıra bir sonuç için davranışın ortaya konulması durumudur. Buradaki asıl amaç, birey için davranışın kendisinden çok davranışın meydana getirdiği sonuç önemlidir (Deci vd., 1991).

İçsel motivasyon, yoğun bir şekilde ilk çocukluk zamanlarında gerçekleşmekte ve bireyin yaşamına etki etmektedir. Zamanla birey, toplum içerisinde ilişki kurmayla birlikte toplumsal normları iyice algılamakta, böylece bireyin içsel motivasyonla ortaya koyduğu davranışlarda düşüş yaşanmakta ve birey tarafından bu normlara göre uygun davranışlar ortaya konma zorunluluğu patlak vermektedir. Böylelikle birey, kişisel olarak doyum sağlamak yani içsel motivasyon yerine, ödül almak ya da ceza gibi yaptırımlar için davranış ortaya koyar ki böyle davranışlar da dışsal motivasyonla ilgilidir (Deci ve Ryan, 2000). İçsel ve dışsal motivasyon kapsamaları yönüyle birbirinden ayrı gibi görünseler de aslında, iki motivasyon türünün de çalışan üzerinde etkili olduğu kabul görmektedir (Wiersma, 1992). Her bireyin güdülenme çeşidi farklılık göstermektedir.

Bireylerin motive olma şekli kişiden kişiye göre değişeceği gibi bulunan ortama göre de değişebileceği söylenebilir. İçsel motivasyonu yüksek bireylerin özyeterlik algıları da yüksek olması beklenir.

Öğretmen Motivasyonu

Teknoloji ve sanayinin gelişmesiyle beraber fabrikalarda dijitalleşme süreci başlamış ve neredeyse çoğu alanda otomasyon sistemi varlığını sürdürmüştür. Böylece işler tekdüze bir hale gelmiş ve işlerde monotonluk baş göstermiştir. Bu durum çalışanlar arasında işlerin bırakılmasına ve tatminsizliğe ve doyumsuzluğa sebebiyet vermiştir. Bu tür yerlerde çalışanlar yaptıkları işlerden doyum almamaya başlamaları sebebiyle işi sürdürme ve yaratıcılık ihtiyaçlarını neredeyse doyuramamışlardır (Eren, 2006). Böyle bir durumda çalışanların işlerini nasıl yapmaları ve nasıl harekete geçirileceğini ve bu davranışın sürekliliğinin ne ölçüde sağlanacağını bünyesinde bulunduran örgütsel psikolojinin değer verdiği husulardan ve konulardan bir olan motivasyon kavramına odaklanmak gerektiğini vurgulamıştır. Motivasyon kavramı Latince kökenli olup, hareket etmek manasına da gelen “to move” sözcüğünden türemiştir (Ud vd., 2012).

Motivasyon, bireyin harekete geçmesini sağlayan ve bunların hangi yönde olduğunu saptayan aynı zamanda bireylerin, fikirleri, algıları, inançları, özetle istek; gereksinim ve fobileridir (Örücü ve Kambur, 2008). Bireyin edinimlerinde üst düzey bir etkiye sahip olan motivasyon ayrıca önemli bir göreve de sahiptir. Çalışanların davranışlarından ve bunların ortaya çıkma nedenlerinden haberdar olmak motivasyonun sağlanmasında oldukça önemlidir. Neredeyse bütün davranışların arkasında bir istek, önünde bir amaç olduğu söylenebilir. Bireyin ihtiyaçlarının karşılanması, amaçlara ulaşmak için bir ön koşuldur (Sabuncuoğlu, 1984).

Motivasyon ile ilgili birden fazla kuram geliştirilmiştir. Bu kuramla içinde çağımızda daha yaygın bilinen ve sıklıkla uygulanan motivasyon kuramı Maslow’un ihtiyaçlar kuramı olduğu söylenebilir. Maslow’un ihtiyaçlar kuramı beş temel ihtiyaca göre sınıflandırılmış ve yaşam için önem sırasına göre sıralanmıştır. Bu temel ihtiyaçlar arasında fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme yer almaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Karakaya ve Ay’a (2007) göre, yaratıcı ve karmaşık bir yapıya sahip olan insan davranışlarının iyi anlaşılması ve bunun için ideal bir çalışma zemininin oluşturulması bu

kuramların başarısına bağlıdır. Maslow'a göre bir örgüt çatısı altına dahil olan bireyler başarıyı tetikleyen belirli ihtiyaçlarla gelmektedir. Bazıları fizyolojik olan bu ihtiyaçlardan kaynaklanırken, bazıları da psikolojik ve toplumsal normlardan kaynaklanmaktadır (Öztürk ve Dündar, 2003).

Motivasyon ve bununla ilişkili öğretmen başarısı okulların etkili olmalarında etkili bir görev üstlenmektedir. Çalışanların performansında önemli bir görev üstlenen motivasyon, aynı zamanda örgütün de performansı üzerinde önemli bir göreve sahiptir. Bu bağlamda okulun ana hedefi ve tek amacının öğretim olduğunun, okulun öğretimin seviyesini arttırmak için varlığını devam ettirdiğinin, öğretime katkı veren her şeyin değerli olduğunun paydaşlar tarafından bilinmesi, onay görmesi ve takdir edilmesi hedeflenmiştir. Öğretim işi öğretmen ve öğrencinin sınıf ortamında etkileşim ve paylaşımın gerçekleşmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yönlendirici ve aynı zamanda denetleyici konumundadır (Balcı, 2011). Öğretim sonunda öğrencilerin ortaya koyduğu ürünün baş mimarı ve en önemli etken öğretmendir (Unesco, 2006).

Öğretmenler öğrencilerinden en üst düzeyde ve en yüksek oranda öğrenme sağlamalarını bekler (Balcı, 2011). Bunu sağlamanın en etkili yolu ise motivasyonu yüksek ve doyum sağlamış öğretmenlerle işe koşturmaktır. Öğretmen motivasyonu eğitim öğretim ortamındaki bütün faktörler üzerinde önemli bir husus olarak göze çarpmaktadır. Bunlar öğrenci, yönetici, okul müdürü, iş arkadaşı ve eğitimin diğer paydaşları (Jesus ve Lens, 2005) olarak sıralanmaktadır.

Dijitalleşme ve iletişimin hüküm sürdüğü çağımızda eğitime hissedilen ihtiyaç devamlı artmakta ve çağın gerektirdiği birey modelinin ancak uygar bir eğitim paradigması içerisinde (Şahin, 1999), etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi gerçeğini gözler önüne sermektedir. Günümüzde ülke yönetimleri çağdaş niteliklere sahip öğretmen modeli yetiştirmenin yollarını aramakta ve buna zemin hazırlamaktadır. Etkili okullar ancak etkili öğretmenlerle ayakta durmaktadır.

Bilgi ve teknoloji çağında bulunduğumuz bugünlerde toplumun tüm kesimlerinde rekabet sürmektedir, kurumların bu rekabete ortak olmaları için

insan kaynaklarını çok etkili ve yararlı bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bilgi teknolojilerine hakim bir öğretmen modeli ortaya çıkarma hedefi ve hizmet sektöründe başarı için gerekli ortam sağlanmalıdır (Toker, 2008). Gerekli düzenlemeler yapılarak ve uygun şartlar sağlanarak öğretmenlerin motive olmaları sağlanabilir.

Öğretmen motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda öğrenci motivasyonunun da yüksek olduğu yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konmuştur (Bishay,1996). Eğitim öğretim ortamının verimliliğini arttıran öğelerinden biri de öğretmendir. Öğretmenin bu ortamdaki her olumlu hali öğrenciyi güdüleme konusunda oldukça önemlidir. Öğrenci güdülenmesinin yüksek olduğu öğrenme ortamında öğrenme yüksek olur. Motivasyonu üst düzey bir öğretmenin, okulun amaçlarına ulaşma noktasında önemli bir yer edindiği ifade edilebilir. Böyle bir durumdan hareketle öğretmenleri motive eden şartlar ile motivasyonunu düşüren ve etkileyen şartlar üzerinde çalışma yapılması hedeflenmiştir.

Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Motivasyonu etkileyen çeşitli kuramların literatür taraması sonucu var oldukları ortaya çıkmaktadır. Bunların başlıcaları olan Ekonomik, Psikolojik, Örgütsel ve Yönetmel faktörler motivasyonu farklı yönleriyle etkilemektedir.

Ekonomik faktörler. Gelir artışı, primli kazanç, fazla kazanç, ödüller ve sosyal yardımlar çalışanın motivasyonunun arttırılmasında kullanılan başlıca ekonomik faktörlerin başında gelmektedir (Acuner, 2010).

Ücret artışı faktöründe çalışanın işyerine gelmesinin ve işyerinde kalmasının önemli sebeplerinden birinin ücret olduğu belirtilmektedir. Bilimsel yönetimin lideri Taylor; çalışanın alacağı doygun bir ücretin, çalışanların işe olan bağlılığının ve motivasyonunun çok değerli etmenlerden olduğunu ifade etmektedir (Koç ve Topaloğlu, 2010). Düşük gelir tehdit ögesi olarak kullanılır ve çalışanların önceki refah seviyesine ulaşmak için oldukça çaba göstermesi için motive edilmesi mümkün olmaktadır. Çalışana yapılacak ücret artışı bazen çalışanları motive etmeyebilir çünkü kazandığı ücret ihtiyaçlarını karşılıyor ve

birikim yapmasını sağlıyorsa ücret artışı güçlü ve etkili bir motivasyon aracı olmamakla beraber pek bir şey anlam ifade etmeyecektir (Sevinç, 2015).

Ödüller faktöründe işyeri kuruluşları şirketleri için ortaya attıkları hedef ve amaçlara varmak için çalışanların motivasyonunu arttırmak ve bu devamlılığı sağlamak adına çeşitli ekonomik ve mali ödüller ile ödüllendirme yapmakta oldukları ifade edilmektedir (Koç ve Topaloğlu, 2010). Fakat böyle bir uygulamanın da her zaman başarılı olduğu söylenemez. Ödülün faydalı olması, kişiye özgü olması, anında ödenmesi ve başarı sonucu verilmesi günümüz ödül sisteminin yararlılığıyla ilgilidir (Öztürk, 2019). Ekonomik ödüllendirme daha çok üstün başarı gösteren ve aylıkla ödüllendirme adı altında verilen ek ödemedir. Aylıkla ödüllendirme bir defaya mahsus bir ücret olarak alınan ve sonrasında motivasyon niteliğini yitiren bir ödüldür (Sevinç, 2015).

Sosyal faydalar/yararlar. Bireylerin yaşam şartlarını düzeltme ve yaşama olan bağlılıklarını arttırmada sağlanan imkânlar sosyal faydalar olarak görülür. Emeklilik şartlarının makul düzeyde olması, işyeri yönetmeliğinin çalışanın lehine olması, sağlık güvencesinin tatmin edici bir nitelikte olması, yıl içerisinde zorunlu ya da isteğe bağlı olarak kullanılan izinler, yiyecek, giyecek ve yakacak yardımları, personelin ailesine ve çocuğuna sunulan imkanlar, öteki işletmelerin sunmadığı imkanların ve fırsatların olması, personelin kendini güvende hissetmesi ve işine olan bağlılığın artmasına güç katmaktadır (Koç ve Topaloğlu, 2010).

Psikolojik faktörler. Çalışanların motivasyon düzeylerini yükseltmede en sık kullanılan psikososyal araçlar içerisinde; çalışmada bağımsızlık, sosyal katılma, statü, gelişme ve başarıyı takdir etme, çevreye uyum gibi araçlar gelmektedir. Çalışmada bağımsızlık faktöründe genellikle çalışanların, işine olan bağlılık duygusunu memnun kılmak veya mesleki gelişimlerini artırma gücü sağlamak maksadıyla bireysel ya da grupça özgür bir şekilde çalışma ve risk kullanma ihtiyaçlarına gereken önemi verme üzerinde durulur. Çalışanların mutlu, özgür ve fikirlerini rahatça dile getirdiği bir işyerinde motivasyon üst düzeyde olur ve bu da işyerinde hoşnutluğa yer vermektedir (Budak ve Budak, 2010).

Kamu kuruluşlarında çalışan bireyler, amirleriyle bir örgüt altında çalışmaktansa genellikle idarecilerinin gözetimi ve denetiminden uzak bir yer ve fonksiyonda çalışmayı kendilerine daha uygun görmektedir. Bu şekilde davranmasının sebebi çalışanların kendilerini baskı altında hissetmesi ve işine olan adaptasyonu sağlayamamasıdır (Sevinç, 2015).

Sosyal katılmada, İş sahipleri işe yeni başlayan ve başladığı andan itibaren sosyal gruplara giren işçisine sahip çıkmalı ve onu her anında engellemek yerine destekleyip motive etmeli ve özendirmelidir (Budak ve Budak, 2010). Araştırmalar (Hawthorne Araştırmaları), bu bireyler üzerinde yaptığı araştırmalarda sosyal bir gruba katılan ve bu grubun ilişkilerinden memnuniyet duyulan çalışmaların iş verimliliğini arttırdığını göstermektedir. Grup içerisindeki konumu çalışanı daha aktif, istekli, ileriye bakan vizyoner bir kimliğe büründürür ve netice itibarıyla çalışanı mutlu eder (Silah, 2005).

Çalışma hayatında ulaşılmak istenilen mevki ve başka insanlar tarafından değer verilme ihtiyacı, bireylerin toplumsal anlamda saygınlık kazanma motivasyonu ile bir araya geldiği belirtilmektedir. Elde edilen statü motivasyonu etkiler. Toplumdaki diğer insanlar takdir edilmek, parmakla gösterilmek ve insanların beğenisini kazanmak bu motivasyonun bir sonucudur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Çalışanlara önem gösterip başardıkları işi onaylamak ve çalışanlara yaptıklarıyla bağlantılı bir konuma getirmek çalışanlar açısından hoşnut edici olmakla birlikte aynı çatı altında aynı amaçlar için bir araya gelmiş bireyler için motive edici bir faktördür (Öztürk, 2019).

Çalışanın işveren tarafından verilen görevin önemine göre, yaptığı işin işveren tarafından değer verildiğini görme, potansiyeli olan bir çalışan olarak algılanma hemen hemen toplumdaki bütün bireyler için derin bir motivasyon ve hoşnutluk duygusu geliştirir (Koç ve Topaloğlu, 2010).

Yeni bir işe başlayan bir çalışan ilk zamanlarda çalışma arkadaşları ya da varsa amirleri ve astlarıyla tanışma fırsatı bulmalı, bu arada kendisini de onlara tanıtmalıdır. İlk tanışma ileriki iş süreci için önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Duyguları bastırılmış bireyler çalışma alanında içine kapanık

ve toplumdaki soyutlanmış olarak devam ettikleri için uzun vadede kuruma olduğu kadar kendilerine de faydalı olmazlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Kurum ve kuruluşlar çalışanlar için uygun bir çalışma ortamı oluşturduğunda, çalışanlar arasında uyum sağladığında, iletişimi çok yönlü hale getirdiğinde ve çalışanlarla ilişkiyi üst seviyelere taşıdığına özetle çevreye adaptasyonu sağladığında başarı göstermesi ve başarıyı ileriye taşıması çok da zor değildir (Öztürk, 2019).

