

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

PROJE OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETME MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE UYSAL

ANKARA
TEMMUZ, 2024



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

PROJE OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETME MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE UYSAL

DANIŞMAN: PROF. DR. FATMA BIKMAZ

ANKARA
TEMMUZ, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özge Uysal adlı öğrencinin hazırladığı “Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Alper YETKİNER

Üye

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ (Danışman)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ece KOÇER

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Özge Uysal

ÖZET

PROJE OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

UYSAL, Özge

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

Temmuz, 2024, xvii + 154 sayfa

Bu araştırma proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyini ve buna etki eden faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın nicel verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde ortaöğretim kademesindeki proje okullarında görev yapan 370 öğretmene Kauffman, Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen Candan ve Gencel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Öğretme Motivasyonu Ölçeği uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ayrıca 7 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Nicel verilerin çözümlenmesi sonucunda proje okullarında görevli öğretmenlerin toplam öğretme motivasyonunun “Orta Yüksek”, içsel öğretme motivasyonunun “Orta Yüksek”, dışsal öğretme motivasyonunun “Orta Düşük” düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretme motivasyonunun içsel ve dışsal öğretme motivasyonu boyutları da dahil olmak üzere cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okulda üniversitelerden öğretim elemanlarının görevlendirilmesi, danışma kurulu bulunması, ulusal ve uluslararası projeler yürütülmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetler düzenlenmesi, öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretmenlerin ödül almış olması gibi değişkenler açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Proje okullarında görevli öğretmenlerin içsel motivasyonuna etki eden faktörlerin gurur duyma, idealist olma ve mesleği severek yapma; dışsal motivasyonuna etki eden faktörlerin ilgili ve başarılı öğrenci, olumlu mesleki ilişkiler, fiziksel ve teknolojik alt yapı, üniversite iş birliği ve danışma kurulu desteği, ek ders ücreti, ödül alma ve takdir edilme, okul aile birliği ve veli desteği, iş birliği, 4+4 yıl hizmet süresi,

performans değerlendirme ve proje yapma gerekliliği; içselleştirilmiş motivasyonuna etki eden faktörlerin öğrenciye yetebilme, dünya görüşü kazandırma ve mesleki gelişim; motivasyonsuzluğuna etki eden faktörlerin resmi prosedürler, ekip oluşturma yetkisi, fiziksel ve donanımsal eksiklikler, düşük maaş, mesleğin değerindeki düşüş ve özerklik eksikliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Proje okulları, öğretme motivasyonu, öz belirleme kuramı



ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHERS' MOTIVATION TO TEACH IN PROJECT SCHOOLS

UYSAL, Özge

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

July, 2024, xvii + 154 pages

This study aims to examine the level of teaching motivation of teachers working in project schools and the factors affecting it.

The quantitative data of the study were obtained by applying the Motivation to Teach Scale developed by Kauffman, Soylu, and Duke (2011) and adapted into Turkish by Candan and Gencel (2015) to 370 teachers working in project secondary schools in Ankara province in the 2022-2023 academic year. In addition, semi-structured interviews were conducted with 7 teachers.

As a result of the analysis of the quantitative data, it was determined that the total motivation to teach, intrinsic motivation to teach and extrinsic motivation to teach of the teachers working in the project schools were at "Medium High", "Medium High" and "Medium Low" levels, respectively. In addition, it was seen that teachers' motivation to teach did not differ significantly in terms of variables such as gender, education level, professional seniority, assignment of university lecturers in their schools, having an advisory board, conducting national and international projects, organizing activities for the professional development of teachers, evaluating teacher performance, and teachers receiving awards, including the dimensions of intrinsic and extrinsic motivation to teach.

The qualitative data obtained through semi-structured interviews were analyzed by content analysis. The factors affecting the intrinsic motivation of teachers working in project schools were pride, being idealistic and loving the profession; the factors affecting extrinsic motivation were successful students, positive professional relationships, physical and technological infrastructure, university cooperation and advisory board support, additional course fee, being rewarded and appreciated, parent support, cooperation, 4+4 years of service, performance evaluation and the necessity of doing

projects; the factors affecting internalized motivation were found as being enough for the student and professional development; while the factors affecting demotivation were found to be official procedures, authority to form a team, physical and equipment deficiencies, low salary, decrease in the value of the profession and lack of autonomy.

Key Words: Project schools, motivation to teach, self determination theory



ÖNSÖZ

2014 yılında başlayan proje okulları uygulaması örgütsel işleyişi ve ortaöğretime getireceği ön görülen yenilikler yönünden birçok öğretmende merak uyandırmıştır. Proje okullarında görevlendirilecek öğretmenlerde aranan özellikler ve proje okullarında görev yapacak öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının neler olduğunun şekillenmesi ve kavranması zaman almıştır. Proje okulları hakkında birinci elden bilgi alma arzusunda olmam ve sayın tez danışmanım Prof. Dr. Fatma Bıkmaz'ın fikirlerimi düzenlememe olan katkısı sonucunda proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını ve motivasyonlarına etki eden faktörleri incelemeye karar verdim. Meslekte on üç yılı geride bırakmış bir öğretmen olarak araştırmama katılan birçok meslektaşımın mesleğimizi yerine getirirken karşılaştığımız pek çok durumda benzer duygu ve düşüncelere sahip olduğumu gözlemleyip, onların bu hissettiklerini en iyi şekilde aktarmaya çalıştım. Her verinin önemini göz önünde bulundurarak farklı düşüncelere ve ifadelere özenle yer vermeye çabaladım.

Lisansüstü eğitimim süresince çalışma stili ile bana örnek olan ve geçirdiğim zor zamanlarda ivme kazanmamı sağlayan, desteğini her zaman hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Fatma Bıkmaz'a çok teşekkür ediyorum. Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim programındaki değerli hocalarıma bilgi birikimimize olan katkılarından ve her zaman biz öğrencilerine olan samimi ve nezaketli tavırlarından dolayı ayrı ayrı teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde vakitlerini bana ayıran, çalışmamda katkı sağlayan proje okullarında görevli saygıdeğer meslektaşlarıma şükranlarımı sunuyorum. Lisansüstü eğitimim boyunca yaptığı fedakârlıklar, gösterdiği sabır ve anlayış ve verdiği destekten dolayı sevgili eşim Mustafa Umut Uysal'a minnettarlığımı iletmek isterim. Bu yolculukta tanıştığım ve kaynaştığım güzel insanlar Mustafa Göktürk Tapış ve Beyza Biçer'e desteklerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.



Anneme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR.....	xvii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	5
Önem.....	6
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Türkiye’de Ortaöğretim.....	9
Proje Okulları.....	13
Motivasyon.....	18
Motivasyon Süreci.....	20
Motivasyon Kuramları.....	20
Kapsam Kuramları.....	21
Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	21
McGregor’un X ve Y Kuramı.....	23
Alderfer’in ERG Kuramı.....	23
Herzberg’in Çift Faktör Kuramı.....	24
McClelland’ın Gereksinimler Kuramı.....	25
Süreç Kuramları.....	26
Lawler ve Porter’in Genişletilmiş Beklenti Kuramı.....	28
Adams’ın Denge Kuramı.....	29
Öz Yeterlilik Kuramı.....	30
Locke’in Bireysel Amaçlar ve İş Başarımı Kuramı.....	30
Öz Belirleme Kuramı.....	31
Temel Psikolojik İhtiyaçlar.....	31
Motivasyon Türleri.....	34
Öğretme Motivasyonu.....	39
Eğitim Kurumlarında Motivasyon.....	43
İlgili Araştırmalar.....	46
Proje Okulları ile İlgili Araştırmalar.....	46
Öğretme Motivasyonu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
Öğretme Motivasyonu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	53

BÖLÜM 3	59
YÖNTEM	59
Araştırmanın Modeli	59
Evren-Örneklem	60
Verilerin Toplanması	63
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	63
Kişisel ve Kurumsal Bilgi Formu	64
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	65
Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri	65
Veri Toplama Süreci	68
Verilerin Çözümlemesi	68
BÖLÜM 4	71
BULGULAR VE YORUMLAR	71
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
Cinsiyet Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	74
Yaş Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	75
Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	77
Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	78
Okuldaki Hizmet Süreleri Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	79
Görevli Oldukları Okul Türü Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	81
Görevli Oldukları Okulun Proje Kapsamında Bulunma Süresi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	82
Öğretim Elemanlarının Görevlendirilmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	84
Görevli Oldukları Okullarda Danışma Kurulunun Varlığı Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	84
Ulusal/Uluslararası Projelerin Yürütülme Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	85
Ulusal/Uluslararası Projelerde Görev Alma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	86
Okullarda Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Düzenlenmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	87
Yerli/Yabancı Alanyazın ile Süreli Dergi ve Yayınları Takip Etme, Yeni Öğretim Teknolojilerini Araştırma, Dijital Medya Araçlarını Kullanma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	88

Okulun Fiziki Alt Yapısı ve Teknolojik Donanımı Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması.....	90
Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması	92
Ödül Alma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması.....	93
Saygı Görme Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması.....	94
Görevli Oldukları Okullarda Stres ve Baskı Yaşama Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması.	95
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	96
İçsel Motivasyon.	98
Dışsal Motivasyon.....	100
İçselleştirilmiş Motivasyon.	108
Motivasyonsuzluk.	110
BÖLÜM 5.....	115
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	115
Sonuçlar	115
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç	115
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç	115
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç	120
Öneriler.....	122
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	122
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	124
KAYNAKLAR.....	125
EKLER	141
EK 1. Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni	142
EK 2. Etik Kurul Onayı	143
EK 3. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	145
Ek 4. Öğretme Motivasyonu Ölçeği	146
EK 5. Kişisel ve Kurumsal Bilgi Formu.....	147
EK 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	149
EK 7. Katılımcı Öğretmen Aydınlatılmış Onam Formu.....	150
Ek 8. Diğer Araştırmacıların Kodlama Tabloları	151
BENZERLİK BİLDİRİMİ	153
ÖZGEÇMİŞ.....	154

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenleri Etkileyen Motivasyon Kaynakları	42
Tablo 2. Okul Türlerine Göre Evren ve Örneklemdeki Öğretmen Sayıları	61
Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlere ait Demografik Özellikler	62
Tablo 4. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri	63
Tablo 5. Alanyazında ve Uyarlama Sonucunda Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları	66
Tablo 6. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Normallik Dağılımı Sonuçları	69
Tablo 7. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	69
Tablo 8. Öğretme Motivasyonu Ölçeği İle İlgili Betimsel İstatistikler	71
Tablo 9. Cinsiyet Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	74
Tablo 10. Yaş Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	75
Tablo 11. Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	77
Tablo 12. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	78
Tablo 13. Görevli Oldukları Okuldaki Hizmet Süreleri Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	80
Tablo 14. Görevli Oldukları Okulun Türü Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	81