Örgütsel ve yönetsel faktörler. Motivasyonda özendirici araçlar olarak örgütsel ve yönetsel içerikli bazı araçlardan yararlanmak olasıdır. Bu araçlardan ilgi çekici birkaçı aşağıda verilmiştir:

Genellikle yeterli düzeyde çalışma aktivitesi, çalışanlarda motivasyonu artırmaktadır. Eğer bu düzey düşük kalırsa, bireyler sıkılmakta ve yorulmaktadır. Aksi takdirde, bireyin çalıştığı işte çok fazla çeşitlilik olursa, bu kez de çalışanlar strese girmektedir. Çalışanlara işyerinde sunulan rahatlık, onların motivasyonunun yükselmesine yol açar (Acuner, 2010).

Bir kurum/kuruluşun çatısı altında emek veren çalışanların çoğu zaman biri ötekenden farklı ve çoğu zaman da biri diğeriyle aksi durumda mevcut hedefleri ve amaçları vardır. Çalışanın hakkaniyetli ve yeterli ücret, iş yerinde güvenlik, çalışma şartlarının istenilen düzeyde olması, tanınma ve saygı görme vb. arzu ve istekleri bunlara örnek olarak gösterilebilir (Budak ve Budak, 2010). Çalışanların amaçlarıyla kurumun amaçlarının aynı noktada birleştirilmesi; son derece iyi motive olmuş, başarıya arzusu olan çalışanlara sahip olan kurumun verimliliğini artırabilir.

Bir kurum/kuruluşta yönetici vasfında yer edinen kişinin yalnız başına karar alma veya verme, kurum/kuruluş bünyesindeki çalışanları gözlemleme, denetleme kabiliyetine sahip olma imkânı olamaz. Böyle bir durumda sahip olduğu yetkilerinin bir kısmını bir alt seviyedeki idarecilerine, alt seviyedeki idareciler de lüzum gördüğünde en alttakilere bu şekilde silsile yoluyla devretmeyi uygun görebilirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Yetki devri neticesinde görev ve sorumluluklar paylaşıldığı takdirde iş yaşamında huzursuzluk yerini huzura bırakmış olur, çalışanlar arasında hoşnut durumlar

meydana gelir. Yetki sahibi olmaya başlayan çalışanlar hem zihnen bir güç elde etmiş olur hem de kendilerine layık görülen yeni durumda başarılı olmak için çabalarını arttırarak motive olurlar (Kıdak ve Aksaraylı, 2009).

Çalışanların işlerini etkili bir sistemde yapabilmeleri için kendilerinde var oldukları bilgi, beceri, kabiliyet, tutum ve davranışların geliştirilmesi amacıyla aldıkları kurs ve buna benzer faaliyetler eğitimidir. Yeni bilgi ve kabiliyetlerin elde edilmesi yoluyla daha iyi ve daha yüksek konum ve statüye ulaşma amacı ise yükselmedir (Budak ve Budak, 2010; Koç ve Topaloğlu, 2010). Yükselme imkânı olan çalışanlar bunu her zaman ister. Çünkü insanlar, çalıştıkları işlerde zamanla belli tecrübeler edindikçe, ona göre işler basit bir duruma gelecek, bu yüzden de buldukları makamlarda verilen yetkiler ve görevler yetersiz olacaktır. Bu nedenle daha yüksek yetki ve sorumluluklarla çalışmaya istekli olacaklardır. Yöneticiler işlerinde ilerlemeyi çok isterler fakat ilerleme imkânı kısıtlanmış yöneticilerin işe olan bağlılığı günden güne azalacak ve isteği yok olacaktır. Böyle bir durumu engellemek adına görevinde yükselmeyi sağlamalı ve bir teşvik ve motivasyon aracı olarak kullanılmalıdır (Işıksaçan, 2008).

Herhangi bir işyerinde çalışanlar için öngörülen ve çalışanları etkileyen fikir ya da oy hakkının tamamının çalışanların temsilcileri vasıtasıyla alınması katılımlı yönetim olarak ifade edilmektedir (Bayraktaroğlu, 2010). İşyerinde çalışan bireylerin alınan ortak kararlara katılmasını sağlamak bireysel alınan kararlara göre daha etkili olduğu bilinir. Motivasyon aracı olarak kullanılacak ortak kararlar "biz" kavramını pekiştirir (Işıksaçan, 2008).

İletişim örgüt çatısı altında yaşamını sürdüren bireylerin örgüt içi hareketlerini etkilediği ve yönlendirdiği gibi bireylerin haberleşmesini de sağlamaktadır. İyi organize edilmiş bir iletişim mekanizması çalışanlar ve idareciler yönünden motive edici bir nitelik sağlar (Budak ve Budak, 2010). İletişim, çok yönlü bir şekilde yapıldığından büyük öneme sahiptir. Çift yönlü olarak devam sağladığı için yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya doğru etkililiğini sürdürür (Çolak, 2016). Acun'a (2010) göre, ekipteki üyelerin başarısı, üyelerin kendi aralarındaki koordineli olarak çalışması, üyeler arasındaki işbirliği ve dayanışmanın ileri seviyede olması ve bir arada çalışarak başkalarını

çembere alma gayesi içinde olmayı gerçekleştirmeleri ekip başarısı üzerinde son derece tesirlidir.

Herhangi bir sorunun çözümüne çalışanların katılım sağlaması ve örgütteki üyelerin tamamı tarafından sorumlulukların alınarak birbirleriyle paylaşması kalite kontrol çemberlerinin temelini meydana getirir Kalite Kontrol Çemberleri uygulamasının temel niteliği, şirket ile çalışanların amaçlarını denkleştirerek kalite yönetim sistemini etkin bir düzeyde gerçekleştirebilmektir (Efil, 2010). Bireylerin motivasyonu üzerinde etkili olan birden fazla özellik sayılabilir: İş ortamındaki ışık, ses, nem, sıcaklık, kullanılan görseller, materyallerin yeterliliği, kullanılan araç ve makinelerin psikoteknik bakımdan kişiye uygun olup olmayışı ve benzeri çevresel koşullar gibi faktörler etkili olmaktadır (Fındıkçı, 2006).

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) aldıkları ortak karara göre iş durumunda, güdülenmeyi arttıracak faktörü şu şekilde nitelendirmektedir. İş hayatının çalışanları olumsuz anlamda etkileyecek, sağlığını tehdit edecek, psikolojisini yıpratıcı durumlarla karşı karşıya getirmemeli aksine onların sosyalleşebileceği, boş vakit bırakabileceği, kişisel yaşamını destekleyebileceği ve onlara yaratıcı olmalarını sağlayabileceği şartları ve fırsatı vermelidir (Özgüven, 2003).

Her şeyin planlı ve programlı olmasını önceden önemli kılan adaletle disiplin, ayrıca pozitif veya negatif davranışın karşılığında neler görüleceği de önceden tespit edilmelidir. Hakkaniyetli, devamlı ve dikkatli bir disiplin kurumu oluşturmak, hayal kırıklığının kaynağı değil, tam tersine dayanışma ve iş görme hevesini kuvvetlendirici bir motive etme aracı olarak karşımıza çıkar (Eren, 2012).

Özyeterlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki

Motivasyon bireylerin başarıya arzusunu yani özyeterliğini etkileyen duygusal bir tepkidir. Özyeterlik ve motivasyon arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin motivasyon ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için özyeterlik ve motivasyonu yüksek bireylerin bilişsel performansları

üzerine bir araştırma yapılmıştır ve özyeterliği düşük bireylerin sahip olduğu bilgi beceriye rağmen başarısız olduğu özyeterliği yüksek bireylerin ise başarılı olduğu gözlemlenmiştir (Acar, 2006). Coşkun vd., (2022) göre, özyeterlik düzeyleri yüksek olan bireylerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu ve kişisel gelişim motivasyonlarını etkilediği vurgulanmıştır. Özyeterlik anlamında doygunluğa ulaşmış kişilerin, kişilik gelişimlerini destekleme noktasında daha çok motive oldukları ifade edilebilir.

Motivasyonu güçlü bireylerin sınıf içinde ve dışında eğitim faaliyetlerine daha istekli bir şekilde katılacağını ve öğretme işini daha etkin yürüteceğini söylemek mümkündür. Eğitim kurumlarında bu işi genellikle öğretmenler yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki etkililiğiyle ilgili bulgular gözden geçirildiğinde, öğretmen yeterlilik algılarını ölçme ile ilgili kuram ve yaklaşımların görüş birliğine vardıkları söylenemez. Kişinin hareket etmesini sağlayan ve ona enerji veren, arzulu kılan ve durum karşısında bireyi uyaran şey motivasyondur (Aslan ve Doğan, 2020; Baysal, 2016).

Aslan ve Doğan'a (2020) göre, iyi motive olmuş bir kişi yaptığı işi daha çok severek yapacak, tatmin olacak ve iş yapma kapasitesini arttırarak gayretini üst düzeye çıkaracaktır. Motivasyon daha çok bu tür durumlarda pekiştireç olarak kullanılmaktadır. Motivasyon sonucunda olumlu bir sonuç elde edilirse hemen akabinde başarıyı getirecektir. Motivasyon, yaşamın her alanında çok önemli bir parametre olmasının yanında kararlılığı ve sürekliliği devam ettiren bir faktördür (Kuloğlu,2020). Birey kendisini herhangi bir alanda eksik ve yetersiz hissediyorsa, başarıya olan inancı azalmakta ve bu durum, endişe ve gerilmeye sebebiyet vermektedir (Pajares, 1997). Endişe faktörü, bireysel başarıya negatif bir katkı sağlamaktadır (Metallidou & Vlachou, 2007; Wolters & Pintrich, 1998). Fakat, yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, kişinin özüyle alakalı bir branşta yeterli görmesi ile alakalı oluşan benlik, genellikle içsel motivasyon ve kaygı gibi unsurların başarı üzerindeki yansımalarının birbiriyle ilişkili olarak incelendiği gözlenmektedir (Goetz vd., 2010).

Amaçlarına varmada kararlı olan motive olmuş bireyler, diğer bireylere oranla amaçlarına varma ihtimalleri çokça fazladır. Motivasyonun insan

hareketleri üzerinde böyle bir seviyede etkili olması, tabii olarak iş yaşamını da etkilemesi vazgeçilmezdir (Ceviz, 2018). Bireylerin iş yaşamında başarılı olması için motivasyonlarının yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarından ve okul yönetimi tarafından destek görmeleri onlar için oldukça değerlidir. Özgüven eksikliğini ortadan kaldırarak motive olmalarını arttırmaktadır. Bu aşamada fark edilen, sevilen, kıymet gören ve herkesçe değerli görülen öğretmen motive olacaktır. Bu durumun aksi bir durumda ise öğretmenler toplumdaki ayrı durmaya başlar ve kendini oldukça değersiz hisseder (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki duruş toplum için büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bilgi, kabiliyet ve tecrübeleri eğitim sürecinde pozitif yansımalar meydana getirmekte aynı zamanda bu faktörler öğrencilere de etki etmektedir. Yeterliye sahip bir öğretmen hem kendini motive etmiş olur hem de karşısındaki kitleyi motive etmiş olur. Özyeterlik algısının motivasyonla olan ilişkisi yadsınamayacak derecededir ve aynı zamanda güdülenmiş bireylerin yaşama bakış açıları daha geniş perspektifte olması beklenir.

Pajares'e (1997) göre, özyeterlik algısı yüksek öğretmenlerin başarılı olma konusunda özyeterlik algısı düşük öğretmenlere göre daha güçlü oldukları, çevresiyle daha olumlu ilişkiler içerisinde oldukları, sınıfına karşı çok hoşgörülü oldukları, yetiştirdikleri öğrencilerden yüksek verim aldıkları, yeni fikirlere açık oldukları, yanlış yaptıkları için öğrencilerini yanlışlarından ve başarısızlıklarından ötürü oldukça aza eleştirdikleri, oldukça güçlü bir kimliğe sahip oldukları, işlerinden dolayı yüksek motivasyona sahip oldukları, sınıfının başarısızlığını genel olarak içsel sebeplere dayandırdıkları görülmüştür. Yüksek bir özyeterlik algısını kendinde barındıran bir öğretmen, öğrencilerinin göstermiş oldukları başarıları ve onların motivasyonlarını kısa sürede kontrol altına alabildikleri ifade edilmiştir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Özyeterlik fikri üst düzey olan kişiler, karşılaştıkları güçlükleri aşmada kendilerine duydukları bilinçli bir özgüven motivelerini de etkilemektedir. Motivasyonu yüksek kişiler çözülmesi gereken problemleri planlı ve disiplinli bir şekilde kendi bilişsel süreçleriyle çözüme kavuştururlar.

Sonuç olarak; özyeterlik ve motivasyon kavramları öğretmenlerde var olması gereken ve birbirini tamamlayıcı iki öge olarak ifade edilebilir. Bu iki kavramın kuramsal temelleriyle ele alındığında ortak yönlerinin eğitim öğretim ortamının hazırlayıcı etkenleri konumunda yer aldığı söylenebilir. Öğretmenin güdülendiği durumda, bir sınıf ortamının, eğitim ortamının, okul yönetiminin ve eğitimin diğer paydaşlarının motive olma düzeylerinin etkilendiğini görmek mümkün olabilir. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerektiği, bunun yanında özyeterlik algısı ve inancının da üst düzey olması gerektiği söylenebilir.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, araştırma verilerinin toplanması ile ilgili araçlara ve verilerin analizine yönelik genel bilgiler ana hatlarıyla verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarına göre motivasyon düzeylerini tespit etmek ve bazı değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Genel tarama modeli; birden çok unsurun oluşturduğu bir evrende, genel bir karara ulaşmak için, evrenin bütün ya da daha az bir grubunun, örnek ya da örneklem üstünden yapıldığı tarama modelidir (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeli, birden çok değişken arasındaki değişimin derecesini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olayı etkileme ve değiştirme çabası yoktur (Karasar, 2016). Araştırmanın alt amaçları Karasar (2016) sınıflandırmasına göre genel ve ilişkisel olarak şu şekildedir:

Araştırmanın 1. ile 3. alt amaçlarında genel tarama modeli kullanılmıştır.

1.Alt amaç: Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları ne düzeydedir?

3.Alt amaç: Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ne düzeydedir?

Araştırmanın 2. ve 4. alt amaçlarında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.Alt amaç: Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş ve kıdem yılı) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.Alt amaç: Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş ve kıdem yılı) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

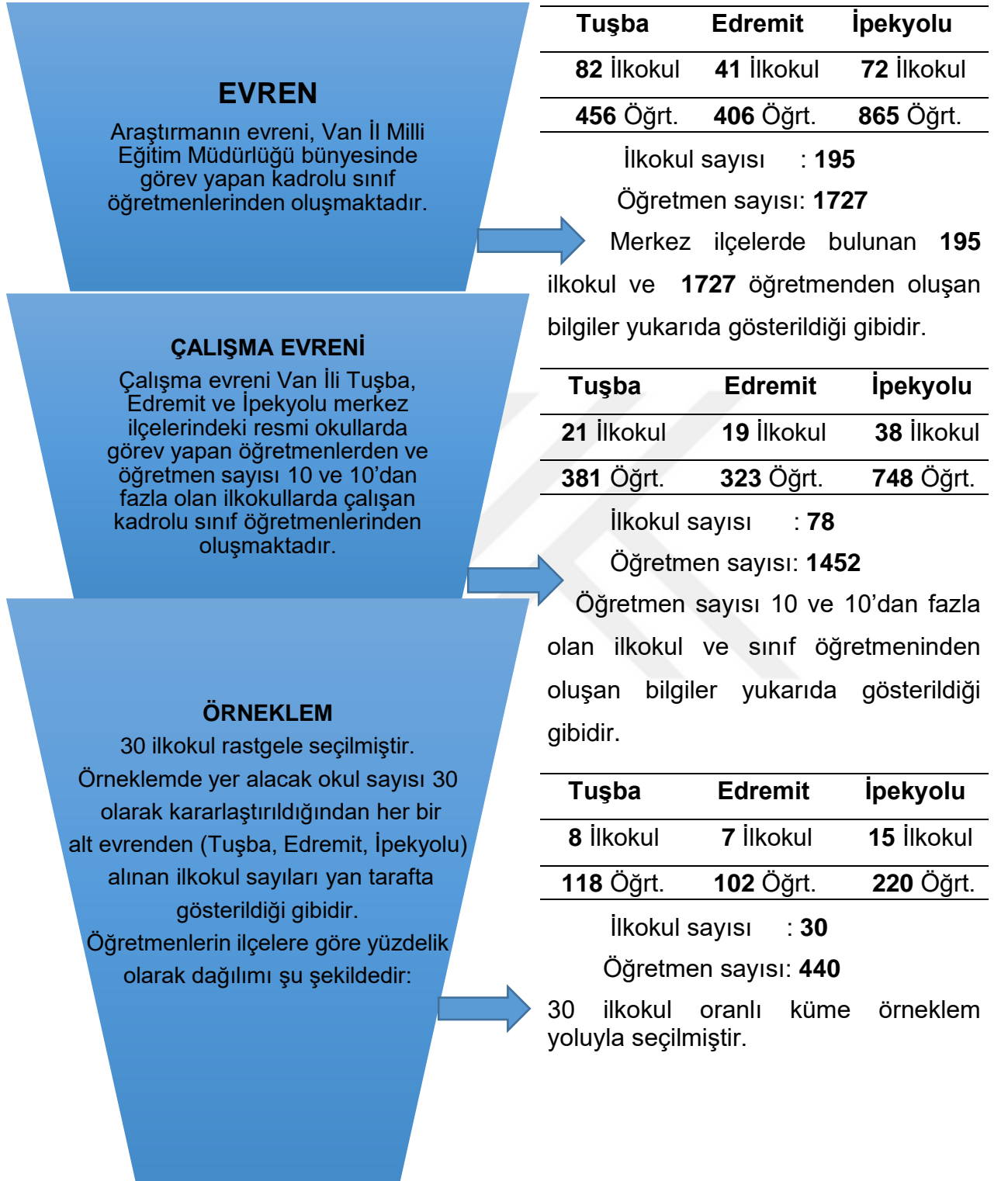
Araştırmanın 5. alt amacında ise iki kavramın yordaması yapılmıştır.

5.Alt amaç: Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları motivasyonlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Van ili, Tuşba, İpekyolu ve Edremit ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma evrenini ise Tuşba, Edremit ve İpekyolu ilçelerindeki öğretmen sayısı 10 ve 10'dan yukarı olan resmi ilkokullarda görev yapan kadrolu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evren, yapı olarak araştırılmakta olan bir olay ya da durumu ortaya çıkaran öğelerin tümünü kapsar (Arık, 1992). Araştırmanın örneklem grubunu, Van ili merkez ilçelerinde (Tuşba, Edremit ve İpekyolu) görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada oranlı küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Oranlı küme örneklem yönteminde ilk olarak evren, yapısında benzer nitelikler barındıran alt evrenlere ayrılır. İkinci aşamada alt evrenin her birinden evren içindeki oranıyla doğru orantıda bir örnek belirlenir. Böylelikle evrendeki temsil edilme oranlarını belirleyecek alt evrenler oluşur (Karasar, 2016).

Bu araştırmada evren üç alt evrene bölünmüştür. Bunlar: Edremit, Tuşba ve İpekyolu merkez ilçeleridir. Araştırma verilerinin toplanacağı okullar Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-ge bölümü aracılığıyla liste halinde elde edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmeni sayısı 10 ve 10'dan yukarı olan kurum sayılarının ilçe bazında; Edremit: 19, Tuşba: 21 ve İpekyolu: 38 olarak belirlenmiştir. Bu durumda ilçelerdeki okul sayılarının % 50,4'ünü İpekyolu, %23,4'ünü Edremit ve %26,2'sini Tuşba meydana getirmektedir. Bu okullar arasından oranlı küme yöntemiyle 30 okul belirlenmiştir. İpekyolu ilçesinden $((38*30)/75)=15$ okul, Edremit ilçesinden $((19*30)/75)=7$ okul ve Tuşba ilçesinden $((21*30)/75)= 8$ okul çalışma evreni listesine eklenmiştir. Bu şekilde oluşturulan alt evrenden bağımsız olarak rastgele seçilen okullar arasından 440 sınıf öğretmenine ulaşılması amaçlanmıştır. Örneklem ve örneklem belirleme sürecine yönelik bilgilere Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Örnekleme ve Örneklem Belirleme Süreci.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin elde edilmesi için ölçek uygulanmıştır. Veriler öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek gönüllülük esasına göre doldurulmuştur. Araştırmanın literatür taraması yapılarak literatürdeki veriler belirli bir düzen halinde dizilmiştir. Kuramsal çerçeve bu şekilde oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak, Köse (2007) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği*” ve Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen “*İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği*” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “*kişisel bilgi formu*” kullanılmıştır.

Veri toplama araçları. Araştırmanın verilerini toplama yönelik hazırlanan veri toplama araçları üç kısımdan meydana gelmektedir: (a) Kişisel Bilgiler Formu, (b) Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği, (c) İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği.

Kişisel veri formu. Veri formu Van İli Tuşba, Edremit ve İpekyolu’nda görev yapan 440 sınıf öğretmeni hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, yaş, kıdem yılı, öğrenci sayısı, branş gibi kişisel veri formunda yedi soru hazırlanmış ve bilgi alınmıştır.

Öğretmen özyeterlik algısı ölçeği. Bu ölçek başta Tschannen-Moran ve Hoy, (1998) tarafından geliştirilen, daha sonra ise Çapa vd., (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği” öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanmış ve öğretmenlerin özyeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, yapı geçerliliği için de açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 24 maddeden meydana gelen bu ölçek, “hiçbir zaman” ile “her zaman” arasında değer alan beşli likert bir ölçektir.

“Öğretmen özyeterlik algısı ölçeğinin” yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda üç boyutlu olduğu belirlenmiştir. “Öğrenci Güdülenmesi” için Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı = (.82), 2. alt boyut olan “ Öğretim Stratejileri” için iç tutarlılık kat sayısı = (.86) ve 3. alt boyut olan “Sınıf Yönetimi” için iç tutarlılık kat sayısı =(.84) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık kat sayısı = (.92) olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, öğretmen özyeterlik

algılarını ölçmek amacıyla Köse (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen özyeterlik algısı ölçeği” kullanılmış ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Cronbach alpha değerlerinin gösterildiği *Tablo 1*'de yer almaktadır.

“Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeğinde; “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Hiç Katılmıyorum” (1) şeklinde sıralanan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte ters puanlanan maddeler yer almamaktadır.

*Birinci alt boyut olan öğrenci güdülenmesi maddeleri.*1,2,4,6,9,12,14,22 numaralı maddeler birinci alt boyutu ölçen maddelerdir. Öğrenci güdülenmesi düzeyi bu maddelerden elde edilen puanların 8'e bölünmesiyle bulunmaktadır.

*İkinci alt boyut olan sınıf yönetimi maddeleri.*3,5,8,13,15,16,19,21 numaralı maddeler ikinci alt boyutu ölçen maddelerdir. Sınıf yönetimi düzeyi bu maddelerden elde edilen puanların 8'e bölünmesiyle bulunmaktadır.

*Üçüncü alt boyut olan öğretim stratejileri maddeleri.*7,10,11,17,18,20,23,24 numaralı maddeler üçüncü alt boyutu ölçen maddelerdir. Öğretim stratejileri düzeyi bu maddelerden elde edilen puanların 8'e bölünmesiyle bulunmaktadır.

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek için literatür taraması yapılmış olup, ölçeğin geliştirilmesi için 51 maddeden oluşan havuz meydana getirilmiştir. Uzman görüşü de alınarak kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için de açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, “*mesleki başarı*”, “*takdir edilme ve mesleki mutluluk*”, “*meslekten kaçınma*” ve “*mesleği özümseme*” olmak üzere dört faktör ve 30 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan dört faktör toplam varyansın %50'sini açıklamaktadır. Toplam iç tutarlık katsayısı ise (.87) olarak bulunmuştur. Bulunan bu puanlar, ölçeğin psikometrik özelliklerinin takdir edilen alanlar içinde olduğunu göstermektedir. Araştırmada, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği ” kullanılmış ve güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır.

“İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği” alt boyutları: 1. alt boyut olan *“mesleki başarı”* için Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı = (.87), 2. alt boyut olan *“takdir edilme ve mesleki tutum”* için Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı = (.86), 3. alt boyut olan *“Meslekten Kaçınma”* için Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı = (.79) ve 4. Alt boyut olan *“Mesleği Özümseme”* için Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı = (.73) olarak belirlenmiştir. Uygulanan ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı (.87) olarak belirlenmiştir. Cronbach alpha değerleri bir başlık altında *Tablo 1*'de sunulmuştur.

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinde 6 olumsuz ve 24 olumlu madde yer almaktadır. Olumlu maddeler; “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Hiç Katılmıyorum” (1) olarak puanlanırken, olumsuz maddelerde ise tam ters bir şekilde “Tamamen Katılıyorum” (1), “Katılıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (4) ve “Hiç Katılmıyorum” (5) şeklinde puanlanmıştır. Bu nedenle de ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken, en yüksek puan ise 150'dir. Beşli likert tipinde bir ölçektir.

Birinci alt boyut olan mesleki başarı maddeleri. 1,2,3,4,7,8,9,10,15,18,19,29,33 numaralı maddeler birinci alt boyutu ölçen maddelerdir.

İkinci alt boyut olan takdir edilme ve mesleki tutum maddeleri. 5,13,16,27,30,34,37,39 numaralı maddeler ikinci alt boyutu ölçen maddelerdir.

Üçüncü alt boyut olan meslekten kaçınma maddeleri. 17,21,31,35,38,40 numaralı maddeler üçüncü alt boyutu ölçen maddelerdir. Bu boyuttaki maddeler olumsuz olduğu için ters kodlanmıştır.

Dördüncü alt boyut olan mesleği özümseme maddeleri. 23,26,36 numaralı maddeler dördüncü boyutu ölçen maddelerdir.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri

	Cronbach Alpha Değerleri
Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği	.92
Öğrenci Güdülenmesi	.82
Öğretim Stratejileri	.86
Sınıf Yönetimi	.84
İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği	.87
Mesleki Başarı	.87
Takdir Edilme ve Mesleki Tutum	.86
Meslekten Kaçınma	.79
Mesleği Özümseme	.73

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen özyeterlik algısı ölçeğinde yer alan öğrenci güdülenmesi faktörü (.82), öğretim stratejileri faktörü (.86), sınıf yönetimi faktörü (.84), öğretmen özyeterlik algısı ölçeğinin genel Cronbach alpha değeri (.92) ve ilkökul öğretmeni motivasyon ölçeğinde yer alan mesleki başarı faktörü (.87), takdir edilme ve mesleki tutum faktörü (.86), meslekten kaçınma faktörü (.79), mesleki özümseme faktörü (.73), ilkökul öğretmeni motivasyon ölçeğinin genel Cronbach alpha değeri (.87) olarak hesaplanmıştır. Test puanlarının güvenilirliğinin yüksek olduğunu Cronbach alpha katsayılarının (.70) ve daha yukarısında olması yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2019). Tablo 1’de de görüldüğü gibi, araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlık katsayıları yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama prosedürü. Araştırmanın verilerini toplamak için YYÜ Eğitim Bilimleri Enstitü’ne dilekçeyle başvuru yapılmıştır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler valilik tarafından onaylanarak Van Valiliği izni EK-D’de sunulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçekler; Köse (2007) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği*” ve Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen “*İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği*” için ölçek sahiplerinden gerekli kullanım izinleri mail yoluyla alınmıştır. Veri toplama araçları EK-C’de gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

İstatistiksel analizlerde hangi analiz türünün kullanılacağına karar verilmeden önce değişkenlerden elde edilen sonuçların normal dağılım durumuna bakılır. Değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı grafiklere, çarpıklık-basıklık değerlerine, varyasyon katsayısına, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine bakılarak belirlenebilir. Örneklem büyüklüğünün 30'un altında olduğu ($n < 30$) durumlarda Shapiro Wilk testi ile örneklem büyüklüğünün 30 ve üstünde olduğu ($n \geq 30$) durumlarda ise Kolmogorov Smirnov testi ile değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu incelenebilir (Büyüköztürk, 2018; Cevahir, 2020). Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, homojenlik testi (Levene) uygulanmıştır. Verilerden elde edilen puanlara bakıldığında, sonuçların normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bu sonuç doğrultusunda verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmen özyeterlik algısı ölçeğinin alt boyutlarına yönelik normallik testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	N	P	Medyan	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Güdülenmesi	385	.000	4,37	4,34	.430	-.089	-.553
Öğretim Stratejileri	385	.000	4,38	4,40	.420	-.185	-.448
Sınıf Yönetimi	385	.000	4,25	4,38	.430	-.254	.264

Tablo 2 'de öğretmen özyeterlik algısı ölçeğine ilişkin normallik testi sonuçları verilmiştir. Çarpıklık (skewnes) ve basıklık (kurtosis) verileri normallik değerleri içerisinde bulunmuştur.

İlkokul öğretmen motivasyon ölçeğine ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Motivasyon Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	N	P	Medyan	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Başarı	385	.041	4,46	4,42	.390	-,498	-,045
Takdir Edil. ve Mesl. Tut.	385	.000	4,38	4,31	.441	-,549	-,046
Meslekten Kaçınma	385	.000	3,67	3,74	.612	,008	-,318
Mesleki Özümseme	385	.000	3,67	3,53	.808	-,163	-,236

Araştırmanın normalliğini ortaya çıkarmak için kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler yardımıyla aritmetik ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Böylelikle araştırma sonucunda ortalama ve medyanın eşit veya yakın olma durumuna bakılarak, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olma durumu göz önüne alınmıştır (Büyüköztürk, 2019). Bu sonuca göre, araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olduğu saptanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ilk olarak araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik algıları ve alt boyutları ile motivasyon düzeyleri ve alt boyutları farklı değişkenler yönünden irdelenmiştir. Ayrıca öğretmen özyeterlik algılarının öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına yönelik olarak yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi Anova, t-testi ve gruplar arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak için de Tukey testi kullanılmış ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Katılımcı Özellikleri

Araştırma katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, yaş, kıdem yılı gibi bazı değişkenleriyle ilgili bilgilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcı Özellikleri

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Erkek	159	41,3
	Kadın	226	58,7
Medeni Durum	Evli	295	76,6
	Bekâr	90	23,4
Öğrenim Düzeyi	Lisans	347	90,1
	Yüksek Lisans	38	9,9
Yaş	22-27 arası	43	11,1
	28-33 arası	115	29,9
	34-39 arası	102	26,5
	40- yukarısı	125	32,5
Kıdem Yılı	1-5 arası	72	18,7
	6-10 arası	94	24,4
	11-15 arası	90	23,4
	16- yukarısı	129	33,5
	Toplam		385

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri incelendiğinde; örneklem grubunun %41,3'ünün erkek, %58,7'sinin kadın oldukları saptanmış ve yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Medeni durumlarına göre katılımcıların %76,6'sının evli, %23,4'ünün bekâr oldukları saptanmıştır. Katılımcıların öğrenim düzeylerine bakıldığında; %90,1'inin lisans, %9,9'unun yüksek lisans öğrenimi gördüğü verilen bilgiler yoluyla saptanmıştır. Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında; %11,1'inin 22-27 yaş aralığı, %29,9'unun 28-33 yaş aralığı, %26,5'inin 34-39 yaş aralığı, %32,5'inin 40- yukarısı yaş aralığında oldukları saptanmıştır. Katılımcıların kıdem yılına bakıldığında; %18,7'sinin 1-5 yıl arasında, %24,4'ünün 6-10 yıl, %23,4'ünün 11-15 yıl, %33,5'inin 16-yukarısı bir kıdeme sahip oldukları saptanmıştır.