Tablo 15. Görevli Oldukları Okulun Proje Kapsamında Bulunma Süresi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	83
Tablo 16. Öğretim Elemanlarının Görevlendirilmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	84
Tablo 17. Görevli Oldukları Okullarda Danışma Kurulunun Varlığı Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	85
Tablo 18. Ulusal ve/veya Uluslararası Projelerin Yürütülme Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	86
Tablo 19. Ulusal/Uluslararası Projelerde Görev Alma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	86
Tablo 20. Okullarda Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Düzenlenmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	87
Tablo 21. Yerli/Yabancı Alanyazın ile Süreli Dergi ve Yayınları Takip Etme, Yeni Öğretim Teknolojilerini Araştırma, Dijital Medya Araçlarını Kullanma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	89
Tablo 22. Okulun Fiziki Alt Yapısı ve Teknolojik Donanımı Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 23. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	92
Tablo 24. Ödül Alma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	93
Tablo 25. Saygı Görme Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	94

Tablo 26. Görevli Oldukları Okullarda Stres ve Baskı Yaşama Durumu Açısından	
Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme	
Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	95



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Motivasyon Kuramları.....	21
Şekil 2. Motivasyon Türleri.....	36
Şekil 3. Nitel Verilere İlişkin Bulguların Tema, Alt Tema ve Kodları	97



KISALTMALAR

x^2	Ki Kare
AGFI	Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
AİHL	Anadolu İmam Hatip Lisesi
ANOVA	Analysis of Variance (Varyans Analizi)
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
ERG	Existence- Relatedness- Growth
GFI	İyilik Uyum İndeksi
IB	Uluslararası Bakalorya
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
mak	Maksimum
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
min	Minimum
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
OKS	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SBS	Seviye Belirleme Sınavları
sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
TEKNOFEST	Havacılık, Uzay ve Teknoloji Festivali
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ifade edilmiş, alt problemlerine bağlı bir şekilde amaçları araştırma soruları halinde yazılmıştır. Ayrıca araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Bireyin okul öncesi dönemden başlayarak hayatı boyunca eğitim aldığı kurumların niteliği onun sosyal ve kültürel sermayesinin oluşumunda büyük öneme sahiptir. Özellikle ortaöğretim, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklı program ve okullar aracılığıyla yükseköğretime ve mesleğe hazırlanması açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaokulu bitiren öğrenciler liselere doğrudan geçiş yapabiliyorken sadece öğretmen okullarına öğrenci alım sürecinde çeşitli seçim ölçütlerinin konulduğu görülmektedir. Bu ölçütlerin; Türk olmak, milli duyguların güçlü olması, ruhsal ve bedensel sağlamlık, sağlam karakter sahibi olmak gibi konuları içeren referans raporları, yaş uygunluğu, öğretmen okullarının birinci sınıflarına geçiş için; ortaokulların pekiyi, iyi dereceli mezunları olması, ikinci ve üçüncü sınıflara geçmek isteyenler için ise, liselerden pekiyi ve iyi dereceli olan öğrenciler arasından meslek dersleri sınavından başarılı olmaları gibi ölçütler olduğu görülmektedir (Yücel, 1994). İlerleyen yıllarda nüfusun ve ortaöğretimde okullaşma oranının artması nedeniyle liselere geçişin belirli şartlara bağlanması söz konusu olmuştur. 1955 yılında sınav ve seçmeye dayalı kademeler arası geçişin başlatıldığı kurumlar olan Maarif Kolejleri, öğrencilerini sınavla seçen ilk devlet okulları olmuştur (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). 1975 yılında Maarif Kolejlerinin adı Anadolu lisesi olarak değiştirilmiştir ve günümüze kadar gelmiştir. Maarif Kolejlerinin ardından 1964 yılında Ankara Fen Lisesi ilk fen lisesi olarak açılmış, 1985'te Anadolu imam hatip, 1990'da Anadolu öğretmen ve 2003'te sosyal bilimler liseleri kurularak, öğrencilerini sınavla almaya başlamıştır (Atılğan, 2018). 2015 yılından itibaren ülkemizde sınavla öğrenci alan okullar nitelikli okullar olarak adlandırılmış ve 1997 yılından itibaren ortaöğretime geçişte OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı), SBS (Seviye Belirleme

Sınavları), TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi) ve LGS (Liselere Geçiş Sistemi) olmak üzere farklı sınav sistemleri uygulanmıştır (Yıldız, Kabaran, Yaşar-Sağlık, 2024). 2018 yılında uygulamaya konulan LGS, öğrenciler üzerindeki baskıyı hafifletmek için, tüm öğrencilerin merkezi sınava girme zorunluluğunu sonlandırmış ve ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde merkezi ve yerel yerleştirme olmak üzere iki farklı yerleştirmeye imkân tanımıştır.

Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve proje okulu kapsamına alınmış Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ile mesleki ve teknik liselerin Anadolu teknik programlarına merkezi sınav puanı ile yerleştirme yapılmaktadır. Güzel sanatlar liseleri, spor liseleri ile mûsikî, hafızlık, geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar ve spor programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerine yetenek sınavı puanına göre öğrenci alınmaktadır (MEB, 2013). Proje okulu kapsamında olmayan Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerine ise yerel yerleştirme yapılmaktadır (MEB, 2021).

Eğitimin sağlıklı ve etkili bir biçimde yürütülmesinde en önemli sorumluluk öğretmenlerindir. Öğretmenlerden beklenen verimi ve başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birinin öğretmenin motivasyonu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin motivasyonlarının düşük veya yüksek olması onların ortaya koydukları işin niteliğini dolayısıyla da eğitimin kalitesini etkileyen bir durumdur (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Özdemir, Kartal ve Yirci'ye (2014) göre öğretmen motivasyonu, akademik hedeflere ulaşmak, aktif bir öğrenme ortamı, huzurlu bir iş ortamı ve olumlu bir okul kültürü yaratmak, mesleğe ve okula bağlılık açısından önemlidir. Öğretmen motivasyonunun ve ilişkili olduğu faktörlerin araştırılmasının, bu motivasyon faktörlerinin eğitim ortamlarında yeniden düzenlenmesinin eğitim sisteminin geliştirilmesine faydaları olduğu bilindiğinden bu alanda birçok araştırma yapılmaktadır. Birçok araştırmacı öğretmen motivasyonunu farklı kuramlar bağlamında incelemekte ve etkili faktörleri farklı şekilde sıralamaktadır. Kocabaş (2009) çalışmasında öğretmenleri en çok motive eden kaynaklar arasında okulda kendini güvende hissetme, başarılı öğrencilerin olması, öğretmenlerin mesleklerini sevmesi, pozitif bir okul ortamının olması, meslektaşlar arası olumlu ilişkiler ve iş birliği, kendilerini alanlarında yetkin olarak algılamaları, özel hayatlarında mutlu olmaları ve uygun çalışma saatleri gibi faktörleri sıralamaktadır. Bazı kaynaklarda da bu unsurlar temel anlamda içsel ve dışsal unsurlar olarak ayrı ayrı incelenmektedir. Deniz (2021) çalışmasında öğretmenlerin motivasyonlarını artıran içsel etmenleri; meslek sevgisi, öğrencileri geliştirme arzusu, sorumluluk ve vicdan duygusu,

mesleki ideal, psikolojik iyi oluş, mesleki yeterlilik, öz güven, farklı ilgi alanları ve başarıma arzusu olarak, dışsal etmenleri ise; okul içi iletişim ve uyum, ekonomik refah, onaylanma ve takdir edilme, ilgili ve başarılı öğrenci, demokratik ve şeffaf okul yönetimi, okulun fiziksel ve çevresel koşulları, değer ve saygı görme, sosyal ve kültürel etkinlikler, öğrenci ve veli memnuniyeti, karar süreçlerine katılım, mesleki gelişim olanakları, öğretmene duyulan güven, okulun düzeni ve disiplini ve eğitim sistemindeki olumlu değişimler olarak özetlemektedir.

Öğretmenlerin öğretme motivasyonu, öğretme eylemini hayata geçirmesi için gerekli olan motivasyondur. Okul yönetimi, veliler, öğrenciler, eğitim ortamı, öğretmenlerin genel ve mesleki yeterliği gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Argon ve Cicioğlu, 2017). Araştırmalar öğretme motivasyonunun öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi (Avcı, 2019), çocukları sevme düzeyi (İlğan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy, 2018), iş doyumu, iş performansı, çalışma koşulları (Amin, 2015), öğretme sürecinde kullandıkları öğretim yöntemi (Alimohammadi, Sohrabi ve Saberi, 2017) ve eğitim programı okuryazarlığı (Dağ, 2021) ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Atkinson'a (2000) göre, öğretmen ve öğrenci motivasyonu arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğretmenin duygusal durumu, öğrencilerin duygusal durumlarını etkilemektedir. Eğer bir öğretmenin öğretme motivasyonu yüksekse, öğretim eylemini istekle ve hevesle gerçekleştirecek ve öğrenci de aldığı eğitimden memnun kalacaktır. Eğer öğretmenin öğretme motivasyonu düşükse öğretim eylemini özveriyle yapmayacak ve bu da öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini olumsuz şekilde etkileyecektir. Öğretmenin öğretme motivasyonu düşük olduğunda eğitim faaliyetleri hem öğretmen hem öğrenci açısından zor ve sıkıcı olarak algılanacak, öğretmen ve öğrencilerin iş birliği içinde uyumlu ve enerjik bir şekilde çalışması mümkün olmayacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Ancak alanyazında yapılmış çalışmaların bulguları hedeflenen durumla örtüşmemektedir. Ayık ve Ataş'ın (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının orta düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Altay (2019) çalışmasında müzik öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının ortalama düzeyde olduğunu, Argon ve Cicioğlu (2017) ise meslek lisesindeki öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Argon ve Cicioğlu'nun (2017) çalışmasında okul türü değişkeninin öğretmenlerin öğretme motivasyonlarında anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Proje okullarıyla ilgili yapılmış araştırmalardan Koç (2019) tarafından İstanbul'da proje Anadolu imam hatip

liselerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerle yapılan araştırmada, öğretmenlerin okulun hedef ve amaçları konusunda anlaşmaya varmış olmaları, bu amaçlara ulaşılması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum, birlikte hareket etme ve bütünleşmenin varlığı, eğitim ve öğretim için pozitif bir ortam oluşmasının öğretmenlerin performanslarını ve verimliliklerini olumlu yönde etkilediği, pek çok öğretmenin bu özelliklerinden dolayı proje okullarında yüksek düzeyde mesleki doyum yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı araştırmada kısa bir süre önce uygulamaya geçmesine rağmen proje okullarının, öğretmen ve yöneticilerde daha yüksek motivasyona, daha fazla iş doyumuna ve işe bağlılığa neden olduğu belirtilmektedir. Kaya (2018) araştırmasında proje okul uygulamasının bu okullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde artış sağladığını ve bu kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmenler tarafından verimli olarak algılandığını belirtmektedir. Kaya (2018), proje okul modelinin; katılımcıların, proje okullarında çalışmaktan memnun olmalarının ve mesleki doyum düzeylerinin önceki çalıştıkları okullara oranla artmış olmasının dikkate değer bir katkı olarak görülebileceği görüşündedir. Ancak okulları proje okuluna dönüştürülen fen lisesinde görevli bazı öğretmenlerde bu değişikliğin memnuniyet seviyelerini yükseltmediği tespit edilmiştir. Bu durumun fen lisesi özelinde ayrıca değerlendirilmesi önerisinde bulunulmuştur. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının düşük veya orta seviyede olduğunun saptanması ancak proje okullarındaki öğretmenlerin bu okullarda çalışmaktan memnun oldukları, performans ve verimliliklerini olumlu etkilediği ifadeleri proje okullarına özgü düzenleyici ve denetleyici özelliklerin (ulusal/uluslararası program ve projeler, öğrencilerinin merkezi sınav puanı ile yerleşmesi, akademisyenlerden ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan danışma kurulları, üniversitelerden öğretim elemanlarının görevlendirilmesi vb.) öğretmenlerin öğretme motivasyonlarında farklılıklar gözlemlenmesine sebep olacağını düşündürmüştür. Ayrıca Kaya'nın (2018) çalışmasından yola çıkılarak okul türü değişkeninin daha detaylı incelenmesi gerektiği de dikkate alınmıştır.

Bu nedenlerle bu araştırmada; 'Proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonlarına etki eden değişkenler nelerdir?' sorusuna yanıt aranmıştır.

Amaç

Araştırmanın temel amacı proje okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerini ve motivasyonlarına etki eden değişkenleri belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonları ne düzeydedir?

2. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyleri;

a) cinsiyet

b) yaş

c) eğitim düzeyi

d) kıdem

e) görevli olunan okuldaki hizmet süresi

f) görevli olunan okulun türü

g) görevli olunan okulun proje okulu kapsamında bulunma süresi

h) görevli olunan okulda üniversitelerden öğretim elemanlarının görevlendirilmesi

ı) görevli olunan okulda akademisyenlerden ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan bir danışma kurulunun bulunması

i) görevli olunan okulda ulusal/ uluslararası projeler yürütülmesi

j) görevli olunan okulda ulusal/ uluslararası projelerde görev alınması

k) görevli olunan okulda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlikler düzenlenmesi

l) okul dışı zamanlarda yerli/yabancı alanyazını takip etmesi, süreli dergi ve yayınları takip etmesi, yeni öğretim teknolojilerini araştırması, dijital medya araçlarını sık sık kullanma fırsatı yakalaması

m) görevli olunan okulun fiziki alt yapı ve teknolojik donanımı

n) görevli olunan okulda okul yöneticilerinin öğretmenlerin performansını değerlendirmesi

o) öğretmenlerin çalışmalarından dolayı ödül alması

p) öğretmenlerin proje okulunda çalışmasından dolayı saygı görmesi

r) görevli olunan okulda stres/ baskı yaratan durumlarla karşılaşmış olması açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin proje okullarında görevli olmalarının öğretme motivasyonlarına etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Önem

Alanyazında proje okullarının örgüt yapısının ve program çeşitliliğinin eğitimin işleyişine etkileri üzerine çalışmalar mevcuttur. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin proje okullarını tercih etme nedenlerinin (Tarhan ve Karateke, 2021; Zengin ve Karaman, 2020) ve proje okulları hakkında değerlendirmelerinin (Karaman, 2021; Yılmaztürk, 2022; Koç, 2019) araştırıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak, bu araştırmaların proje Anadolu imam hatip liseleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Oysaki proje okulları kapsamında proje okul kapsamına alınmış Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri de bulunmaktadır. Tüm bu okul türlerinde proje okulu uygulamasının verimliliğini ortaya koyabilmek amacıyla proje okulu gerekliliklerinin (fiziki alt yapı, donanım, proje danışma kurulu, ulusal ve uluslararası düzeyde program ve proje uygulamaları, akademik, mesleki ve sosyal faaliyetler) nasıl ve ne düzeyde sağlanıyor olduğunun betimlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yerli alanyazında öğretme motivasyonunu ele alan çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel çalışmalar olduğu araştırmacıların araştırma deseni olarak tarama modelini tercih ettikleri görülmektedir. Gözükara (2021) öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini daha derinlemesine analiz edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı araştırmalara ağırlık verilmesi gerektiğine değinmiştir. Araştırmada karma yöntemin kullanılması, hem nicel hem nitel verilerin elde edilip birlikte yorumlanması açısından değerlidir.

Alanyazında öğretmen motivasyonunun en çok okulun örgütsel koşulları ve yöneticilerin liderlik uygulamaları bağlamında araştırıldığı görülmüştür. Hiç şüphesiz ki, öğretmenlerin güdülenmesinde okul ikliminin ve okul yöneticilerinin etkisi büyüktür. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin bireysel farklılıklarının farkında olup bunlara saygı göstermeleri, hedefleri belirgin kılmaları, geri bildirimlerde bulunmaları, çalışanların kendileri ile ilgili kararlara katılmalarını sağlamaları, performans-ödül ilişkisinin açık olmasını sağlamaları çalışanlarını güdülemek amacıyla dikkat etmeleri gereken hususlardır (Robbins ve Judge, 2012). Ayrıca öğretmenlerin destekleyici ve güvenli okul ikliminde içsel motivasyon ve öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Reaves ve Cozzens, 2018). Öte yandan öğretmenin öğretme motivasyonunu artırdığı yönünde vurgulanan en önemli unsurlardan birisi öğrenci başarısıdır. Raj ve Lalita'ya göre (2013),

kamu ve özel okullarda öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonlarını etkileyen temel farklılıklar arasında öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini gerçekleştirebilme imkanları, sınıf mevcutları ve kontrolü ile öğrenci hazır bulunuşluğu yer almaktadır. Öğrencilerin ilgili olması öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen dışsal motivasyon faktörleri arasında bulunmaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Öğrencilerin derse hazırlanması, ders materyaline sahip olması, ders ile ilgili soru sorup ödevlerini yapması, öğretme- öğrenme sürecine katılımı ve başarılı olması öğretmenlerin öğretme motivasyonunu artırmaktadır (Börü, 2018). Öğrencilerin derse ilgi göstermemesi, katılım sağlamaması, eğitim faaliyetlerini bölmesi ve disipline aykırı davranışlar sergilemesi öğretmenlerin öğretme motivasyonunu azaltmaktadır. Proje okulları başarılı öğrencilerin tercih ettiği okullardır (Karaman, 2021). Bishay (1996) seçilmiş öğrencilerden oluşan okullarda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. LGS veya yetenek sınavlarında belli bir başarıyı yakalayarak proje okuluna girmiş bir öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almış, belli bir çalışma disiplini kazanmış olduğu ve öğretmenlerin çalışma disiplini olan öğrencilerle mesleklerini daha verimli bir şekilde yerine getirdiklerine dair düşüncelere sahip oldukları bilinmektedir (Koç, 2019). Bu durumun öğretmenin mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmekte istekli ve bu isteğin sürdürülebilir olmasındaki etkilerini araştırmakta fayda vardır.

Proje okul uygulaması ile birlikte öğrenciler farklı alanlarda etkinliklere ve proje çalışmalarına katılmaya teşvik edilmektedir. Öğrencilerin eğitim- öğretim süreci yürütülen bu faaliyetlerle zenginleştirilmekte, öğrenciler iş birliği içinde çalışma kabiliyeti kazanmakta ve kendilerini geliştirmektedir. Proje okullarındaki öğrencilerin, yoğun ve ortak çalışma sürecine katılım konusundaki isteklilikleri ve yetkinlikleri, öğretmenlerin de öğrencilerle iş birliği içinde bilimsel araştırma ve sosyal sorumluluk projeleri oluşturmalarını teşvik etmektedir. Proje okullarında eğitim gören öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için, öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımını benimseyerek bu sürece uyum sağlayabilecek yapıda performans sergilemeleri önem taşımaktadır. Proje geliştirme konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmak için proje okul öğretmenleri uzaktan veya yüz yüze resmi veya özel kanallardan proje geliştirme eğitimleri/kursları almaktadırlar (Karaman, 2021). Araştırmada proje okullarında görevli öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin yanı sıra öğretme motivasyonlarına etki eden diğer faktörlerin de belirlenip tüm öğretmenler açısından öneriler sunulmasının da öğretmenlerin mesleki memnuniyeti ve eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmada katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan sorulara verdikleri yanıtlar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmada görüşmelere katılan öğretmen sayısı, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşme yapmaya gönüllü olmamaları nedeniyle 7 öğretmen ile sınırlı kalmıştır.

Tanımlar

Ortaöğretim: Ortaokul veya imam hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmi ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarıdır (MEB, 2018a).

Proje Okulu: Yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullardır (MEB, 2016).

Motivasyon: Belirli bir eylemi yerine getirmek için bir bireyin içsel ve dışsal etkenlerden aldığı güçle, davranışlarında kararlılık göstermesi, canlanması ve davranışlarını yönetmesidir (Barutçugil, 2004).

Öğretme motivasyonu: Bireyleri öğretmenliğe çeken, aday öğretmenlik sürecinde ve daha sonrasında öğretmenlik mesleğinde kalmasını sağlayan, öğretim süreçleriyle ve mesleklerinin gerektirdikleriyle meşgul olunmasını sağlayan güçtür (Sinclair, 2008).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde proje okulları ve öğretme motivasyonuna ilişkin alanyazın incelenmiş ve araştırmanın kavramsal çerçevesi ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye’de Ortaöğretim

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitim sistemi, sürekli bir evrim süreci içerisinde olmuştur. Ortaöğretim düzeyinde, eğitim programlarının içeriği, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitim felsefesindeki yaklaşımlar ve okul türleri ile ilgili sorumluluk alanları bakımından önemli dönüşümler yaşanmıştır. Bu dönüşümlerin eğitim ideallerine ulaşmadaki etkililiği ve başarısız olduğu noktaların realist bir perspektiften incelenmesi ülkenin ortaöğretim kurumlarının ilerlemesi için kritik bir öneme sahiptir.