Öğrenim düzeyi değişkenine sahip katılımcılar incelendiğinde 347 katılımcının lisans, 38 katılımcının yüksek lisans düzeyinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Doktora öğrenimi düzeyinde katılımcı olmadığı için öğrenim düzeyi iki alanda ele alınmış ve analizler bu yönde olmuştur.

Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği” ne katılımları sonucunda verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeyleri

Ölçek Boyutları	\bar{x}	Ss
Öğrenci Güdülenmesi	4.34	.43
Sınıf Yönetimi	4.38	.43
Öğretim Stratejileri	4.40	.42
Özyeterlik Toplam	4.38	.40

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri incelendiğinde; öğretmen özyeterlik algısı ölçeği ortalamasının yüksek olduğu ($\bar{x}=4.38$) olduğu görülmektedir. Özyeterlik alt boyutlarından “Öğretim Stratejileri” en yüksek

ortalamaya ($\bar{x}=4.40$) sahip olduğu gör÷lmektedir. Bu durumda katılımcıların öğretmen özyeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini ölçen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin “ öğretmen özyeterlik toplam”, “öğrenci güdülenmesi”, “sınıf yönetimi” ve “öğretim stratejileri” alt boyutlarına yönelik maddelerin ortalama değerleri Tablo 6’da ifade edilmiştir. Ayrıca alt boyutları temsil eden maddelerin istatistiksel verilerine de Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğrenci Güdülenmesi Alt Boyutu Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	\bar{x}
Öğrenci Güdülenmesi Alt Boyutu	1. Çalışılması zor öğrencilere ulaşırım.	4.0
	2. Öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini sağlarım.	4.3
	4. Derslere ilgisiz öğrencilerin derse katılmaları için onları yüreklendiririm.	4.5
	6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırırım.	4.5
	9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlarım.	4.4
	12. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olurum.	4.3
	14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlarım.	4.2
	22. Çocuklarının okulda başarılı olması için ailelerine yardımcı olurum.	4.4
	Toplam	4.3

Tablo 6’da öğrenci güdülenmesi alt boyutu düzeyine bakıldığında; öğrenci güdülenmesi alt boyutunun toplam ortalamasının yüksek ($\bar{x}=4.3$) olduğu saptanmıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin üst düzeyde ve olumlu bir şekilde olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin öğrenci güdülenmesi alt boyutunda ($\bar{x}=4.5$) ortalamaıyla en yüksek maddenin “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırırım.” 6. maddesi olduğu, ($\bar{x}=4.0$) ortalamaıyla en düşük maddenin “Çalışılması zor öğrencilere ulaşırım.” 1. maddesi olduğu gör÷lmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	\bar{x}
	3.Sınıfta dersi olumsuz etkileyen davranışları kontrol ederim.	4.4
	5.Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyarım.	4.6
Sınıf Yönetimi	8.Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yapılmasını sağlarım.	4.4
Alt Boyutu	13.Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlarım.	4.4
	15.Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrenciyi yatıştırırım.	4.3
	16.Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluştururum.	4.2
	19.Problemlili öğrencilerin dersin düzenini bozmasını engellerim.	4.4
	21.Varlığımı hiçe sayan öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştiririm.	4.3
	Toplam	4.4

Tablo 7’de sınıf yönetimi alt boyutu düzeyine bakıldığında; sınıf yönetimi alt boyutunun toplam ortalamasının yüksek ($\bar{x}=4.4$) olduğu saptanmıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin üst düzeyde ve olumlu bir şekilde olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutunda ($\bar{x}=4.6$) ortalamayla en yüksek maddenin “Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyarım.” 5. maddesi olduğu, ($\bar{x}=4.2$) ortalamayla en düşük maddenin “farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluştururum.” 16. maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öğretim Stratejileri Alt Boyutu Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	\bar{x}
	7.Öğrencilerin zor sorularını cevaplandırırım.	4.4
	10.Öğrettiklerimin öğrenciler tarafından ne ölçüde kavrandığını değerlendiririm.	4.5
Öğretim Stratejileri	11.Öğrencilerin performansını iyi ölçecek sorular hazırlarım.	4.4
Alt Boyutu	17.Dersleri öğrenci bireysel farklılıklarını gözetererek, seviyelerine uygun biçimde işlerim.	4.3
	18.Öğrencileri değerlendirmede farklı yöntemler kullanırım.	4.3
	20.Konu yeterince anlaşılmadığında farklı açıklamalar ya da örnekler veririm.	4.5
	23.Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulardım.	4.4
	24.Öğrenme yeteneği yüksek olan öğrencilere uygun öğrenme ortamlarını sağlarım.	4.4
	Toplam	4.4

Tablo 8’de öğretim stratejileri alt boyutu düzeyine bakıldığında; öğretim stratejileri alt boyutunun toplam ortalamasının yüksek ($\bar{x}=4.4$) olduğu saptanmıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin üst düzeyde ve olumlu bir şekilde olduğu sonucuna varılabilir. Öğretim stratejileri alt boyutunda ($\bar{x}=4.5$) ortalamayla en yüksek maddenin “*Öğrettiklerimin öğrenciler tarafından ne ölçüde kavrandığını değerlendiririm.*” 10. maddesi ile “*Konu yeterince anlaşılmadığında farklı açıklamalar ya da örnekler veririm.*” 20. maddesi olduğu, ($\bar{x}=4.3$) ortalamayla en düşük maddenin “*Dersleri öğrenci bireysel farklılıklarını gözetererek, seviyelerine uygun biçimde işlerim.*” 17. maddesi ile “*Öğrencileri değerlendirmede farklı yöntemler kullanırım.*” maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmen Özyeterlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Analiz Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda; öğretmenlerin özyeterlik algıları açısından cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyi değişkenleri yönünden anlamlı bir

farkın olup olmadığını belirlemek için t-testi, diğer değişkenler olan yaş ve kıdem yılı değişkenleri içinse tek yönlü varyans analizi Anova yapılarak analiz edilmiştir.

Öğretmen özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları. Öğretmenlerin özyeterlik algısı ölçeğine verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	P
Öğretmen Özyeterlik Algısı	Kadın	226	4.40	.40	1.761	.127
	Erkek	159	4.33	.38		
Öğrenci Güdülenmesi	Kadın	226	4.37	.42	1.583	.513
	Erkek	159	4.30	.44		
Sınıf Yönetimi	Kadın	226	4.40	.44	1.610	.060
	Erkek	159	4.33	.40		
Öğretim Stratejileri	Kadın	226	4.43	.43	1.711	.050
	Erkek	159	4.35	.41		

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda öğretmen özyeterlik toplam puan ortalamaları ($t=1,761$, $p > .05$), öğrenci güdülenmesi ($t=1.583$, $p > .05$), sınıf yönetimi ($t=1.610$, $p > .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı ve öğretim stratejileri ($t= 1,711$ $p \leq .05$) alt boyutunda ise farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgulara göre öğretmen özyeterlik algı toplam değeri ile öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı ancak; öğretim stratejileri alt boyutunda cinsiyet değişkeninin katılımcıları etkileyen farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen özyeterlik algılarının medeni durum değişkenine göre analiz sonuçları. Öğretmenlerin özyeterlik algısı ölçeğine verdikleri yanıtların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Özyeterlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Medeni Durum	N	\bar{x}	Ss	t	P
Öğretmen Özyeterlik Algısı	Evli	295	4.40	.40	2.48	.184
	Bekâr	90	4.28	.39		
Öğrenci Güdülenmesi	Evli	295	4.36	.43	1.79	.122
	Bekâr	90	4.27	.41		
Sınıf Yönetimi	Evli	295	4.40	.42	2.14	.860
	Bekâr	90	4.29	.46		
Öğretim Stratejileri	Evli	295	4.43	.41	2.99	.67
	Bekâr	90	4.28	.45		

Öğretmen özyeterlik algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda özyeterlik toplam puan ortalamaları ($t=2.48$, $p> .05$), öğrenci güdülenmesi ($t=1.79$, $p> .05$), sınıf yönetimi ($t=2.14$, $p> .05$) ve öğretim stratejileri ($t= 2.99$, $p> .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere özyeterlik algıları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda medeni durum değişkeninin öğretmenlerin özyeterlik algılarını etkileyebilecek bir etken olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen özyeterlik algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları. Öğretmenlerin özyeterlik algısı ölçeğine verdikleri yanıtların öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Özyeterlik Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	t	P
Öğretmen Özyeterlik Algısı	Lisans	347	4.36	.39	-1.21	.071
	Yüksek Lisans	38	4.44	.44		
Öğrenci Güdülenmesi	Lisans	347	4.33	.42	-1.25	.140
	Yüksek Lisans	38	4.42	.48		
Sınıf Yönetimi	Lisans	347	4.36	.42	-1.32	.267
	Yüksek Lisans	38	4.46	.45		
Öğretim Stratejileri	Lisans	347	4.39	.42	-.809	.412
	Yüksek Lisans	38	4.45	.46		

Öğretmen özyeterlik algı düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda özyeterlik toplam puan ortalamaları ($t=2.48$, $p>.05$), öğrenci güdülenmesi ($t=-1.25$, $p>.05$), sınıf yönetimi ($t=-1.32$, $p>.05$) ve öğretim stratejileri ($t=-.809$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenim düzeyi değişkenine göre yüksek lisans öğrenimini tamamlamış öğretmenlerin özyeterlik algıları daha yüksektir. Bu durumda öğrenim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin özyeterlik algılarını etkileyebilecek herhangi bir etken olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre analiz sonuçları. Öğretmenlerin özyeterlik algısı ölçeğine verdikleri yanıtların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Özyeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Yaş	N	\bar{x}	Ss	sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen Özyeterlik A.	22-27 arası ⁽¹⁾	43	4.39	.380	383	3.026	.029	4-2
	28-33 arası ⁽²⁾	115	4.28	.376				
	34-39 arası ⁽³⁾	102	4.41	.422				
	40-yukarısı ⁽⁴⁾	125	4.41	.393				
	Toplam	385	4.37	.392				
Öğrenci Güdülenmesi	22-27 arası ⁽¹⁾	43	4.37	.404	383	3.908	.009	3-2
	28-33 arası ⁽²⁾	115	4.23	.402				
	34-39 arası ⁽³⁾	102	4.38	.452				
	40-yukarısı ⁽⁴⁾	125	4.40	.431				
	Toplam	385	4.34	.422				
Sınıf Yönetimi	22-27 arası ⁽¹⁾	43	4.40	.424	383	2.634	.050	4-2
	28-33 arası ⁽²⁾	115	4.28	.457				
	34-39 arası ⁽³⁾	102	4.41	.434				
	40-yukarısı ⁽⁴⁾	125	4.42	.391				
	Toplam	385	4.37	.426				
Öğretme Stratejileri	22-27 arası ⁽¹⁾	43	4.40	.380	383	1.645	.178	
	28-33 arası ⁽²⁾	115	4.33	.376				
	34-39 arası ⁽³⁾	102	4.45	.422				
	40-yukarısı ⁽⁴⁾	125	4.42	.393				
	Toplam	385	4.40	.394				

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi Anova uygulanmış ve bunun sonucunda öğretmenlerin "toplam özyeterlik" (F=3.026; p<.05), "öğrenci güdülenmesi" (F=3.908; p<.05), "sınıf yönetimi" (F=2.634; p<.05) alt boyutları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar arasındaki bu farklılığı ortaya çıkarmak için Tukey testi uygulanmıştır. "Öğretim stratejileri" (F=1.645; p>.05) alt boyutunda ise farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen özyeterlik algısı toplamında yaşı 28-33 arası (\bar{x} =4.28) ile 40-yukarısı (\bar{x} =4.41) olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrenci güdülenmesi alt boyutunda yaşı 28-33 arası (\bar{x} =4.23) olan katılımcılar

ile 34-39 arası ($\bar{x} = 4.38$) ile 40-yukarısı ($\bar{x} = 4.40$) olan katılımcılar arasında fark olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde sınıf yönetimi alt boyutunda 40-yukarısı ($\bar{x} = 4.42$) katılımcılar ile 28-33 arası ($\bar{x} = 4.28$) katılımcılar arasında fark belirlenmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin alt boyutları arasında öğretme stratejileri dışında anlamlı fark belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde, 40 yaş üstü öğretmenlerin özyeterlik algılarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen özyeterlik algılarının kıdem yılı değişkenine göre analiz sonuçları. Öğretmenlerin özyeterlik algısı ölçeğine verdikleri yanıtların kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmen Özyeterlik Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Kıdem Yılı	N	\bar{x}	Ss	sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen Özyeterlik A.	1-5 yıl ⁽¹⁾	72	4.37	.397	383	1.363	.254	
	6-10 yıl ⁽²⁾	94	4.30	.377				
	11-15 yıl ⁽³⁾	90	4.41	.391				
	16- yukarısı ⁽⁴⁾	129	4.41	.415				
	Toplam	385	4.37	.397				
Öğrenci Güdülenmesi	1-5 yıl ⁽¹⁾	72	4.35	.415		1.913	.127	
	6-10 yıl ⁽²⁾	94	4.25	.412				
	11-15 yıl ⁽³⁾	90	4.37	.420				
	16- yukarısı ⁽⁴⁾	129	4.38	.453				
	Toplam	385	4.34	.430				
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl ⁽¹⁾	72	4.40	.467		1.456	.226	
	6-10 yıl ⁽²⁾	94	4.28	.439				
	11-15 yıl ⁽³⁾	90	4.41	.420				
	16- yukarısı ⁽⁴⁾	129	4.42	.404				
	Toplam	385	4.37	.429				
Öğretme Stratejileri	1-5 yıl ⁽¹⁾	72	4.40	.431		.513	.674	
	6-10 yıl ⁽²⁾	94	4.33	.397				
	11-15 yıl ⁽³⁾	90	4.45	.415				
	16-yukarısı ⁽⁴⁾	129	4.42	.448				
	Toplam	385	4.40	.424				

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi Anova uygulanmış ve bunun sonucunda öğretmenlerin “toplam özyeterlik” ($F=1.363$; $p>.05$), “öğrenci güdülenmesi” ($F=1.913$; $p>.05$), “sınıf yönetimi” ($F=1.456$; $p>.05$) ve “öğretim stratejileri” ($F=.115$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Tukey testi uygulanmış fakat anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kıdem yılı 16 ve yukarısı öğretmenlerin özyeterlik algılarının göreve yeni başlamış öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyon seviyelerini ölçen “İlkokul Öğretmen Motivasyon Ölçeği”nin “motivasyon toplam”, “Mesleki Başarı”, “Takdir Edilme ve Mesleki Tutum”, “Meslekten Kaçınma” ve “Mesleği Özümseme” alt boyutlarına yönelik maddelerin ortalama değerleri Tablo 14’te ifade edilmiştir. Ayrıca alt boyutları temsil eden maddelerin istatistiksel verilerine de Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmen Motivasyon Düzeyleri

Ölçek Boyutları	\bar{x}	Ss
Mesleki Başarı	4.41	.40
Takdir Edilme ve Mesleki Tutum	4.31	.44
Meslekten Kaçınma	3.74	.61
Mesleği Özümseme	3.53	.80
Motivasyon Toplam	4.17	.39

Tablo 14’te öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelendiğinde; ilkokul öğretmen motivasyon ölçeğinin ortalamasının yüksek olduğu ($\bar{x}=4.17$) olduğu görülmektedir. Motivasyon alt boyutlarından en yüksek ortalama ($\bar{x}=4.41$) “*mesleki başarı*” alt boyutuna, en düşük ortalama ise ($\bar{x}=3.53$) “*mesleği*

özümseme” alt boyutuna ait olduğu görünmektedir. İlkokul öğretmen motivasyon ölçeğinde olumsuz olan maddeler ters puanlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Üçüncü alt boyut olan “meslekten kaçınma” olumsuz maddeleri içerisinde barındıran alt boyuttur. Bu alt boyuttaki 6 madde olumsuz (ters) maddedir. Bu durumda, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görünmektedir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Mesleki Başarı Alt Boyutu Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	\bar{x}
Mesleki Başarı Alt Boyutu	1.Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	4.4
	2.Meslektaşlarım iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşünürler.	4.2
	3.Öğretmeyi seviyorum.	4.7
	4.Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olan saygımı artırıyor.	4.7
	7.Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.	4.5
	8.Mesleğimle ilgili çalışmayı seviyorum.	4.5
	9. Mesleğini iyi yapan bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	4.4
	10.Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kişisel gelişimime katkı sağlıyor.	4.5
	15.Program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum.	4.2
	18.Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ediyorum.	4.2
	19.Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştiriyorum.	4.2
	29.Meslektaşlarım çalışmalarına saygı duyuyorlar.	4.1
	33.Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	4.3
	Toplam	4.4

Tablo 15’te mesleki başarı alt boyutu düzeyine bakıldığında; mesleki başarı alt boyutunun toplam ortalamasının yüksek ($\bar{x}=4.4$) olduğu saptanmıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmen motivasyon düzeylerinin üst düzeyde ve olumlu bir şekilde olduğu sonucuna varılabilir. Mesleki başarı alt boyutunda ($\bar{x}=4.7$) ortalamayla en yüksek maddenin “*Öğretmeyi seviyorum.*” 3. maddesi ile “*Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olan saygımı artırıyor.*” 4. maddesi olduğu, ($\bar{x}=4.1$) ortalamayla en düşük maddenin “*Meslektaşlarım çalışmalarına saygı duyuyorlar.*” 29. maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Takdir Edilme ve Mesleki Tutum Alt Boyutu Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	\bar{x}
	5.Öğrencilerimle ilkokul öğrenimleri süresince beraber olmak beni mutlu ediyor.	4.6
	13.Bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum.	4.3
Takdir Edilme	16.Çocukları seviyorum.	4.7
Mesleki Tutum	27.Serbest zamanlarımın bir kısmını mesleğimle ilgili yayınları okuyarak geçiriyorum.	3.6
Alt Boyutu	30.İlkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir.	4.6
	34.Velilerimin iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşündükleri kanaatindeyim.	4.2
	37.Öğrencilerim iyi bir öğretmen olduğumu ifade ederler.	4.4
	39.İlkokul öğretmeni olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.	3.7
	Toplam	4.2

Tablo 16'da takdir edilme ve mesleki tutum alt boyutu düzeyine bakıldığında; takdir edilme ve mesleki tutum alt boyutunun toplam ortalamasının yüksek ($\bar{x}=4.2$) olduğu saptanmıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmen motivasyon düzeylerinin üst düzeyde ve olumlu bir şekilde olduğu sonucuna varılabilir. takdir edilme ve mesleki tutum alt boyutunda ($\bar{x}=4.7$) ortalamayla en yüksek maddenin "*Çocukları seviyorum.*" 16. maddesi ile olduğu, ($\bar{x}=3.6$) ortalamayla en düşük maddenin "*Serbest zamanlarımın bir kısmını mesleğimle ilgili yayınları okuyarak geçiriyorum.*" 27. maddesi olduğu görülmektedir. Bu verilerden de anlaşılacağı gibi öğretmen motivasyonu alt boyutu olan takdir edilme ve mesleki tutum düzeyinin katılımcılar açısından olumlu ve yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Meslekten Kaçınma Alt Boyutu Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	\bar{x}
	17. İlkokul öğretmenliğinin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	3.2
	21.Derslerin dışında öğrencilere katkı sağlamak için zaman harcamıyorum.	3.5
Meslekten	31.Meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkokul öğretmenliğini seçmezdim.	3.9
Kaçınma	35.İlkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.	3.8
Alt Boyutu	38.Kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum.	4.0
	40. İlkokul öğretmenliğinin eğlenceli bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	3.9
	Toplam	3.7

Tablo 17’de meslekten kaçınma alt boyutu düzeyine bakıldığında; meslekten kaçınma alt boyutunun toplam ortalamasının yüksek ($\bar{x}=3.7$) olduğu saptanmıştır. Bu alt boyuttaki olumsuz maddeler ters kodlanarak analizleri yapılmıştır. Meslekten kaçınma alt boyutunda ($\bar{x}=4.0$) ortalamayla en yüksek maddenin “*Kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum.*” 38. maddesi ile olduğu, ($\bar{x}=3.2$) ortalamayla en düşük maddenin “*İlkokul öğretmenliğinin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum*” 17. maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Mesleği Özümseme Alt Boyutu Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	\bar{x}
Mesleği	23.Okul yönetimi, eğitim ile ilgili fikirlerime destek veriyor.	3.7
Özümseme	26.İlkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor.	3.3
Alt Boyutu	36.İlkokul öğretmenliğinin yeteneklerimi en iyi şekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	3.5
	Toplam	3.5

Tablo 18’de mesleki özümseme alt boyutu düzeyine bakıldığında; mesleki özümseme alt boyutunun toplam ortalamasının yüksek ($\bar{x}=3.5$) olduğu

saptanmıştır. Motivasyonun ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Mesleki özümseme alt boyutunda ($\bar{x}=3.7$) ortalamayla en yüksek maddenin “Okul yönetimi, eğitim ile ilgili fikirlerime destek veriyor.” 23. maddesi ile “İlkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor.” 26. maddesi olduğu, ($\bar{x}=4.1$) ortalamayla en düşük maddenin “Meslektaşlarım çalışmalarına saygı duyuyorlar.” 29. maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu alt amacı doğrultusunda; ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyi değişkenleri yönünden anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t-testi, diğer değişkenler olan yaş ve kıdem yılı değişkenleri içinse tek yönlü varyans analizi Anova yapılarak analiz edilmiştir.

Öğretmen motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları. Sınıf öğretmenlerinin “ilkokul öğretmen motivasyon ölçeği” ne verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait bulgulara Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	P
Öğretmen Motivasyonu	Kadın	226	4.22	.39	3.506	.835
	Erkek	159	4.08	.38		
Mesleki Başarı	Kadın	226	4.46	.38	1.890	.406
	Erkek	159	4.35	.39		
Takdir Edilme ve Mesleki Tutum	Kadın	226	4.37	.43	3.082	.568
	Erkek	159	4.23	.44		
Meslekten Kaçınma	Kadın	226	3.82	.61	3.136	.051
	Erkek	159	3.62	.59		
Mesleki Özümseme	Kadın	226	3.56	.74	.878	.001
	Erkek	159	3.48	.89		

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda öğretmen motivasyon toplam ortalamaları ($t=3.506$, $p> .05$), mesleki başarı ($t=1.890$, $p> .05$), takdir edilme ve mesleki tutum ($t=3.082$, $p> .05$), meslekten kaçınma ($t= 3.136$, $p> .05$) alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuş, mesleki özümseme alt boyutunda ise ($t=.848$, $p< .05$) olduğundan anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre ilkokul öğretmen motivasyonu alt boyutlarından mesleki özümseme dışındaki diğer üç alt boyutta anlamlı fark bulunamadığı tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre, motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine göre analiz sonuçları. Öğretmenlerin ilkokul öğretmen motivasyon ölçeğine verdikleri yanıtların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait bulgulara Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Medeni Durum	N	\bar{x}	Ss	t	P
Öğretmen Motivasyonu	Evli	295	4.18	.38	.828	.067
	Bekâr	90	4.14	.43		
Mesleki Başarı	Evli	295	4.43	.37	1.890	.406
	Bekâr	90	4.35	.43		
Takdir Edilme ve Mesleki Tutum	Evli	295	4.32	.42	.570	.086
	Bekâr	90	4.28	.48		
Meslekten Kaçınma	Evli	295	3.72	.60	.842	.519
	Bekâr	90	3.79	.62		
Mesleki Özümseme	Evli	295	3.52	.79	-.070	.761
	Bekâr	90	3.53	.85		

Katılımcıların medeni durum değişkenine göre motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda öğretmen "motivasyon toplam" ortalamaları ($t=.828$, $p> .05$),

“mesleki başarı” ($t=1.890$, $p> .05$), “takdir edilme ve mesleki tutum” ($t=.570$, $p> .05$), “meslekten kaçınma” ($t=.842$, $p> .05$) ve “mesleki özümseme” ($t=-.070$, $p> .05$) alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre, ilkokul öğretmen motivasyonu alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen motivasyon düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları. Öğretmenlerin ilkokul öğretmen motivasyon ölçeğine verdikleri yanıtların öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	t	P
Öğretmen Motivasyonu	Lisans	347	4.16	.39	-.238	.535
	Yüksek Lisans	38	4.18	.41		
Mesleki Başarı	Lisans	347	4.41	.38	-.468	.251
	Yüksek Lisans	38	4.44	.43		
Takdir Edilme ve Mesleki Tutum	Lisans	347	4.31	.44	-.080	.524
	Yüksek Lisans	38	4.31	.40		
Meslekten Kaçınma	Lisans	347	3.74	.61	.441	.281
	Yüksek Lisans	38	3.70	.56		
Mesleki Özümseme	Lisans	347	3.51	.80	-1.085	.652
	Yüksek Lisans	38	3.66	.87		

Katılımcıların öğrenim düzeyi değişkenine göre motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “öğretmen motivasyon toplam” ortalamaları ($t=-.238$, $p> .05$), “mesleki başarı” ($t=-.468$, $p> .05$), “takdir edilme ve mesleki tutum” ($t=-.080$, $p> .05$), “meslekten kaçınma” ($t=.441$, $p> .05$) ve “mesleki özümseme” ($t=-1.085$, $p> .05$) alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak,

öğrenim düzeyine göre ilkokul öğretmen motivasyonu alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre analiz sonuçları. Öğretmenlerin ilkokul öğretmen motivasyon ölçeğine verdikleri yanıtların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Yaş	N	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Motivasyonu	22-27 arası ⁽¹⁾	43	4.21	.395	383	.617	.604	
	28-33 arası ⁽²⁾	115	4.13	.380				
	34-39 arası ⁽³⁾	102	4.16	.372				
	40-yukarısı ⁽⁴⁾	125	4.19	.429				
	Toplam	385	4.17	.396				
Mesleki Başarı	22-27 arası ⁽¹⁾	43	4.40	.423	383	.798	.496	
	28-33 arası ⁽²⁾	115	4.38	.377				
	34-39 arası ⁽³⁾	102	4.46	.410				
	40-yukarısı ⁽⁴⁾	125	4.41	.374				
	Toplam	385	4.42	.390				
Takdir Edilme ve Mesleki Tutum	22-27 arası ⁽¹⁾	43	4.40	.425	383	1.154	.327	
	28-33 arası ⁽²⁾	115	4.26	.434				
	34-39 arası ⁽³⁾	102	4.32	.432				
	40-yukarısı ⁽⁴⁾	125	4.33	.458				
	Toplam	385	4.31	.441				
Meslekten Kaçınma	22-27 arası ⁽¹⁾	43	3.91	.592	383	3.484	.016	3-1
	28-33 arası ⁽²⁾	115	3.72	.590				
	34-39 arası ⁽³⁾	102	3.59	.601				
	40-yukarısı ⁽⁴⁾	125	3.77	.628				
	Toplam	385	3.74	.612				
Mesleki Özümseme	22-27 arası ⁽¹⁾	43	3.50	.858	383	.883	.450	
	28-33 arası ⁽²⁾	115	3.43	.796				
	34-39 arası ⁽³⁾	102	3.60	.805				
	40-yukarısı ⁽⁴⁾	125	3.57	.805				
	Toplam	385	3.53	.808				

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi Anova uygulanmış ve bunun sonucunda öğretmenlerin “toplam motivasyonu” (F383=.617; p>.05) ile “mesleki başarı” (F383=.798; p>.05), “takdir edilme ve olumlu tutum” (F383=1.154; p>.05) ve “mesleki özümseme” (F383=.883; p>.05) alt boyutlarında farklılık olmadığı fakat “meslekten kaçınma” (F383=3.484; p<.05) alt boyutunda farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bu durumda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre mesleki kaçınma alt boyutunda daha belirgin olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen motivasyon düzeylerinin kıdem yılı değişkenine göre analiz sonuçları. Öğretmenlerin motivasyon ölçeğine verdikleri yanıtların kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut/Ölçek	Kıdem Yılı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Motivasyonu	1-5 yıl ⁽¹⁾	72	4.19	.391	383	.185	.907	
	6-10 yıl ⁽²⁾	94	4.18	.361				
	11-15 yıl ⁽³⁾	90	4.14	.378				
	16- yukarısı ⁽⁴⁾	129	4.16	.436				
	Toplam	385	4.17	.396				
Mesleki Başarı	1-5 yıl ⁽¹⁾	72	4.41	.403	383	.716	.543	
	6-10 yıl ⁽²⁾	94	4.40	.373				
	11-15 yıl ⁽³⁾	90	4.47	.380				
	16- yukarısı ⁽⁴⁾	129	4.39	.403				
	Toplam	385	4.41	.390				
Takdir Edilme Mesleki Tutum	1-5 yıl ⁽¹⁾	72	4.34	.434	383	.339	.797	
	6-10 yıl ⁽²⁾	94	4.33	.396				
	11-15 yıl ⁽³⁾	90	4.29	.460				
	16- yukarısı ⁽⁴⁾	129	4.29	.464				
	Toplam	385	4.30	.441				

Meslekten	1-5 yıl ⁽¹⁾	72	3.84	.624	383	2.952	.033	1-3
Kaçınma	6-10 yıl ⁽²⁾	94	3.79	.595				
	11-15 yıl ⁽³⁾	90	3.58	.608				
	16-yukarısı ⁽⁴⁾	129	3.75	.606				
	Toplam	385	3.74	.612				
Mesleki	1-5 yıl ⁽¹⁾	72	3.53	.804	383	.115	.951	
Özümseme	6-10 yıl ⁽²⁾	94	3.57	.793				
	11-15 yıl ⁽³⁾	90	3.50	.821				
	16-yukarısı ⁽⁴⁾	129	3.52	.820				
	Toplam	385	3.53	.808				