Ortaöğretim kurumları olan liseler Tanzimat döneminde kurulmuş olan sultanilerin devamı olup 1925 yılında bu adı almıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi 5+ 3+ 3 modelinde kurulmuş, beş yıllık ilköğretim devamında ortaöğretimin birinci devresi ortaokullar, ikinci devresi liseler olarak yapılandırılmıştır. 1927- 1928 eğitim öğretim yılından itibaren karma öğretime geçiş yapılmıştır.

John Dewey’in ülkemizi ziyareti sonucunda eğitim sistemimizle ilgili hazırladığı raporun doğrultusunda cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretimi geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmiş, 1953 yılından sonra ortaöğretim programlarına yoğunlaşmıştır (Demirel, 1992). Öncelikle öğretmen okullarının ve meslek okullarının sayıca artması planlanmıştır.

1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunuyla birlikte ortaokullar ortaöğretimin bir parçası olmaktan çıkarılmış; ortaöğretim, sekiz yıllık temel eğitimin devamında çeşitli programlar uygulayan üç yıllık liseler biçiminde düzenlenmiştir (Cicioğlu, 1982).

1990’lı yıllarla beraber ortaöğretimde meslek liseleri içinde Anadolu bölümleri açılmıştır. Bu dönemde çok programlı liseler açılmaya, Anadolu liselerinin sayısı artmaya başlamıştır. Yabancı dil öğrenimine ağırlık veren süper lise uygulaması başlamıştır. Bina

ve derslik eksikliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesinde oluşan sıkıntılar gibi nedenlerle 1991- 1992 eğitim öğretim yılında geleneksel sınıf geçme sistemi yerine kredili sistem uygulanmaya başlanmış ancak beklenen etkinin gerçekleşmemesinden dolayı 1995 yılında sonlandırılmıştır (Dönmez, 2005). 1997 yılında çıkartılan Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu gereğince ilk ve orta okullar ilköğretim okullarına dönüştürülmüş, imam hatip liseleri, Anadolu liseleri ve yabancı okulların orta kısımları kapatılmıştır (Erdoğan, 2010).

2004- 2005 eğitim öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı liseler Anadolu lisesi adını almıştır. 2005- 2006 eğitim öğretim yılından itibaren ortaöğretim, kademeli olarak 4 yıla çıkarılmıştır. 2006'da düzenlenen Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar kapsamında 10. sınıfın sonuna kadar öğrencilere ortaöğretim kurumları arasında yatay ve dikey geçiş hakkı tanınmıştır. 2010 yılı itibariyle genel liseler Anadolu lisesine dönüştürülmeye başlanmıştır (Başaran ve Çinkır, 2013). 2012 yılında kabul edilen 4+4+4 eğitim sistemi ile ortaöğretim de zorunlu eğitime dahil edilerek zorunlu eğitimin süresi 12 yıla çıkarılmıştır.

Ortaöğretim kademesine geçen nüfusun ve okullaşma oranının artması ile beraber kademeler arası geçişte sınav uygulanması ihtiyacı belirmiştir. Ortaöğretime geçişte sınav uygulamasının gerçekleştirildiği ilk kurumlar Anadolu liseleri (eski adıyla Maarif kolejleri) olmuştur. 1964 yılında fen liseleri, 1985'te Anadolu imam hatip liseleri, 1990'da Anadolu öğretmen liseleri ve 2003'te sosyal bilimler liselerinin kurulmasıyla sınava dayalı yerleştirme uygulaması yaygınlaşmıştır. Eğitim verilen okul türünün adı altında düzenlenen bu sınavlar 1998 yılında Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı adı altında birleştirilerek aynı gün yapılmaya başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Merkezi Sistem Sınav Yönergesi, 1998). 1998'den günümüze kadar isimleri, kapsamı ve puan hesaplama biçimleri değiştirilerek beş farklı merkezi sınav sistemi uygulanmıştır. İlk kez 1997- 1998 eğitim öğretim yılında uygulanan LGS'nin ardından polis koleji, bursluluk ve devlet parasız yatılılık sınavlarının da dahil edilmesiyle OKS'ye geçilmiştir. Bu uygulama da 2005- 2008 yılları arasında geçerli kalmıştır. 2009 yılında ilköğretim 6, 7, ve 8. Sınıflara yönelik sürece dayalı ölçme ve değerlendirme sistemi olarak değerlendirilen SBS getirilmiştir. SBS, 2011 yılında 7. ve 8. Sınıflara; 2012'de sadece 8. sınıflara uygulanarak yerini 2014 yılında TEOG' a bırakmıştır. 2017- 2018 eğitim öğretim yılında TEOG'un kaldırılmasıyla günümüzde uygulanmaya devam eden LGS yürürlüğe girmiştir. LGS'de yer alan sözel ve sayısal dersler için 8. Sınıf öğretim programlarında belirlenmiş olan kazanımlar esas alınmaktadır. Mevcut

ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemi sınav etkisinin azaltılmasını amaçlayarak adrese dayalı yerleştirmeye de olanak vermektedir.

Ülkemizde zorunlu eğitimin son aşaması olan ortaöğretim, öğrencileri düşünsel, sosyal ve kültürel yönlerden geliştirip bilgi ve becerilerle donatarak onları yüksek öğretime ve hayata hazırlamayı, öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı, dünyadaki gelişmeleri takip edebilecek şekilde yabancı dil bilen, teknolojiyi kullanabilen, demokrasi ve insan haklarına saygılı, özgüvenli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde ortaöğretim kurumları Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü gibi birimlere bağlı olarak çalışmalarını yürütmektedir. Ülkemizde ortaöğretim kademesindeki örgün eğitim kurumlarını şu şekilde sınıflandırmak mümkündür:

Anadolu liseleri. İlk olarak 1955 yılında Maarif Koleji adıyla açılan bu okullar 1975 yılında Anadolu lisesi adını almıştır. İlgi, yetenek ve başarılarına göre öğrencilerin yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını amaçlayan eğitim kurumlarıdır. Ortaokul mezunu öğrenciler merkezi sınav puanı veya adres bilgileri esas alınarak bu okullara yerleşmektedir. Öğrenim süresi dört yıldır. Ancak İstanbul Galatasaray Lisesi, İstanbul Lisesi, İstanbul Kadıköy Anadolu Lisesi, İstanbul Vefa Lisesi, İstanbul Cağaloğlu Anadolu Lisesi, İstanbul Kabataş Lisesi gibi hazırlık sınıfı bulunan Anadolu liselerinde öğrenim süresi 5 yıldır.

Fen liseleri. 1964 yılında matematik ve fen bilimleri alanında yetenekli öğrencilerin eğitimlerini sağlamak, ülkemizin ihtiyaç duyduğu bilim insanlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmek amacıyla ilk olarak Ankara'da açılmıştır. Öğrenim süresi 4 yıldır. Merkezi yerleştirme ile öğrenci almaktadır.

Sosyal bilimler liseleri. İlk olarak 2003 yılında kurulan bu okullar, edebiyat ve sosyal bilimlerde yüksek yetenek ve ilgiye sahip öğrencileri bu alanlarda yükseköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır. Öğrenim süresi hazırlık yılı dahil olmak üzere toplam 5 yıldır. Merkezi yerleştirme ile öğrenci kabul etmektedir. Ayrıca, bazı okullarda Uluslararası Bakalorya (IB) programı uygulanmaktadır. Bakalorya programı kapsamında uluslararası geçerliliği olan IB diploması alan öğrenciler, yurt dışındaki pek çok üniversiteye girişte avantajlı duruma gelmekte, hatta bazı üniversitelere sınavsız kabul edilmektedirler.

Güzel sanatlar liseleri. 1989-1990 eğitim öğretim yılından itibaren faaliyet gösteren bu okullar, öğrencilere güzel sanatlar konusunda derinlemesine bilgi ve beceri

kazandırmayı ve bu alanda yetkin bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programları sunmaktadır. Ortaokul mezunları arasından yetenek sınavında başarılı olanlar yerleştirilmektedir. Öğrenim süresi 4 yıldır.

Spor liseleri. İlk olarak 2004- 2005 eğitim öğretim yılında açılan spor liseleri, öğrencilere beden eğitimi ve spor alanında hem teknik hem de etik bilgileri öğretmek, küresel spor gelişmelerini dikkate alarak Türk sporunu ilerletmeye yönelik genç sporcular yetiştirmeyi amaçlayan okullardır. Ortaokul mezunları arasından yetenek sınavında başarılı olanlar yerleştirilmektedir. Öğrenim süresi 4 yıldır.

Mesleki ve teknik Anadolu liseleri. Mesleki eğitim kurumlarının temelleri ülkemizde Tanzimat döneminde atılmıştır. Türkiye'de 1930'lu yılların sonundan itibaren devlet eliyle sanayileşme hareketinin başlamasıyla mesleki ve teknik eğitimde hissedilir gelişmeler kaydedilmiştir. Bu okullar ilk kez 1982- 1983 eğitim öğretim yılında Anadolu meslek liseleri adı altında faaliyete geçmiştir. Sanayi ve ticaret alanlarında ihtiyaç duyulan nitelikli iş gücünü yetiştirmek amacıyla gerekli eğitimin verilmesi için kurulmuş okullardır. Bilişim teknolojileri, çocuk gelişimi, makine, kimya teknolojisi, ticaret, turizm, tarım, sivil havacılık, elektrik-elektronik gibi birimleri bulunmaktadır. Bu okullarda uygulanan programlar, öğrencilere hem kapsamlı bir genel kültür hem de mesleki beceriler kazandırmayı, aynı zamanda yabancı dil bilgisi edinmelerini sağlamayı ve onları gelecekteki akademik ve profesyonel yaşamlarına hazırlamayı amaçlamaktadır. Öğrenim süresi 4 yıldır. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri arasında merkezi yerleştirme ile öğrenci alan okullar bulunduğu gibi yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar da mevcuttur.

Anadolu imam hatip liseleri. 1973 yılında imam hatip lisesi adı ile faaliyete geçmiş okullardır. 1985 yılında sınavla öğrenci alan Anadolu imam hatip liseleri (AİHL) açılmaya başlamıştır. 2014 yılından itibaren program çeşitliliği uygulamasının hayata geçirilmesiyle imam hatip programı ile birlikte farklı programları birlikte uygulayan Anadolu imam hatip liselerinin de sayısı çoğalmaya başlamıştır. Bu okullar hazırlık sınıfı ile dil projesi uygulayan AİHL, fen ve sosyal bilimler programı uygulayan AİHL, uluslararası AİHL, yabancı dil hazırlık ve fen bilimleri programı uygulayan teknoloji AİHL, geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar, musiki ve spor programı uygulayan AİHL ve hafız öğrencilerin eğitim gördüğü AİHL olarak nitelendirilmektedir. Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu imam hatip liselerinin yanı sıra yerel yerleştirme ile de öğrenci alan Anadolu imam hatip liseleri vardır. Anadolu imam hatip liselerinden

mezun olanlar, hem ilahiyat alanında hem de diğer alanlarda kazandıkları yükseköğretim programlarına devam edebilmektedir.