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi Anova uygulanmış ve bunun sonucunda öğretmenlerin toplam motivasyon ($F_{2-383}=.185$; $p>.05$) ile mesleki başarı ($F_{2-383}=.716$; $p>.05$), takdir edilme olumlu tutum ($F_{2-383}=.339$; $p>.05$) ve mesleki özümseme ($F_{2-383}=.115$; $p>.05$) alt boyutlarında farklılık olmadığı fakat mesleki kaçınma ($F_{2-383}=.115$; $p<.05$) alt boyutunda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar arasındaki bu farklılığı ortaya çıkarmak için Tukey testi uygulanmıştır. Mesleki kaçınma alt boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl ($\bar{x}=3.84$) ile 11-15 yıl ($\bar{x}=3.58$) olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki kaçınma alt boyutunda daha belirgin olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen Özyeterliği İle Motivasyon Değişkenlerinin Korelasyon Sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarıyla motivasyonları ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon testi yapılmıştır. Korelasyona yönelik bulunan veriler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen Özyeterlik Algıları ve Motivasyon Düzeyleri Değişkenlerinin Korelasyon Sonuçları

Alt Boyutlar	Ö.G.	S.Y.	Ö.S.	M.B.	T.E.	M.K.	M.Ö.	Öz_T.	Mot._T.
Ö.G.	-								
S.Y.	.797**	-							
Ö.S.	.808**	.778**	-						
M.B.	.624**	.514**	.594**	-					
T.E.	.563**	.482**	.497**	.743**	-				
M.K.	.297**	.241**	.272**	.342**	.368**	-			
M.Ö.	.389**	.336**	.325**	.504**	.604**	.184**	-		
Öz_Top.	.935**	.924**	.927**	.621**	.553**	.290**	.377**	-	
Mot._T.	.596**	.493**	.545**	.860**	.859**	.619**	.649**	.586**	-

p< .05* p<0.1**

Öğretmen özyeterlik algılarıyla motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson correlation analizi sonucunda özyeterlik toplamı ile motivasyon toplamı arasındaki ilişki ($r_{385}=.586$, $p<.01$) olduğundan pozitif doğrusal bir ilişki belirlenmiştir. Özyeterlik alt boyutları ile motivasyon alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında; Sınıf yönetimi alt boyutu ile öğrenci güdülenmesi alt boyutu arasındaki ilişki ($r_{385}=.797$, $p<.01$), öğretim stratejileri alt boyutu ile öğrenci güdülenmesi alt boyutu arasındaki ilişki ($r_{385}=.808$, $p<.01$), öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki ($r_{385}=.778$, $p<.01$), mesleki başarı ile öğrenci güdülenmesi arasındaki ilişki ($r_{385}=.624$, $p<.01$), mesleki başarı ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki ($r_{385}=.514$, $p<.01$) olarak hesaplanmış ve yüksek oranda korelasyon bulunmuştur. Özyeterlik ile motivasyon arasındaki en güçlü ilişki özyeterlik toplamı ile öğrenci güdülenmesi ($r_{385}=.935$, $p<.01$) arasında gerçekleşmiş, en düşük ilişki ise mesleki kaçınma ile mesleki özümseme ($r_{385}=.184$, $p<.01$) arasında gerçekleşmiştir. Öğretmen özyeterlik algılarıyla motivasyonları alt boyutlarının tamamında karşılıklı pozitif doğru bir ilişki belirlenmiştir.

Öğretmen Motivasyon Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda, öğretmen özyeterlik algılarının motivasyon düzeylerini yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizini gösteren veriler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmen Özyeterlik Algısının Motivasyon Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı değişken	Yordanan değişken	B	Std. Hata	β	t	R	R ²	F	p
Özyeterlik	Motivasyon	1.618	.181	.586	8.941	.586	.344	200.670	.000

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmen özyeterlik algıları ile motivasyon arasında yüksek düzeyde ($r=.586$) pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Basit doğrusal regresyonda değişkenlerin korelasyonlarının yüksek olmaması (.80'den yüksek olmaması) gerekir (Can, 2016). Bu araştırmada yordayıcı değişkenlerin birbirini nasıl yordadığını anlamak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 25'e bakıldığında; değişkenler için p değerinin .05'ten küçük olduğu ($p<.05$), yani öğretmen özyeterlik algısının öğretmen motivasyonunu yordamada anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, öğretmen özyeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları ile ilkökul öğretmen motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren korelasyon analizi Tablo 24'te belirtilmiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde veriler üzerinden yapılan analizler doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar tartışılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik algıları ve motivasyon düzeyleri ile bunların alt boyutlarının hem bazı değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, kıdem yılı) göre, hem de kendi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusundaki değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özyeterliğe yönelik algılarına bakıldığında; özyeterlik algı düzeylerinin toplam ortalamasının (\bar{x} =4.38) ve özyeterlik alt boyutlarından “öğrenci güdülenmesi (\bar{x} =4.34), “sınıf yönetimi” (\bar{x} =4.38) ve “öğretim stratejileri” (\bar{x} =4.40) alt boyutlarının ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, sınıf öğretmenlerinin özyeterliğe ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin özyeterliğe ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda özyeterlik toplam puan ortalaması ($t=1,761$, $p> .05$) ile öğrenci güdülenmesi ($t=1.583$, $p> .05$) ve sınıf yönetimi ($t=1.610$, $p> .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı fakat yapılan aynı test sonucunda ise öğretme stratejileri ($t=1,711$ $p \leq .05$) alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ölçeğe katılım sağlayan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre özyeterlik algıları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda toplam ortalama ve alt boyutların herhangi birinde anlamlı bir

farkın olmadığı belirlenmiştir ($t=2.48$, $p> .05$). Sınıf öğretmenlerin öğrenim seviyelerine göre farklılık gösterip, göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testine göre ortalamalar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($t=2.48$, $p> .05$).

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi Anova sonucunda özyeterlik algılarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=3.026$; $p<.05$). Özyeterlik alt boyutlarından "öğrenci güdülenmesi" ($F=3.908$; $p<.05$), "sınıf yönetimi" ($F=2.634$; $p<.05$) alt boyutları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. "Öğretim stratejileri" ($F=1.645$; $p>.05$) alt boyutunda ise farklılık olmadığı belirlenmiştir. Özyeterlik toplamında yaşı 40-yukarısı ($\bar{x} =4.41$) ile 28-33 yaş ($\bar{x} =4.28$) arasında anlamlı farklılık olduğu, öğrenci güdülenmesi alt boyutunda 34-39 yaş arası ($\bar{x} =4.38$) ile 28-33 yaş ($\bar{x} =4.23$) arası ve 40-yukarısı ($\bar{x} =4.40$) ile 28-33 yaş ($\bar{x} =4.23$) arasında anlamlı farklılık olduğu, sınıf yönetimi alt boyutunda ise 40-yukarısı ($\bar{x} =4.42$) ile 28-33 yaş ($\bar{x} =4.28$) arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yaş aralığı 34-39 olan katılımcıların 22-27 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi Anova sonucunda özyeterlik algılarının anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir ($F=1.363$; $p>.05$).

Bu durumda öğretmen özyeterlik algıları bağlamında bakıldığında cinsiyet, yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir fakat medeni durum, eğitim durumu ve kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda; ilkökul öğretmen motivasyonu ölçeğinin genel ortalamasının yüksek ($\bar{x} =4.17$), mesleki başarı alt boyutunun ortalamasının yüksek ($\bar{x} =4.42$), takdir edilme ve mesleki tutum alt boyutunun ortalamasının yüksek ($\bar{x} =4.31$), mesleki kaçınma alt boyutunun ($\bar{x} =3.74$) ve mesleki

özümseme alt boyutunun ortalamasının yüksek ($\bar{x} = 3.53$) olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucunda motivasyon genel puan ortalamaları ($t=3.506$, $p > .05$), mesleki başarı ($t=1.890$, $p > .05$), takdir edilme ve mesleki tutum ($t=3.082$, $p > .05$), meslekten kaçınma ($t= 3.136$, $p > .05$) alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuş, mesleki özümseme alt boyutunda ise ($t=.848$, $p < .05$) olduğundan anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucunda "motivasyon toplam" ortalamaları ($t=.828$, $p > .05$), "mesleki başarı" ($t=1.890$, $p > .05$), "takdir edilme ve mesleki tutum" ($t=.570$, $p > .05$), "meslekten kaçınma" ($t=.842$, $p > .05$) ve "mesleki özümseme" ($t=-.070$, $p > .05$) alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucunda "öğretmen motivasyon toplam" ortalamaları ($t=-.238$, $p > .05$), "mesleki başarı" ($t=-.468$, $p > .05$), "takdir edilme ve mesleki tutum" ($t=-.080$, $p > .05$), "meslekten kaçınma" ($t=.441$, $p > .05$) ve "mesleki özümseme" ($t=-1.085$, $p > .05$) alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi Anova sonucunda öğretmenlerin "toplam motivasyonu" ($F=.617$; $p > .05$) ile "mesleki başarı" ($F=.798$; $p > .05$), "takdir edilme ve olumlu tutum" ($F=1.154$; $p > .05$) ve "mesleki özümseme" ($F=.883$; $p > .05$) alt boyutlarında farklılık olmadığı fakat "meslekten kaçınma" ($F=3.484$; $p < .05$) alt boyutunda farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü

varyans analizi Anova sonucunda öğretmenlerin toplam motivasyon ($F=.185$; $p>.05$) ile mesleki başarı ($F=.716$; $p>.05$), takdir edilme olumlu tutum ($F=.339$; $p>.05$) ve mesleki özümseme ($F=.115$; $p>.05$) alt boyutlarında farklılık olmadığı fakat mesleki kaçınma ($F=.115$; $p<.05$) alt boyutunda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonu mesleki kaçınma alt boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl ($\bar{x} =3.84$) ile 11-15 yıl ($\bar{x} =3.58$) olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki kaçınma alt boyutunda daha belirgin olduğu tespit edilmiştir.

Bu durumda öğretmen motivasyon düzeyleri bağlamında bakıldığında cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir fakat medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen özyeterlik algılarıyla motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson correlation analizi sonucunda özyeterlik toplamı ile motivasyon toplamı arasındaki ilişki ($r=.586$, $p<.01$) olduğundan pozitif doğrusal bir ilişki belirlenmiştir. Özyeterlik alt boyutları ile motivasyon alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında; Sınıf yönetimi alt boyutu ile öğrenci güdülenmesi alt boyutu arasındaki ilişki ($r=.797$, $p<.01$), öğretim stratejileri alt boyutu ile öğrenci güdülenmesi alt boyutu arasındaki ilişki ($r=.808$, $p<.01$), öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki ($r=.778$, $p<.01$), mesleki başarı ile öğrenci güdülenmesi arasındaki ilişki ($r=.624$, $p<.01$), mesleki başarı ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki ($r=.514$, $p<.01$) olarak hesaplanmış ve yüksek oranda korelasyon bulunmuştur.

Özyeterlik ile motivasyon arasındaki en güçlü ilişki özyeterlik toplamı ile öğrenci güdülenmesi ($r=.935$, $p<.01$) arasında gerçekleşmiş, en düşük ilişki ise mesleki kaçınma ile mesleki özümseme ($r=.184$, $p<.01$) arasında gerçekleşmiştir. Öğretmen özyeterlik algılarıyla motivasyonları alt boyutlarının tamamında karşılıklı pozitif doğrudan bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanılarak, öğretmen özyeterlik algılarının pozitif bir doğrultuda öğretmen motivasyonunu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının motivasyonu yordadığı ($r=.586$) belirlenmiştir. İki değişken arasındaki korelasyonlarının istenilen değerde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan basit doğrusal regresyon sonucunda yordayıcı değişkenler arasında ilişki olduğu bulgusu tespit edilmiştir yani özyeterlik değişkeni motivasyonu yordamaktadır.

Tartışma

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Güneş'in (2016) bulgularından elde edilen sonuçlara göre de öğretmen özyeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmanın alt boyutları incelendiğinde, "öğretim stratejileri" alt boyutunun en yüksek düzeyde olduğu görülürken, 'güdüleme', 'sınıf yönetimi' alt boyutlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç mevcut araştırma sonucuyla uyumaktadır.

Benzer çalışmalar incelendiğinde Uysal'ın (2013) özyeterlik çalışması, Ekinci'nin (2015) öğretmen özyeterlik çalışması, Bümen ve Özaydın'ın (2013) öğretmen özyeterlik puanlarının olumlu düzeyde artış gösterdiği, diğer taraftan Üstüner vd., (2009) çalışmasında ise öğretmen özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada özyeterlik inancının alt boyutlarından en yüksek katılımı "alanımla ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim" maddesi olmuştur. Araştırmada ise; sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutunda ($\bar{x}=4.6$) ortalamayla en yüksek maddenin "Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyarım." 5. maddesi olduğu görülmektedir. Bu madde ile öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki beklentilerinin çok yüksek olduğu varsayımına ulaşılır. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının bu yönde olumlu düzeyde olması, öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenin çok yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik ve alt boyutlarına yüksek oranda cevap verdikleri ve bunun da öğretmenler açısından olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ve çalışmaya katkı sunan öğretmenlerin birbirine yaklaşık cevaplar verdikleri görülmektedir. Böyle bir sonuç karşısında öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda benzer ve farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Çapri ve elikkaleli, 2008; Ekici, 2006). Özyeterliği cinsiyet değişkenine göre ele alan bazı çalışmalarda kadınların bazı çalışmalarda erkeklerin daha yüksek özyeterlik algılarına sahip olduğu, bazı çalışmalarda da erkeklerin çok yüksek bir özyeterliğe sahip olduğu (Akbulut, 2006; Savran ve akıroğlu, 2003) sonucuna varılmıştır. Zengin'e (2003) göre, kadın öğretmenlerin mesleklerine sarılma konusunda daha yüksek özyeterliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmaya benzer birçok çalışmanın yapıldığı görölmektedir. Altunçekiç vd., (2005); Oğuz ve Topkaya (2008) Coşgun ve İlgar (2004); oban ve Sanalan (2002); Gerçek vd., (2006); Berkant ve Ekici (2007); Güven ve Ersin (2007); Karadeniz ve Özdemir (2006) ele aldıkları araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna varmışlardır.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Alan yazın incelendiğinde, Kaya'nın (2017) yaptığı çalışmanın da benzer bir şekilde medeni durumun farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalardan şahin (2010); İpek ve İpek (2015) benzer sonuçlara ulaşmış ve anlamlı farklılık bulamamışlardır. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin özyeterlik algılarının medeni durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Korkmaz, 2009). Hollensteiner'in (1989) yaptığı çalışmada öğretmenlerin medeni durumları farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesinin sebebi, öğretmenlerin özel yaşamlarının mesleklerini ya da iş yaşamını etkilemeyeceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taramasına göre, araştırmayı destekleyen özellihte ve öğretmen özyeterlik algısı ile mezun olunan

okul arasında ilişki saptanmayan çalışmalar çoğunluktadır (Güneş, 2016; Üstüner vd., 2009; Yılmaz vd., 2016; Bozbaş, 2015; Umaz, 2010). Benzer çalışmalar olduğu gibi araştırmadan farklı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin özyeterlik algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Derdebek, 2008; Kasap, 2012). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve ilerlemeleri adına yüksek lisans ya da lisansüstü eğitimlerine katılmaları önem arz etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği araştırma sonucundan anlaşılmaktadır. Özyeterlik algısının, bireyin özünde olan, zorluklar karşısında nasıl davranması gerektiği olarak tanımlandığı için aslında öğretmenlerin mezun olduğu okul türünün özyeterliklerine yön vermeyeceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretme stratejileri alt boyutları incelendiğinde de bu durumun değişmediği ve kıdem yılı sınıflandırmasının öğretmen özyeterlik algıları arasında farklılık yaratmadığı bulgusu elde edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmaya paralel olarak sınıf öğretmenlerinin özyeterlikleri ile kıdemleri arasında ilişki olmadığına yönelik çalışmalar mevcuttur (Saracalıoğlu vd., 2012; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Yılmaz vd., 2016; Umaz, 2010; Demir, 2018; Bozbaş, 2015).