Proje Okulları

MEB, 2014-2015 eğitim- öğretim yılından itibaren proje okulları uygulamasını başlatmıştır. Proje okulu “Yurt içinde ve yurt dışında, yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okul ve kurum” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2016).

Uygulama başladığında proje okullarının niteliklerinin neler olduğuna dair net bir çerçeve çizilmemiştir. Müsteşar ya da müsteşarın uygun göreceği bir müsteşar yardımcısının başkanlığında, İnsan Kaynakları Genel Müdürü, okul/kurumun bağlı bulunduğu ilgili genel müdür, okul/kurumun bağlı bulunduğu ilin millî eğitim müdürü ve projenin niteliğine göre davet edilecek uzmanlardan oluşan proje okulu belirleme komisyonu, proje okulu olmak üzere başvuru yapan okul/kurumlardan il millî eğitim müdürlüğünce uygun bulunanları belirlenen hükümlere göre değerlendirmektedir (MEB, 2016). Buna göre bir eğitim kurumunun proje okulu olarak belirlenebilmesi için;

- a) Uygulanacak projenin niteliğine uygun kendi türünde fiziki alt yapı, donanım, insan kaynağına sahip olması, eğitsel ve sosyal faaliyetler bakımından bulunduğu yerleşim yerindeki diğer okullar arasında ön plana çıkması,
- b) Dezavantajları veya başka bir nedenle beklenen gelişimi sergileyemeyen okullardan kapsamlı bir gelişim planı hayata geçirmek üzere seçilmiş olması,
- c) Bakanlıkça ulusal veya uluslararası düzeyde yeni ya da farklı bir program veya projeyi uygulayan veya uygulanması planlanan okul olması,
- ç) Kamu kurum/kuruluşları, organize sanayi bölgesi, serbest ticaret bölgesi, ilgili alanda büyük ölçekli işletme veya sivil toplum kuruluşları ile görev alanına uygun kendine has uygulamalar ve kapsamlı çalışmalar içeren konularda protokol yapması,
- d) Alana ait bir dal programında eğitim yapan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu olması,
- e) Bakanlığın kabul ettiği uluslararası yetkili kurum ve kuruluşlarca akredite edilmiş olması,
- f) Merkezi sınavlarda kendi türünde başarı ortalamasına göre il genelinde ilk beş dereceye sahip olması,
- g) Okulun açılış tarihi, yapısı veya yetiştirdiği devlet adamları itibarıyla tarihi nitelik taşıması, şartlarından (b) bendine göre seçilecekler hariç olmak üzere en az ikisini sağlaması gerekmektedir (MEB, 2016).

Başvurular içerisinde il millî eğitim müdürlüğü ve proje belirleme komisyonunca uygun bulunanlar, okul/kurumun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün teklifi ve Bakanın onayı ile proje okulu olarak belirlenmektedir. Proje okulları yine bu komisyon tarafından her dört yılda bir yukarıdaki nitelikleri taşımayı sürdürüyor olup olmamasına göre değerlendirilmektedir. Komisyonun nitelikleri ortadan kalkan eğitim kurumlarını ilgili genel müdürlüğün görüşü ve Bakan onayı ile proje okulu kapsamından çıkarma yetkisi mevcuttur.

Proje okullarında okul müdürü başkanlığında, okul mezunları derneği/vakfı tarafından seçilen veya mezunlar arasından belirlenen iki üye, alanı itibarıyla yürütülen proje ve okulda verilen eğitimle ilişkili iki öğretim elemanı, varsa okula adını veren kişi ya da kuruluşların resmî temsilcisi, varsa okulun protokol yaptığı kurumların resmî temsilcileri, okul aile birliği başkanı, okul müdürü tarafından belirlenen bir müdür yardımcısı ile öğretmenler kurulu tarafından seçilen iki üyeden oluşan bir proje danışma kurulu oluşturulması gerekmektedir. Danışma kurulunda ayrıca proje okulunun bağlı bulunduğu genel müdürlük, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinden uzmanlar, çeşitli dernek ve sivil toplum kuruluşu üyeleri, tecrübeleriyle katkı sağlayabilecek sanatçı, sporcu ya da yazarlar da bulunmaktadır. Bu kurul ulusal ya da uluslararası çapta gerçekleştirilebilecek bilimsel, sportif, mesleki, sosyal ve kültürel faaliyetlerin düzenli bir şekilde planlanması, etkin bir biçimde yürütülmesi, ortaya çıkan bütçe kalemleri ile ilgili çözüm üretilmesi, dernek, vakıf, sivil toplum kuruluşu, üniversite, yerel yönetimler gibi paydaş kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapılması hususunda okul yönetimine rehberlik etmektedir. Bu faaliyetlerin izlenmesi, değerlendirilmesi, geliştirilmesi, yaygınlaştırılması amacına yönelik tavsiyelerde bulunmaktadır. Ayrıca okulun faaliyet takviminde yer alan konulara uygun kurs, seminer, sempozyum, çalıştay, kongre, konferans, panel gibi ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılar düzenlenmesine, öğrencilerin kariyer planlamasına, öğretim materyallerinin hazırlanmasına ve temin edilmesine, okulun marka değerinin artırılmasına katkıda bulunmaktadır.

02.09.2020 tarihli 31232 sayılı karar ile *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* 'nin 20A maddesinin sekizinci fıkrasına göre proje okullarının eğitim öğretim yılının başlangıcında o yıl boyunca yürütmesi planlanan projeler il milli eğitim müdürlüklerine sunulmakta ve uygulanması uygun görülen projeler en geç Ekim ayı sonuna kadar proje okuluna bildirilmektedir.

Proje okulları her ders yılı sonunda okul projelerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla eğitim ve öğretim hizmetlerine yönelik yıl boyunca yapılan

faaliyetlerin, özgün uygulamaların, elde edilen kazanımların, yeni uygulamalara ait önerilerin yer aldığı bir rapor hazırlayıp bağlı bulunduğu genel müdürlüğe göndermekte, bu raporlar genel müdürlükçe değerlendirilmektedir.

Bünyesinde ortaokul bulunan proje okulu niteliğindeki imam hatip okullarına öğrenci alımı, okul yönetimince yapılan yazılı veya yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre belirlenmektedir. Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje okulu niteliğindeki Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci yerleştirmede ise Bakanlık tarafından yapılan merkezi sınav puanı esas alınmaktadır. Güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, musiki, hafızlık, geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar ve spor programı/ projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerine yetenek sınav puanı ve ortaokul başarı puanı kullanılarak puan üstünlüğü ilkesine dayalı olarak öğrenci seçimi yapılmaktadır. Öğrenci alımı yapılırken sınıf mevcutlarının en fazla otuz kişi olması göz önünde bulundurulmaktadır.

Proje okullarına öğretmen olarak atanacak ve yönetici olarak görevlendirilecek kişilerde aranan şartlarda, yönetici ve öğretmenlerin görev süresi ve görevden ayrılma durumlarını ilgilendiren maddelerde zaman içerisinde eklemeler ve değişiklikler yapılmıştır. 01.09.2016 tarihli ve 29818 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan *MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği* yürürlükten kaldırılmıştır. 08.02.2023 tarihli ve 32098 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği esas alınmaktadır. Öğretmen olarak atanacak kişilerde aşağıda belirtilen şartlar aranmaktadır:

- a) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak.
- b) Adaylık süresi dâhil en az dört yıl öğretmenlik yapmış olmak.
- c) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumuna atanacaklar bakımından, zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış ya da bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş olmak.
- ç) Başvurunun son günü itibarıyla, son dört yıl içinde adlî veya idarî soruşturma sonucu aylıktan kesme ya da daha üst ceza almamış olmak veya soruşturma sonucu görev yeri değiştirilmemiş olmak.
- d) Proje yürütücüsü genel müdürlük veya eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlükçe aksi ayrıca kararlaştırılmadıkça atanacağı eğitim kurumunun bulunduğu ilde görev yapıyor olmak (MEB, 2023).

Öğretmen ihtiyacının yukarıdaki koşullara bağlı olarak karşılanamaması durumunda adaylık süresi dahil en az dört yıl ile öğretmenlik yapmış olmaları dikkate alınmaksızın ilk atama yoluyla da öğretmen görevlendirmesinin yapılabileceği maddesi

eklenmiştir. Ayrıca yine ihtiyacın karşılanamaması durumunda diğer illerdeki okul/kurumlarda görev yapan öğretmenler arasından da atama yapılabileceği şartlar arasında yer almıştır.

Proje okullarına müdür olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

- a) Okul/kurumlarda müdür olarak görev yapmış veya yapıyor olmak.
- b) Okul/kurumlarda müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olmak.
- c) Okul/kurumlarda kurucu müdür, müdür yardımcısı olarak ayrı ayrı veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam en az üç yıl görev yapmış olmak.
- ç) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak (MEB, 2023).

Proje okullarına müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

- a) Okul/kurumlarda müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı olarak görev yapmış veya yapıyor olmak.
- b) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak (MEB, 2023).

Ayrıca tamamı kız öğrencilerden oluşan proje okullarının müdür ve müdür yardımcılarında en az biri, yatılı kız öğrencisi bulunan proje okullarının müdür yardımcılarında da en az birinin kadın öğretmenler arasından görevlendirilmesi esasına da yer verilmektedir.

Fen liselerinin müdürlerinin Matematik, Fizik, Kimya veya Biyoloji alan öğretmenleri arasından; güzel sanatlar liselerinin müdürlerinin Görsel Sanatlar/Resim veya Müzik alan öğretmenleri arasından; sosyal bilimler liselerinin müdürlerinin Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji veya yabancı dil öğretmenleri arasından; spor liselerinin müdürlerinin Beden Eğitimi öğretmenleri arasından; mesleki ve teknik eğitim kurumlarının müdürlerinin okulda uygulanan meslek alanları itibariyle atanabilecek atölye ve laboratuvar öğretmenleri arasından görevlendirilmesi şartları aranmaktadır. Ancak belirtilen niteliklerde aday bulunmaması halinde diğer alan öğretmenlerinden de görevlendirme yapılabileceği belirtilmektedir. 2016 tarihli yönetmelikte şartları sağlayan adaylardan yüksek lisans veya doktora yapmış olanlara öncelik verileceği belirtilirken, 2023 tarihli yönetmelikte bu maddeye yer verilmemektedir. 2023 tarihli yönetmelikte proje okullarına atanacak öğretmenler ile görevlendirilecek yöneticiler bakımından ulusal ve uluslararası protokol ve projede yer alan özel hükümlerin saklı olduğu belirtilmektedir.

Proje okullarına öğretmenler dört yıllığına atanmaktadır. Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilmektedir. Bu süre okulun proje kapsamına alındığı tarih itibariyle başlamaktadır. Ayrıca 2023 tarihli güncel yönetmelikte öğretmenlerin proje okullarındaki görev sürelerinin hesaplanmasında 2018 tarihinden önce yapılan görev sürelerinin dikkate alınmayacağı belirtilmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin görev süresi dört yıl daha uzatılabilmektedir. Bu durumda proje okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görev süresi 8 yıl ile sınırlandırılmaktadır.

Proje okullarına alt kademe okul yöneticisi ve öğretmen görevlendirme yetkisinin bir kısmı okul müdürüne verilmiştir (MEB, 2014). Buna göre okul müdürünün teklif ettiği müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya öğretmenler Bakanlığa bildirilmekte ve Bakanlık onayı ile göreve başlamaktadır. Böylece proje okullarına öğretmen ataması MEB'e bağlı diğer okullarda uygulanan hizmet puanı üstünlüğü ilkesinden muaf tutulmaktadır. Hizmet puanı üstünlüğüne göre aynı il içinde veya iller arası yer değiştiren bir öğretmen gittiği okulda süre sınırı olmadan istediği müddetçe görev yapmaktadır. Karaman'a göre (2021) il veya ilçe merkezinde sosyoekonomik çevresi iyi, akademik başarısı yüksek olan okullar bu şekilde hizmet puanı yüksek olan öğretmenlerce doldurulmakta ve bu durum okullardaki bilimsel, entelektüel gelişime ve eğitim-öğretim sürecine katkı verebilecek diğer öğretmenlerin bu okullara atanmalarına engel teşkil etmektedir. MEB'in proje okullarında uyguladığı bu yapı ve işleyiş ise özerk yönetime geçiş sinyali olarak görülerek yenilikçi bir uygulama olarak değerlendirilmiştir (Kaya, 2018). Proje okullarına özel uygulanan bu atama şekli hizmet puanı düşük olsa da performansı yüksek, yoğun proje çalışmalarına etkin katılım sağlayabilecek nitelikte öğretmenlerin de önlerindeki hizmet puanı engelini kaldırmış olmaktadır. Koç'a göre (2019) buradaki temel hedef hem hesap verilebilirliği maksimum düzeye taşımak hem de okul müdürünün kendi ekibini kurmasıyla okulda paylaşılan ortak değerleri ve bunun neticesinde de okul etkililiğini maksimum düzeye çıkarmaktır. Bu yönüyle bir takım çalışması ve artan rekabet ortamı ile başarının da gerçekleşmesi beklenilmektedir (Çatak, 2021). Güncellenen yönetmelikte dört veya sekiz yıllık görev süresini dolduranlardan boşalacak kadrolara başvurular ile ilgili maddeler eklenmiştir. Buna göre Bakanlık boşalacak öğretmen ve yönetici kadrolarını belirlediği takvim çerçevesinde duyuracak, bu kadrolara görevlendirilmek isteyenlerin başvuruları elektronik ortamda alınacaktır. Fakat bu uygulama da 2023 yılında yayımlanan takvime uygun biçimde gerçekleştirilmemiş ve önceki yönetmeliğe dayalı şekilde görevlendirme ve atamalara devam edilmiştir.

Görev sürelerini tamamlayan öğretmenlerin ve yöneticilerin ise durumlarına uygun ihtiyaç bulunan proje okulları dışındaki okul/kurumlara öğretmen olarak atanmak üzere il emrine atanacakları belirtilmektedir.

Öğretim elemanları, *Yükseköğretim Kanunu*'nun 38 inci maddesine göre proje okullarında ders vermek üzere görevlendirilebilmektedir. Proje okullarına en az doktora düzeyine sahip olmak kaydıyla 2547 sayılı Kanunun 38. maddesine göre öğretim elemanları müdür olarak görevlendirilebilmektedir.

Proje okulları öğrencilerinin akademik gelişimine ve mesleki kariyerine katkısı olması, ulusal ve uluslararası projelerin yürütülmesi sürecinde maddi ya da lojistik destek sağlaması açısından yükseköğrenim kurumları, kamu veya özel sektöre bağlı çeşitli kuruluşlarla iş birliği yapmaktadır. Karşılıklı protokoller dahilinde öğrenciler üniversitelerin öğrenim ortamı ve imkanlarından yararlanabilmekte, üniversite öğretim görevlileri tarafından verilen konferans ve seminerlere katılabilmekte, kamu veya özel sektöre bağlı kuruluşlarda staj yapabilmekte ve ortaöğretim sonunda işe alınma garantisine kavuşabilmektedir.

Proje okulları, özgün düzenlemeler ve yönergeler çerçevesinde eğitim sunan, akademik, sosyal ve kültürel alanlarda ulusal ve uluslararası boyutta öğrenci başarısını hedefleyen eğitim kurumları olarak tanınmaktadır.

Motivasyon

Motivasyon terimi Fransızca güdü anlamına gelen *motive* kelimesinden türemiştir. Güdüler bireyin hedeflerinin ya da ihtiyaçlarının dışı vurumudur. Güdüler insanın davranışlarına hedeflerin gerçekleşmesi veya ihtiyaçların karşılanması için yön verir. Güdüler, oluşumları, yöneldikleri hedefler ve gösterdikleri yoğunluk gibi faktörlere göre farklı kategorilere ayrılabilir (Kaynak, 1990; Arık, 1996; Aşıkoğlu, 1996; Cüceloğlu, 1996; Sabuncuoğlu ve Tüz,1998; Öztürk, 2002 Akt. Sökmen, 2013). Güdüler, insanları amaçlı davranışlara yönlendiren iç ve dış etkenlerin çeşitliliğine bağlı olarak aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir.

İçgüdüler. Bilinçsiz ve öğrenilmemiş davranışlardır. Bir davranışın içgüdü olması için fizyolojik bir neden olmalı ve davranış öğrenme sonucu değişmemelidir. Örümceğin ağ, tırtılın koza yapması örnek verilebilir. İçgüdü kavramının birçok kavramı açıklamada yetersiz oluşu dürtü kavramını doğurmuştur. Dürtü, bireyin doğuştan gelen ve öğrenilmiş becerileri gerektirmeyen temel davranışlar olan yeme, içme, keşfetme,

üreme ve kaçınma gibi eylemleri gerçekleştirme eğilimini tanımlar. Organizmanın hayatını devam ettirmesini sağlar. Organizmada sebep olduğu uyanma ve canlanma hali organizmayı gereksinim duyduğu unsurları elde etmek üzere eyleme geçmeye ve bu doğrultuda motive olmaya iter.

Fizyolojik güdüler. Temel gereksinimlerin karşılanmasına yönelik güdülerdir. Bu güdüler evrensel olmakla birlikte, bireylerin yaşadıkları çevre, kişisel deneyimleri ve psikolojik durumlarına bağlı olarak farklı düzeylerde ve şekillerde ortaya çıkabilmektedir.

Sosyal güdüler. Bireylerin hedefledikleri davranış biçimlerine ulaşmalarında toplumun kabul ettiği normlar, önemli birer güdü rolü oynar. Bu normlar, bireyin içsel iticilerini şekillendiren eğitim, öğrenme ve alışkanlıklardan kaynaklanan etkenlerdir.

Psikolojik güdüler. Bu güdüler bireylerin kişilik ile davranış modellerini oluşturan düşünsel ve ruhsal gereksinimlerden kaynaklanan güdülerdir. Örneğin, bir şeye ilgi ve sevgi duyma, bir işi başarma düşüncesi gibi.

Güdülenme insanı belirli bir davranışı yapmaya iten, bu davranışın şiddetini belirleyen, davranışlara yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyişini içeren; istekleri, arzuları, ihtiyaç ve dürtüleri kapsayan bir kavramdır. İnsanın güdülenmesi karmaşık bir konudur. Bir bireyin motivasyonunu sadece bir faktörle açıklamak veya motivasyon eksikliğine basit bir çözüm sunmak yetersiz olabilir. Çünkü motivasyon kişiden kişiye, günden güne, bir durumdan diğer duruma değişiklik gösterir. Her insanın kendi motivasyonunun belirleyicileri farklıdır. Birey hem çevreden hem de içsel kaynaklardan gelen çeşitli uyarıcılara maruz kalmaktadır. Dikkat, ilgi, uyarandan kaynaklanan şiddet düzeyi, duyu organının hassasiyeti ve eşik değeri gibi birçok farklı uyaran faktörünün sınırlılığı içinde, insan bazılarını algılar bazılarını algılamaz. Algılama gerçekleşirse, bu algı insanın hafızasında var olan birçok bilgi kümesiyle birlikte değerlendirilmesine göre pozitif ya da negatif duygu yüklü olur. Duygu pozitif olursa, insanı belirlenen hedefe ulaşmak üzere harekete iten bir güç oluşur. Duygu negatif olursa, insanı harekete geçmekten alıkoyan bir engel oluşur. Beyindeki işlemenin olumsuz sonuçlar üretmesi halinde bireyler stresin değişik türlerini tecrübe edebilirler, bu da sağlıklarını riske atabilir ve motivasyonlarını azaltarak performanslarının düşmesine neden olabilir. Diğer bir ifadeyle, eylemleri yönlendiren, tatmin duygusu, ödüller ve değerler gibi algılanan unsurlardır. Bu psikolojik olguların arkasındaki mekanizmaları anlamak, insan davranışındaki değişiklikleri anlamada en etkili yöntemdir. Bunlar örtük