Araştırmanın kıdem yılı değişkenine göre özyeterlik düzeyleri arasında farklılık olmamasının sebebi özyeterlik algılarının kolay kolay değiştirilemeyeceği olarak düşünülebilir. Dönmez'e (2011) göre, özyeterlik ölçeğinde en yüksek puan ortalamasının 1-10 yıl arası kıdemde yer alan öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Aynı şekilde (Kasap, 2012; Tepe, 2011; Okursoy, 2016) yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur.

Araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, mesleki kıdemin öğretmen özyeterliklerini etkilemediği bulgusuna varılmıştır. Bu durumun

sebebinin öğretmenlik mesleğinin yeni başlayan öğretmenler için önemi neyse kıdemi yüksek öğretmenler için de aynı olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin toplam motivasyon, mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki tutum alt boyutlarının motivasyon düzeylerinin çok yüksek olduğu, meslekten kaçınma ve mesleki özümseme alt boyutlarının ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyona ilişkin algıları oldukça yüksek düzeydedir. Demirkol (2019) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini meslekten kaçınma alt boyutu hariç genel olarak yüksek olarak belirlemiştir.

Çalışmanın bulgularına eşdeğer olarak; Recepoğlu (2013), sınıf öğretmenlerinin motivasyona ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bazı çalışmalarda (Akman, 2015; Akman, 2017; Ertürk, 2014) öğretmenlerin motivasyona ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya benzer biçimde (Karadağ, Baloğlu ve Küçük, 2010; Oran vd., 2016; Recepoğlu, 2013) gibi araştırmalar öğretmenlerin motivasyona yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Güzel (2011) ile Jesus ve Lens (2005) ele aldıkları çalışmalarda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin oldukça düşük olduğunu tespit etmiştir.

Yazıcı'ya (2009) göre, öğretmenlerin motivasyonlarını dışsal unsurlardan olan maddi gelir önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle yakın geçmişte ve yaşadığımız zaman dilimi içinde öğretmenlerin ek gelir elde etmek için ek iş yaptıkları ve böylece motivasyon düzeylerinin düştüğü ifade edilmiştir. Silah (2001) ise, öğretmenlik mesleğinin kutsal olması yönüyle öğretmenleri mutlu etmekte ve motivasyon düzeylerini içsel olarak etkilemektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda öğretmen motivasyon toplam ortalamaları, mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki tutum, meslekten kaçınma alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuş, mesleki özümseme alt boyutunda ise anlamlı farklılık olduğundan anlamlı fark bulunmuştur. Kılıç ve Yılmaz (2019) aynı ölçekle yürüttükleri çalışmada; motivasyon alt boyutunda öğretmenler arasında

anlamli farklilik bulmuşlardır. Bu sonuca göre ilkokul öğretmen motivasyonu alt boyutlarından mesleki özümseme dışındaki diğer üç alt boyutta anlamlı fark bulunamadığı söylenebilir. Araştırmanın büyük çoğunluğunu kadınlar (226) oluşturmaktadır. Benzer çalışmalara bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin motivasyonuna etki eden cinsiyet değişkenine yönelik farklılıkların olduğu bulguları barındıran araştırmalar mevcuttur (Aksoy, 2006; Çevik ve Köse, 2017; Demir vd., 2017; Eroğlu, 2007; Everett, 1988; Güven, 2007; Kurt, 2013; Oades, 1983; Pennington, 1997; Receptoğlu, 2013; Smith, 1999; Tanrıverdi, 2007; Yılmaz, 2009; Yılmaz ve Günay, 2016). Bunun sebebinin ortamda motive edici etmenlerin kadın ve erkeklerde aynı oranda etki ettiği biçiminde yorumlanmıştır. Öte yandan aynı ortamda bulunan erkek ve kadın öğretmenlerin benzer durumlar yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin alt boyutlarına bakıldığında, meslekten kaçınma boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. “toplam motivasyonu”, “mesleki başarı”, “takdir edilme ve olumlu tutum” ve “mesleki özümseme” alt boyutlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre, “meslekten kaçınma” alt boyutunda, yaşı 22-27 arası olan katılımcılar ile yaşı 34-39 arası olan katılımcılar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre mesleki kaçınma alt boyutunda daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde (Ertürk ve Aydın, 2015; Argon ve Ertürk, 2013; Wiley, 1997; Dünder vd., 2007) yaptıkları çalışmalarda motivasyon ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık belirlememişlerdir. Bu farklılığın temel sebebinin yapılan araştırmaların farklı eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiş olmasından ötürü olabildiğidir. Öte yandan Ertan ve Ağça, (2008) yaptığı çalışmada motivasyon ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu bağlamda motivasyon ile yaş değişkeni arasında farklı çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre motivasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan bağımsız

örneklem t-testi sonucunda öğretmen "motivasyon toplam" ortalamaları, "mesleki başarı", "takdir edilme ve mesleki tutum", "meslekten kaçınma" ve "mesleki özümseme" alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen motivasyonu alt boyutlarından anlamlı fark bulunamamıştır. Alan yazın incelendiğinde, farklı çalışmaların bulunduğu ve medeni durum değişkeninin motivasyonu etkilemediği görülmektedir (Ateş ve Buluç, 2018; Çevik ve Köse, 2017). Medeni durumun öğretmenler açısından motive edici bir etken olmadığı sebep olarak düşünülebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrenim durumuna ilişkin motivasyon düzeylerinin genel motivasyon ve alt boyutlarında farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulan çalışmalar mevcuttur Can (2015); Ertürk (2016). Coşkun (2009) da öğretmen motivasyonunun öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği bulgusu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumdan bakıldığında, öğretmenlerin öğrenim durumunun motivasyonu etkileyecek bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin alt boyutlarına bakıldığında; öğretmenlerin toplam motivasyon ile mesleki başarı, takdir edilme olumlu tutum ve mesleki özümseme alt boyutlarında farklılık olmadığı fakat mesleki kaçınma alt boyutunda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Mesleki kaçınma alt boyutunda kıdem yılı 1-5 yıl ile 11-15 yıl olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki kaçınma alt boyutunda daha belirgin olduğu sonucuna varılmıştır. Literatür taraması sonucunda benzer çalışmalar mevcuttur.

Bu araştırmayı destekleyen bazı çalışmalar şunlardır: (Everett, 1988; Pennington, 1997; Güven, 2007; Kurt, 2013; Simith, 1999; Çevik ve Köse, 2017; Tanrıverdi, 2007; Yılmaz, 2009; Howard, 2007). Diğer taraftan Ertürk'ün (2016) çalışmasında 1-5 yıl ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha anlamlı ve yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenliğe başlanan ilk beş yılda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonraki beş yılda ise düştüğü ve tekrar yükseldiği belirlenmiştir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, “araştırmacılara” ve “uygulayıcılara” yönelik öneriler liste halinde aşağıya sıralanmıştır.

Araştırmacılara yönelik öneriler: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. İlkokullarda yapılan bu çalışmanın diğer eğitim kademelerinde (ortaokul, lise, yükseköğretim) de yapılması önerilebilir.
2. Araştırmanın örnekleme oranlı örneklem kullanılarak sınırlı sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Farklı araştırmalarda tabakalı örneklem kullanılarak daha geniş bir katılımcıya ulaşılabilir.
3. Bu araştırma, sınıf öğretmenliği branşında olan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar doğrultusunda yürütülerek sonuçlandırılmıştır. Araştırmaya diğer branş öğretmenleri de dahil ederek araştırma genişletilebilir.
4. Özyeterlik ve motivasyonu etkileyen farklı değişkenler (çalışılan kurum türü, mezun olunan fakülte gibi değişkenler) üzerinde çalışmalar yapılarak bu değişkenler araştırmaya dahil edilebilir.
5. Uygulanan ölçekler yüz yüze gerçekleştirilmiştir ve sınırlı sayıda kişiye ulaşılmıştır. Ölçeklerin uzaktan uygulanmasıyla daha çok kişiye ulaşılabilir.
6. Öğretmenlerin özyeterlik algıları sonuçlarına bakıldığında, öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmiş ancak öğretim stratejileri boyutunda farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının olumsuz yönde etkilenmemesi için bu farklılığın araştırılması önerilebilir.

Uygulamacılara yönelik öneriler: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulamacılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu geliştirmek amacıyla Locke'nin Hedef Belirleme Kuramından faydalanılabilir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin hedefe odaklanınca motive olma durumunun yüksek olduğu görülmektedir.

2. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine mesleki motivasyonla ilgili hizmet içi seminerler planlanabilir. Planlama yapılırken kişisel görüşlerine de başvurulabilir.
3. Araştırma kapsamında, mesleğin ilk yıllarında motivasyon düşüklüğü görülmemekte ancak ilerleyen yıllarda düşüklük görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkma sebepleri mesleğin maddi ve manevi olarak tatmin olmama durumu olarak ifade edilebilir. Bakanlık ve politika uygulayıcılar özellikle öğretmenlerin özlük haklarını (maaş, yer değiştirme, teşvik gibi) düzeltecek çalışmalar yapabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler tarafından sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarını ve mesleğe yönelik tutumlarını arttırmak amacıyla eğitimler verilebilir.
5. Araştırma için veri toplama sürecinde öğretmenlerin ölçeklere katılımı konusunda olumsuz tutumları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bunu zaman kaybı olarak görmemeleri ve sürece destek vermeleri konusunda bilgilendirilmeleri önerilir.

Kaynaklar

- Acar, T. (2006). *Özyeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine*, [https://silo.tips/download/oz-yeterlilik-self-efccacy-kavrami-zerne-tlin acar], Erişim tarihi: 4 Ekim 2022.
- Acuner, Ş. A. (2010). *Örgüt kültürünü oluşturan unsurların çalışanlar üzerindeki motivasyonel etkileri*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akman, Y. (2015). Örgütsel depresyonun, iş motivasyonu ve işle bütünleşmeyle ilişkisi. *VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71-88.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Alderfer, C. P. (1970). Relatedness need satisfaction and learning desires in laboratory education. *The eJournal of Applied Behavioral Science*, 6(3), 365-368.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Argon, T. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 197-207.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(19), 159-179.

- Arık, İ. A. (1992). *Psikolojide bilimsel yöntem*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Ateş, Ö. T. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 1-30.
- Atkinson, J. W. (1964). *Introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Balci, A. (2011). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1982). "Self-Efficacy mechanism in human agency". *American Psychologist*. 37(122-147).
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1995). "Comments On The Crusade Against The Causal Efficacy Of Human Thought". *Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 26(3), 179-190.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bayraktaroğlu, S. (2010), *Örgütsel davranışta güncel konular*. Bursa: Ekin Basım Yayım.

- Baysal, Y. E. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyon ve öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesi*. Dicle Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Berkant, H. G. & Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Bishay, A. (1996). "Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method". *Journal of Under Graduate Sciences*, 3, 147-154.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Brouwers, A. and Tomic, W., (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Budak, G. ve Budak, G. (2010). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Bülbül, N. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin inançları ve özyeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bümen, N. T. ve Ercan Özyayın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 109-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler veri analiz el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3087-3093.
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Fırat Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. Düzce Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Chung, K.H. (1969). Toward a general theory of motivation and performance. *California Management Review*, 11(3), 81-88.
- Coşgun, S. & İlgar, Z.(2004). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Coşkun, B., Katitaş, S. and Karadaş, H. (2022). The relationship between faculty members' organizational support perceptions and personal growth initiative levels, the mediating role of general self-efficacy. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(2), 400-422.
- Coşkun, M. (2009). *İlköğretim motivasyon araçları hakkında öğretmen görüşleri ve doyum düzeyleri üzerine bir alan araştırması (Silivri Örneği)*. Beykent Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. and Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlilik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30 (137), 74-81.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine

göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Çelik, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.

Çoban, T. A. & Sanalan, V. A. Sanalan (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.

Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6 (1) , 111-118.

Çolak Alsat, O. (2016). *Çalışan motivasyonunu etkileyen faktörlerin iş tatminine etkisinin belirlenmesine yönelik bir uygulama*. Selçuk Üniversitesi: Doktora tezi.

Çökerdenoğlu, H. (2019). *Öğretmenlerin kuşak bağlamında değişen motivasyon araçları: X ve Y kuşağı öğretmenleri aynı araçlarla mı motive olur?*. Kocaeli Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The selfdetermination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demir, C.G., Demir, E. ve Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73-87.
- Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1),37-54.
- Demir, Z. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği*. Karadeniz Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dönmez, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlilik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi üzerine bir Araştırma*. Afyon Kocatepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.
- Efil, İ. (2010). *Toplam kalite yönetimi*. Bursa: Dora Yayınları.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(24), 87-96.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlilik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 62-76.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan orta öğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ertan, H. ve Ağca, V. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 2(10), 135-156.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Ertürk R. , Aydın B., (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 2 (4), 233-246.
- Everett, G. B. (1988). *A study of the relationship between principal's leadership style and the level of motivation of the teaching staff*. Tennessee State University Graduate School: Unpublished Doctorate Dissertation.
- Fındıkçı, İ. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. & Soran, H.(2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gherman, C. (2012). Maslow pyramid-Possible interpretation. *International Journal of Learning & Development*, 2(1), 581-592.

- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A.C., Lüdtke, O. & Hall, N.C. (2010). Academic selfconcept and emotion relations: Domain spesificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44-58.
- Görür, D. A. (2016). *Tarihsel bağlamlarla desteklenen matematik öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına, özyeterlik algısına ve matematiğe ilişkin inançlarına etkisi*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve özyeterlilik inançları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 179–193.
- Güven, B. & Ersin, E.(2007). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 15-32.
- Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının personelin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat il milli eğitim müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Gazi Osman Paşa Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güzel, H. (2011). Fizik öğretmenlerinin demografik özellikleri ve motivasyon faktörlerinin araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1031-1054.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Hollensteiner, B. J. R. (1989). *The effect of years of experienceand other selected variables on attitudes of teachers toward aspects of the teaching profession*. Montana state University.