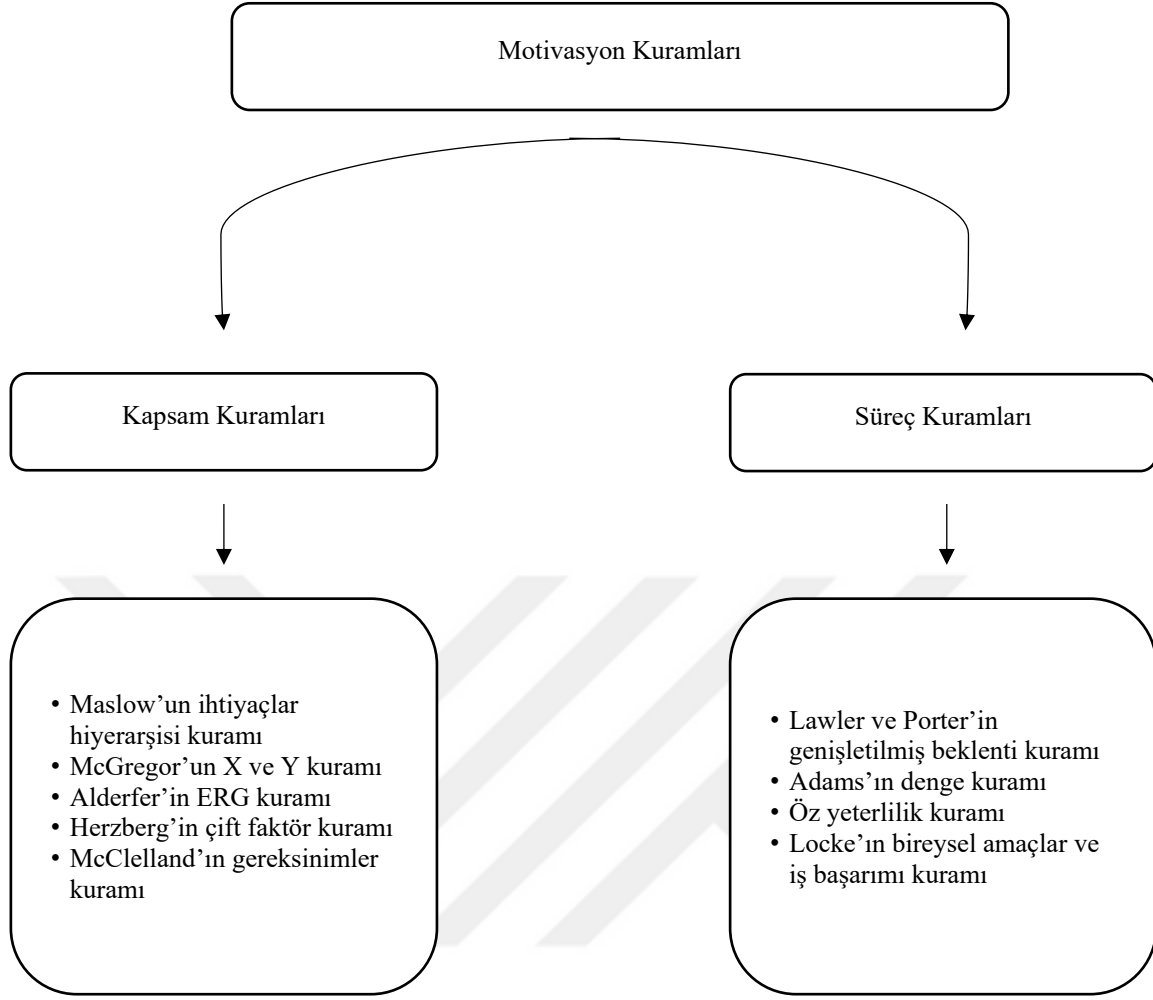
ölçümler, davranışsal gözlemler, fizyolojik göstergeler veya öznel raporlar gibi araçlar kullanılarak değerlendirilir.

Motivasyon Süreci

İnsanın psikolojik ve fizyolojik yapısının temelinde denge halinde bulunma eğilimi söz konusudur. İnsanın herhangi bir şeye ihtiyaç duyması durumunda bu denge hali bozulur. Bu dengenin tekrar sağlanması için bireyin gerçekleştireceği davranışların anlamlandırılmasında motivasyon önemli rol oynar. Motive olma hali durağan bir durumdan çok birbiri ile etkileşim içinde bulunan, birbirini izleyen aşamalardan oluşan bir süreçtir. Bu süreç bir ihtiyacın belirmesi ile başlar. İkinci aşamada bireyde itici gücü oluşturacak uyarılmanın gerçekleşmesi gerekir. Birey bu iç veya dış uyarıcıların etkisiyle eyleme geçer. Çünkü bir ihtiyacın bireyi uyarması yani güdüye dönüşmesi sonucu ancak birey motive olabilir. Güdülerin hareketin başlamasında ve yönlendirilmesinde etkisi vardır. Bu dürtü bireyin ilgisi ile beslenir. İlginin, ortaya çıkan dürtünün şiddeti üzerinde de etkisi vardır. İlgi bireyin yaşadığı döneme, sosyal ve kültürel çevreye ve aldığı eğitime göre farklılık gösterir. İhtiyaç giderilir, birey tatmin olursa motivasyon süreci tamamlanır. Birey deneyimlediği pozitif duyguyu yeniden yaşamak için yaptığı hareketi tekrar etmeye veya beliren başka bir ihtiyacı tatmine yönelebilir. Hedefe ulaşıldığında hissedilen başarı duygusu pozitif geri bildirim oluşturur. Fakat hedefin beklentilere karşılık verememesi durumunda oluşacak negatif duygular hareketin sonlandırılmasına veya başka davranışlara yönelmeye sebep olabilir. İhtiyaçların bireyde tatmin oluşturmaması isteksizlik, gerginlik ve saldırganlık gibi durumların gerçekleşmesine yol açabilir.

Motivasyon Kuramları

Sanayi devriminin başlamasıyla üretimde artışın sağlanması ve çalışanlarda gözlemlenen isteksizliğe çözüm bulma ve yöneticilere bu hususta yardımcı olabilecek önerilerde bulunma arayışı bilim insanlarını araştırmaya yöneltmiş ve motivasyon kuramlarının doğmasına sebep olmuştur. Bu kuramlardan *Kapsam Kuramları* grubunda sınıflandırılanlar motivasyonu içsel faktörlere dayalı açıklarken, *Süreç Kuramları* dışsal faktörlere ağırlık vermektedir. Kapsam ve süreç kuramları Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Motivasyon Kuramları

Kapsam Kuramları. Kapsam kuramları bireyi davranışa yönelten içsel nedenleri açıklamaya çalışır. Bu kuramlar, bireyin davranışlarını etkileyen belirli etmenlerin tanımlanıp anlaşılması durumunda, bu etmenlere yönelik stratejiler geliştirilerek bireyin yönlendirilmesinin ve verimliliğinin artırılmasının mümkün olduğunu öne sürer.

Araştırmada kapsam kuramları çerçevesinde Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, McGregor'un X ve Y kuramı, Alderfer'in ERG kuramı, Herzberg'in çift faktör kuramı ve McClelland'ın gereksinimler kuramı ele alınmıştır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı. Maslow insan güdülerinin hayvan güdülerinden farklılaştığını ve basamaklı bir yapıda, bir piramidi andıran bir hiyerarşi içinde düzenlendiğini öne sürmüştür. Piramidin en alt basamağında biyolojik güdüler sonrasında sosyal ve psikolojik güdüler yer alır. İhtiyaçlar, en temel ve zorunlu olanlardan başlayarak, zorunluluk derecesi azalan sırayla yerleştirilmiştir. İnsanların piramidin üst

basamaktaki ihtiyaçları, alt basamaklardaki ihtiyaçları belirli bir düzeye kadar tatmin edilmişse ortaya çıkar. Maslow'un sıralamasının dayanak noktası Murray'in geliştirdiği ihtiyaçlar listesidir (nen ve Tüzün, 2005). Bu ihtiyaçlar aşağıda verilen sırada düzenlenebilir:

Fizyolojik ihtiyaçlar. Bu ihtiyaçlar insanın doğasında bulunan ve yaşamını sürdürebilmesi için zorunlu olan öncelikli ihtiyaçlardır. Yemek, içmek ve uyumak örnek olarak verilebilir.

Güvenlik ihtiyaı. Fizyolojik ihtiyaçlar tatmin edildikten sonra bireyde yaşamını sağlıklı ve rahat bir biçimde devam ettirebilme yönünde çabalar gözlemlenir. İş güvenliği, istihdamda hak ve güvenceler, sağlık sigortası ve emeklilik gibi konulara yönelik talepler bu süreçte ön plana çıkar. Ancak bu ihtiyaçların aşırı derecede güvence altına alınması çalışanın rasyonel iş yapma olanaklarının ve üretkenliğinin azalarak kendine değer verme ve yaratma gibi yüksek düzeyde ihtiyaçlarının tatminini engelleyebilir.

Ait olma ihtiyaı. Her birey güven duygusunu yaşayacağı, dayanışma gereksinimlerini gidereceği ve statü kazanarak kendini güçlü hissedeceği bir çevrede olma arzusuna sahiptir (Maslow, 1954). Bu ihtiyaç doğrultusunda birey kendine sosyal evre oluşturmaya ve ilişkilerini geliştirmeye yönelir. Çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkileri kişiye sosyal açıdan tatmin eder ve iş motivasyonunu güçlendirir. Bireyler, meslektaşları tarafından onaylanma ve takdir edilme ihtiyaını karşılamak için belirli davranış kalıplarına yönelirler. Bu tür sosyal ihtiyaçlar, çalışanların katılımıyla gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler aracılığıyla giderilebilir.

Sayėı ve statü ihtiyaı. Bireyin toplumsal statüsü, diğer bireylerin kendisine atfettiği değerlerle belirlenir ve bu statünün sürdürülebilirliği önemli bir arzudur. Sayėı ihtiyaının karşılanması kişinin özgüvenini artırır ve kendisini yararlı, güçlü ve değerli olarak algılamasına olanak tanır. Bu ihtiyaçların yeterince karşılanmamış olması bireyde kendini küçümseme, yetersizlik ve hatta çaresizlik hislerinin ortaya çıkmasına yol açabilir. Çalışanların sayėı ihtiyaını karşılamak adına işle ilgili karar alma süreçlerinde onların görüşlerine başvurmak ve yeteneklerini sergileyebilecekleri görevler vererek iş yerine olan bağlılıklarını ve çalışma motivasyonlarını artırmak mümkündür.

Kendini gerçekleştirme ihtiyaı. Kişinin yeteneklerinin, becerilerinin en st noktasına ulaşma arzusudur. Kişi ancak fikirlerini özgürce ifade edebildiği, karar verme süreçlerine dahil olduğu bir iş ortamında sevdiği mesleği yaparak, kendisine yaratıcılığını gösterme fırsatı tanındığında bu ihtiyaını giderme şansına sahip olur.

Maslow'un kuramı çeşitli açılardan eleştirilmiştir. Tutar'a (2016) göre bütün insanların ihtiyaçlarının aynı sırayı izleyeceği varsayımı doğru değildir. İhtiyaçların tamamının tüm insanlar için geçerli olmayacağı söylenmektedir. İhtiyaçları birbirinden belirgin çizgilerle ayırmak oldukça zordur. Alttaki ihtiyaç giderilemeden üst basamaktaki ihtiyaçların ortaya çıkmayacağı varsayımı doğrulanmış değildir. Ayrıca alt basamaktaki ihtiyaçlar doyuma ulaştıktan sonra ortadan kalkarken üst basamaktaki ihtiyaçlar için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Önen ve Tüzün'e (2005) göre bu kuramda güdülenme bireysel düzeyde ele alındığı için örgütsel davranışları açıklamakta yetersiz kalmaktadır.