- Hoy AW, and Spero RB. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (ev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşksaan, T. (2008). *Etkili motivasyon pozitif dşncenin sihirli gc*. İstanbul: Kumsaati Yayınları.
- İpek S. ve İpek C. (2015). Temel eğitimde grev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları ve mesleki tutumları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 169-190.
- Jesus, S.N. and Lens W.(2005). "An integrated model forth study of teacher motivation, applied psychology". *An İnter National Review*, 54(1), 119-134.
- Kahvecioğlu, K. (2016). *zel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağamlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Beykent Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim ğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73–84.
- Karadağ, E., Baloğu, N. ve Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi alışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Karadeniz, B. C. & zdemir, N. (2006). Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının coğrafya ğretiminde öz yeterlik algıları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 22-30.
- Karakaya, A. ve Ay, F.A. (2007). "alışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık alışanlarına Yönelik Bir Araştırma". *C.. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1) 55-67.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kıdak, L. ve Aksaraylı, M. (2009). Sağlık hizmetlerinde motivasyon faktörleri, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1):75-94.
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Koç, M. ve Topaloğlu, M. (2010). *Yönetim bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Uzaktan eğitimde öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 48-63.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin özyeterlik ve kolektif yeterlik algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Leal, E.A., Miranda, G.J. ve Carmo, C.R.S. (2013). Self-determination theory: An analysis of student motivation in an accounting degree program. *R. Cont. Fin. – USP, São Paulo*, 24(62), 162-173.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2015). Breaking the rules: a historical overview of goal-setting theory. *In Advances in motivation science*, 2, 99-126.
- Lord, R.L. (2002). Traditional motivation theories and older engineers. *Engineering Management Journal*, 14(3), 3-7.
- Lord, R.L. (2004). *Empirical evaluation of classical behavioral theories with respect to the motivation of older knowledge workers*. The University of Alabama in Huntsville: Unpublished doctoral dissertation.
- Logeswaran, A., ve Ongsiewhar, C. (2019). A case study of Alderfers' theory of motivation on college students volunteering in events. *Qualitative and Quantitative Research Review*, 1(1).
- Mahdon L., Lopusanova J. and Novak L. (2018). Motivation of population to prepare for crisis situations. *MEST Journal* ,6, 61.
- McClelland, D. C. (1987), *Human motivation*. England: Cambridge University Press.
- McGuinness, R. (2009). The practice of distributed leadership: A bridge from social deprivation to academic achievement?. *The International Journal of Learning*, 16(5), 67-76.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, 2590, 1491-1540.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>], Erişim tarihi: 22 Aralık 2022.
- Metallidou, P. & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42, 2-15.

- Oades, C. D. (1983). *Relationship of teacher motivation and job satisfaction*. University of Manitoba: Unpublished doctoral dissertation.
- Oğuz, A. & Topkaya, N.(2008). Orta öğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14. [<http://www.akademikbakis.org/14/ozyeter.htm>], Erişim tarihi: 23 Şubat 2023.
- Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi: Tezsiz yüksek lisans projesi.
- Oran, F. Ç., Güler, S. B. ve Bilir, P. (2016). İş motivasyonunun örgütsel bağlılığa olan etkinin incelenmesi: Sultangazi/İstanbul ilköğretim okullarında bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 236-252.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education*, NJ: Prentice Hall.
- Ozan, C. ve Bektaş, F. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-20.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). "Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet endüstrisi örneği". *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 15(1).
- Özer, P.S. ve Topaloğlu, T. (2010). Motivasyonda kapsam kuramları. (ed. Celaleddin Serinkan). *Liderlik ve motivasyon içinde*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri psikolojisi*. Ankara: Sistem Ofset.
- Öztürk, A. (2019). *Motivasyon faktörlerinin sivil havacılık yer işletmelerindeki personeller üzerindeki etkileri ve bu motivasyon faktörlerinin iş performansı ile olan ilişkisinin incelenmesi Bir İstanbul Örneği*. İstanbul Okan Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri / The psychometric properties of the primary school teacher motivation scale . *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* , 9 (4) , 421-435 .
- Öztürk Z., DüNDAR H.(2003). “Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler”. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2).
- Pakdel, B. (2013). The historical context of motivation and analysis theories individual motivation. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), 240-247.
- Pajares, F. (1997). “Current directions in self-efficacy research”. *Advances in Motivation and Achievement Science*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. (2002). “Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning”. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Parijat, P. & Bagga, S. (2014). Victor Vroom’s expectancy theory of motivation– an evaluation. *International Research Journal of Business and Management*, 7(9), 1-8.
- Pekel, H. N. (2001). *İşletmelerde motivasyon verimlilik ilişkisi, Devlet hava meydanları işletmesi Antalya havalimanı çalışanlara arasında bir örnek olay araştırması*. Süleyman Demirel Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi.
- Pekmezci, G. U. (2010). *Hemşirelerin örgütsel bağlılıkları ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişkiler*. İstanbul Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Pennington, P. W. (1997). *Principal leadership and teacher motivation in secondary schools*. Tennessee State University: Unpublished doctoral dissertation.
- Poulou, M. (2007). “Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student Teacher’s Perceptions”. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2) 575-588.

- Robbins, S. P. ve Judge, T.A. (2010). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış*. (çev. İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayınları.
- Royle, M. T. & Hall, A. T. (2012). The relationship between McClelland's theory of needs, feeling individually accountable, and informal accountability for others. *International Journal of Management and Marketing Research*, 5(1), 21-42.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. V. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, S. R. ve Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(2), 54-65.
- Savran, A. & Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Sevinç, H. (2015). Kamu çalışanlarının motivasyonunda kullanılan araçlar, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (39): 944-964.

- Schneider, B. ve Alderfer, C. P. (1973). Three studies of measures of need satisfaction in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 18(4), 489-505.
- Silah, M. (2001). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 95-109.
- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Smith, T. M. (1999). *A study of the relationship between principal's leadership style and teacher motivation: The teachers' perspective*. Georgia State University College of Education: Unpublished doctoral dissertation.
- Şahin, M.(1999). "Milli eğitim bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18, 221-227.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014). "Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi özyeterlik inançlarının karşılaştırılması". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 120-133.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. Yeditepe Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Thahier, R., Ridjal, S. ve Risani, F. (2014). The influence of leadership style and motivation upon employee performance in the provincial secretary office of West Sulawesi. *Social Sciences and Humanities*, 6(1), 116-124.
- Thomson, D. P. (1996). *Motivating others: creating the conditions*. Princeton, NJ: Eye On Education.
- Toker, B.(2008). "Motivasyonda kullanılan özendirme araçlarının iş doyumuna etkileri: beş ve dört yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama". *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(1), 69-91.
- Tozkoparan, G. (2010). *Motivasyonda süreç kuramları*. (ed. Celaledin Serinkan). *Liderlik ve motivasyon içinde*, Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Turcan, H.G. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlilik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Dicle Üniversitesi: Doktora tezi.
- Ud Din, M., Tufail, H., Shereen S., Nawaz, A., Shahbaz, A. (2012). "Factor affecting teacher motivation at secondary school level in Kohat City". *İnter Disciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. 3(10).
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.

- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları*. Yeditepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- UNESCO (2006). "Teacher motivation, compensation and working conditions. guidebook for planning education emergencies and reconstruction". *International Institute For Educational Planning*, 16.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Ünal, S. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 7, 88-94.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer N. (2009). Orta öğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Wagner, J.A. ve Hollenbeck, J.R. (1992). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wiersma, U. J. (1992). The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A metaanalysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 101-114.
- Wiley, C. (1997). What motivates employees according to over 40 years of motivation surveys. *International Journal of Manpower*, 3(18), 263-280
- Wolters, C.A., & Pintrich, P.R. (1998). Contextual differences in student motivation and selfregulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Yavuz, C., ve Karadeniz, C.B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yeşilyurt, E. (2013). “Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, E., Tomris, G., ve Kurt, A. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlilik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26.
- Zengin, U. K. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

EK-A: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

15/06/2023

Nazmi UYGAR

EK-B: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

15/06/2023

Tez Başlığı / Konusu

Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ve Motivasyon Düzeyleri

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 80 sayfalık kısmına ilişkin, 15/06/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 16 (on altı) dır.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

15/06/2023
Nazmi UYGAR
Adı, Soyadı, İmza

Adı Soyadı : Nazmi UYGAR
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Statüsü : Y. Lisans X Doktora

DANIŞMAN
Prof. Dr. Halil IŞIK
.../.../2023

ENSTİTÜ ONAYI
U Y G U N D U R
.../.../2023

Cesim ALADAĞ
Enstitü Sekreteri

EK-C: Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşım;

Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ve Motivasyon Düzeylerini tespit etmek için planlanan bir araştırmada kullanılmak için görüşlerinizi almak amacı ile geliştirilen bu form; üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin ifadeler, ikinci bölümde Köse (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve üçüncü bölümde Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği" yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler, bilimsel çalışma dışında kullanılmayacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla da paylaşılmayacaktır. Bilimsel bir nitelik taşıyan çalışmamızdan elde edilen sonuçların güvenilirliği sizlerin samimi bir şekilde verdiği cevaplara bağlıdır. Sizlerden ölçeklerde yer alan maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak karşısında yer alan, size uygun olan rakam veya kutuyu işaretlemeniz beklenmektedir. Elde edilen veriler toplu olarak değerlendirmeye alınacağı için lütfen isminizi yazmayınız. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Nazmi UYGAR

Van Yüzüncü Yıl

Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek

Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler Formu

Lütfen aşağıda yer alan kişisel bilgilerinizi belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()
2. Medeni Durumunuz: Evli () Bekar ()
3. Öğrenim Düzeyiniz : Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
4. Yaşınız :.....
5. Kıdem Yılıınız :.....
- 6.Öğrenci Sayınız :.....
- 7.Branşınız :.....

İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
2	Meslektaşlarım iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5
3	Öğretmeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olan saygımı artırıyor.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerimle ilkokul öğrenimleri süresince beraber olmak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
7	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Mesleğimle ilgili çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
9	Mesleğini iyi yapan bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kişisel gelişimime katkı sağlıyor.	1	2	3	4	5
13	Bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum.	1	2	3	4	5
15	Program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
16	Çocukları seviyorum.	1	2	3	4	5
17	İlkokul öğretmenliğinin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
18	Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ediyorum.	1	2	3	4	5
19	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştiriyorum.	1	2	3	4	5
21	Derslerin dışında öğrencilere katkı sağlamak için zaman harcamıyorum.	1	2	3	4	5
23	Okul yönetimi, eğitim ile ilgili fikirlerime destek veriyor.	1	2	3	4	5
26	İlkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor.	1	2	3	4	5
27	Serbest zamanlarımın bir kısmını mesleğimle ilgili yayınları okuyarak geçiriyorum.	1	2	3	4	5
29	Meslektaşlarım çalışmalarına saygı duyuyorlar.	1	2	3	4	5
30	İlkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir.	1	2	3	4	5
31	Meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkokul öğretmenliğini seçmezdim.	1	2	3	4	5
33	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
34	Velilerimin iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşündükleri kanaatindeyim.	1	2	3	4	5
35	İlkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.	1	2	3	4	5
36	İlkokul öğretmenliğinin yeteneklerimi en iyi şekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
37	Öğrencilerim iyi bir öğretmen olduğumu ifade ederler.	1	2	3	4	5
38	Kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum.	1	2	3	4	5
39	İlkokul öğretmeni olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.	1	2	3	4	5
40	İlkokul öğretmenliğinin eğlenceli bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ						
Bu ankette sizlerin okulda yürüttüğünüz eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında karşılaştığınız/karşılaşabileceğiniz güçlükleri anlamayı sağlayacak bazı ifadeler vardır. Her ifadeyi okuduktan sonra ifadeye belirtilen durumu gerçekleştirme sıklığınızı hiç ile her zaman arasında değişen beş heceden birini işaretleyerek veriniz. Samimi tepkiler vermeniz araştırmanın güvenilirliği için önemlidir. Bu ankete vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Başka kurum ya da kişilere verilmeyecektir. Yardımlarınız için teşekkür ederim. Nazmi UYGAR/ Sınıf Öğretmeni.		Hiçbir Zaman%0	Nadiren%25	Bazen %50	Çoğu Zaman%75	Her Zaman%100
1	Çalışılması zor öğrencilere ulaşıyorum.					
2	Öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini sağlıyorum.					
3	Sınıfta dersi olumsuz etkileyen davranışları kontrol ederim.					
4	Derslere ilgisiz öğrencilerin derse katılmaları için onları yüreklendiririm.					
5	Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyarım.					
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklarine inandırırım.					
7	Öğrencilerin zor sorularını cevaplandırırım.					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yapılmasını sağlıyorum.					
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlıyorum.					
10	Öğrettiklerimin öğrenciler tarafından ne ölçüde kavrandığını değerlendiririm.					
11	Öğrencilerin performansını iyi ölçecek sorular hazırlarım.					
12	Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olurum.					
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlıyorum.					
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlıyorum.					
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrenciyi yatıştırırım.					
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluştururum.					
17	Dersleri öğrenci bireysel farklılıklarını gözetenek, seviyelerine uygun biçimde işlerim.					
18	Öğrencileri değerlendirmede farklı yöntemler kullanırım.					
19	Problemlili öğrencilerin dersin düzenini bozmasını engellerim.					
20	Konu yeterince anlaşılmadığında farklı açıklamalar ya da örnekler veririm.					
21	Varlığımı hiçe sayan öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştiririm.					
22	Çocuklarının okulda başarılı olması için ailelerine yardımcı olurum.					
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygularım.					
24	Öğrenme yeteneği yüksek olan öğrencilere uygun öğrenme ortamlarını sağlıyorum.					

EK-D: Gerekli İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.12.2022-305085



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-75654547-605.01-305085
Konu : Nazmi UYGAR'ın Veri Toplama Talebi
Hk.

26.12.2022

VAN VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nazmi UYGAR'ın "İlkokullarda Öğretmen Özyeterlik Algılarıyla Motivasyonları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında Van İli Tuşba, Edremit ve İpekyolu İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden veri toplamak için gerekli izinlerin alınması isteği hakkında düzenlenen evraklar Ek'te sunulmuş olup, adı geçen öğrencimize gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Şenay BAYDAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

- Ek:
1- Nazmi UYGAR Veri Toplama Araçları (8 Sayfa)
2- Nazmi UYGAR Tez Konusu. (12 Sayfa)

Hygandur

T.C. VAN VALİLİĞİ İl Yazı İşleri Müdürlüğü Evrak Sicil	
Kayıt No	518
Kayıt Tarihi	03.01.2023
Kayıt Saati	11:57
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ 03.01.2023	



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-68366817
Konu : Nazmi UYGAR'ın
Veri Toplama Talebi

13.01.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nazmi UYGAR'ın "İlkokullarda Öğretmen Özyeterlik Algılarıyla Motivasyonları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını yapabildiği ile ilgili izin talebi, Araştırma İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının, Tuşba, Edremit ve İpekyolu İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenleri kapsayacak şekilde, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması ve çalışmanın sonuç raporunun kurumumuz Ar-ge birimine iletilmesi komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muhamed KARAKAYA
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (432) 222 41 62

Bilgi için: Sıddık BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.van.mem.gov.tr Faks:432224161





T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-68697975
Konu : Nazmi UYGAR'ın
Veri Toplama Talebi

18.01.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Nazmi UYGAR'a ait İl Makamının 13/01/2023 tarih ve 68366817 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir. Ekteki onay doğrultusunda gerekli idari iş ve işlemlerin yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay yazısı (1 Sayfa)

Dağıtım:

1-Tuşba, Edremit, İpekyolu İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

2- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : A.Gazi Mah.İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Sıddık BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: www.van.mem.gov.tr Faks:432224161

Telefon No : 0 (432) 222 41 62

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e553-2b00-33a9-ad95-7bb2 kodu ile teyit edilebilir.