McGregor'un X ve Y Kuramı. Douglas McGregor X ve Y kuramını insan doğasına yönelik iki farklı varsayıma dayalı olarak oluşturmuştur. X kuramı insan doğasına yönelik olumsuz görüşlerden oluşmaktadır. Buna göre insanlar genellikle çalışmayı tercih etmezler ve mümkün olduğunca işten kaçınma eğilimindedirler. Bu nedenle, bireylerin çaba sarf etmelerini sağlamak için yönlendirilmeleri, denetlenmeleri ve gerekli durumlarda disiplin uygulamalarına tabi tutulmaları gerekmektedir (McGregor, 1987). Y kuramına göre ise bireyler kendini gerçekleştirme gibi üst düzey ihtiyaçlarını karşılayan ödüllerin varlığında kendilerini işe adanmakta ve hedeflerine ulaşma sürecinde yaratıcılıklarını artırmaktadırlar. Uygun koşullar altında çalışanlar işi, dinlenme veya oyun oynama eylemleri kadar doğal bir faaliyet olarak görmektedirler.

X kuramının Maslow'un kuramındaki alt düzey ihtiyaçları, Y kuramının ise ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey ihtiyaçları gidermeye güdülenmiş insanları çağrıştırdığı söylenebilir. McGregor Y kuramının varsayımlarını X kuramına göre daha geçerli kabul etmektedir. Bireylerin güdülenebilmeleri için işlerin çalışanların kişisel ve mesleki gelişimlerine uygun olarak düzenlenmesi, karar verme süreçlerine katılımlarının sağlanması ve çalışanlar arası pozitif ilişkilerin teşvik edilmesi gerektiği savunulmaktadır.

Alderfer'in ERG Kuramı. Alderfer'in ERG kuramında Maslow'un teorisindeki beş gereksinim düzeyini varoluş (existence), ilişki kurma (relatedness) ve gelişme (growth) ihtiyacı olarak üç grupta ele almıştır. Var olma ihtiyacı, Maslow'un teorisindeki alt düzey ihtiyaçlardan fizyolojik gereksinimler ve güvenlik ihtiyacına, ilişki kurma ihtiyacı ait olma ihtiyacına, gelişme ihtiyacı saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Maslow bireyin bir ihtiyacını tatmin etmeden bir üst

basamaktaki ihtiyaca yönelemeyeceğini ifade etmektedir. Alderfer ise bu durumun aksine ihtiyaçların ardışıklığını kabul etmemekte ve birden fazla düzeydeki ihtiyaçların aynı zamanda belirebileceğini ve bireyi motive edebileceğini belirtmektedir.

Bireyin üst düzey ihtiyaçlarının karşılanmasında yaşanan başarısızlık, tatmin edilmiş bulunan alt kademedeki bir ihtiyacı tetikleyebilmektedir (Alderfer, 1969). Diğer bir deyişle, çalışanın yüksek düzeydeki gereksinimleri yeterli bir biçimde karşılanmadığı takdirde, daha alt düzeydeki gereksinimlerin karşılanmasına yönelik arzusu artacak ve bu ihtiyaçların doyurulması için çaba sarf edecektir. Örneğin, ait olma ihtiyacı karşılanmayan birey güvenlik ihtiyacını karşılamaya çalışacaktır.

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı. İnsanların verimli şekilde çalışacağı iş yeri koşullarını araştıran Herzberg ve arkadaşları iki yüz mühendis ve muhasebeci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada çalışanlara “Kendinizi işiniz ile ilgili olarak özellikle ne zaman iyi hissettiniz?” ve “Kendinizi işiniz ile ilgili olarak ne zaman son derece kötü hissettiniz?” sorularını yöneltmişlerdir. Araştırmacılar, çalışanların kendilerini olumsuz ve düşük düzeyde tatmin olmuş olarak algılamalarına temel teşkil eden verilerin analizini yapmış ve bu verilerin, işin özüne ilişkin olmayan ücret ve çalışma şartları gibi faktörleri içerdiğini tespit etmişlerdir. Hijyen ya da koruyucu faktörler olarak adlandırılan bu faktörler çalışanların görevlerini rahat bir biçimde yerine getirebilmesi için güvence altına alınması gereken faktörlerdir. Yeterli düzeyde sağlanmadığında tatminsizliğe sebep olmaktadır. İş ortamında yeterli seviyede bulunması memnuniyetsizliği ortadan kaldırır ancak bu durum çalışan motivasyonunun artmasını garanti etmemektedir. Hijyen faktörler kendi başlarına motive edici etkiye sahip değildir fakat eksiklikleri motivasyonu artıran diğer faktörlerin etkililiğini de azaltabilmektedir. Bu faktörler olumsuz motivasyon durumlarını önlemek için tatmin edici düzeyde tutulmalıdır. Hijyen faktörleri fiziksel çalışma koşulları, ücret ve yan gelirler, iş güvenliği, üst yönetimin tutumu, yöneticinin iletişim becerileri ve şirket politikası olarak sayılabilir.

Araştırmada katılımcılar iyi hissetme ve tatmin olma durumundan bahsederken işle ilgili, başarı ve sorumluluk gibi kavramlara değinmişlerdir. Bu ikinci grup faktörler motivasyonel faktörler olarak adlandırılmakta ve çalışanların kendini gerçekleştirme sürecine katkıda bulunan etmenler olarak görülmektedir. Başarı, sözel takdir ve sosyal çevre tarafından tanınma, gelişim ve ilerleme fırsatları, sorumluluk alma gibi etmenler motivasyonel faktörler arasında sayılabilir. Bu faktörler Maslow'un ihtiyaçlar

hıyerarşisinde yer alan üst düzey gereksinimlere karşılık gelmektedir. Bunlar asla tam anlamıyla tatmin edilemezler çünkü bu gereksinimlerin karşılanmasıyla birey, daha büyük başarılar elde etmek için sürekli olarak daha fazla çaba sarf edecek ve bu gereksinimler daimî bir motivasyon kaynağı olarak işlev görecektir (Herzberg, 1960).

Çalışanlarının motivasyonunu artırmayı hedefleyen yöneticilerin hijyen faktörleri optimal düzeyde tutmanın yanı sıra motive edici faktörleri de düzenli olarak gözden geçirerek iyileştirmesi ve geliştirmesi gerekmektedir.

Herzberg'in kuramı örneklemin mühendis ve muhasebecilerden oluşmasından dolayı evreni yeterli şekilde temsil edemeyeceği, tatmin ile motivasyon arasındaki ilişkiyi yerince açıklayamaması, faktörlerin çalışanın yaşına, örgütteki pozisyonuna veya karakterine göre çeşitlilik gösterebileceği yönünden eleştirilmiştir. Herzberg'in kuramının daha çok gelişmiş ülkelerin sosyo-kültürel ve ekonomik yapılarına uygun olduğu, gelişmekte olan ülkelerdeki çalışanlar için hijyenik faktörlerin de (1, 2 ve 3. basamak ihtiyaçlar) güdüleyici bir rol oynayabileceği belirtilmektedir (Eren, 2015).

McClelland'ın Gereksinimler Kuramı. McClelland kuramını başarı ihtiyacı üzerine oluşturmuştur. Diğer kapsam teorileri ihtiyaçların doğuştan olduğunu varsayarken bu teori, ihtiyaçların öğrenme sonucunda kişi için önem kazanmaya başladığını ileri sürmektedir (Can, 1999; Tevrüz, 2002; Akt. Sökmen, 2013). İnsan çocukluk döneminde çevresindeki çeşitli uyarıcılarla etkileşime girmekte bunlardan sıkıldığında daha karmaşık ve ilgi çekici olanları aramaya yönelmektedir. Bu keşif süreci bireyin cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi gereken bir süreçtir, çünkü bireyde başarısız olma olasılığına bağlı olarak korku ve çekingenlik duyguları uyandırabilmektedir (McClelland, 1975). Bu negatif duyguların üstesinden gelindiğinde birey aktif olarak faaliyet göstermeye başlamaktadır.

McClelland teorisinde başarı ihtiyacını vurgulamakla birlikte ilişki kurma ve güç kazanma ihtiyaçlarına da değinmektedir. Bu üç grup ihtiyacı aşağıdaki biçimde açıklamak mümkündür:

Başarı ihtiyacı. Yerine getirme ve uzmanlığını gösterme ihtiyacı olarak da adlandırılır. Bu ihtiyaca sahip bireyler amaca yönelik hareket eden, amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli yetenek ve bilgiye sahip olan ve bunu kullanabilen, kendilerine gerçekçi ve elde edilebilecek amaçlar koyarak yüksek enerji ve istekle çalışan

ve gerektiğinde risk alabilen sorumluluk sahibi kişilerdir. Dışsal ödüllerden ve başarılı olmuş olmaktan tatmin olurlar.

Güç kazanma ihtiyacı. Bu ihtiyaca sahip bireyler başkaları üzerinde güç veya etki sahibi olmaktan ve bunun için mücadele etmekten, rekabetten zevk alan kişilerdir. İş yerindeki otoriter sisteme ve disipline önem verirler.

İlişki kurma ihtiyacı. Bu ihtiyaca sahip bireyler iş yerinde rekabetten çok iş birliği yapmaktan motive olan, diğer bireylerle olumlu ilişki içinde olma eğilimli kişilerdir.

Bu gereksinimlerin düzeyleri kültürel farklılıklara bağlı olarak toplumdan topluma değişiklik gösterebilmektedir.

Süreç Kuramları. Kapsam kuramları sadece bireyi motive eden etmenler üzerine yoğunlaşmakta, bunların davranışlar üzerindeki etkileri ve işleyişleri hakkında yeterli bilgi vermemektedir. Süreç kuramları bir davranışın ortaya çıkışından tamamlanışına kadar olan süreçteki tüm değişkenleri, bireyin ortaya koyduğu davranışı tekrarlamasının altında yatan sebepleri açıklamaktadır. Kapsam kuramları her bireyin aynı biçimde sınıflandırılabilir benzer gereksinimlere sahip olduğu genellemesinde bulunurken süreç kuramları kişisel farklılıkların motivasyondaki önemini ele almaktadırlar (Tutar, 2016).

Süreç kuramları kapsamında pekiştirme kuramı, Vroom'un beklenti kuramı, Lawler ve Porter'in genişletilmiş beklenti kuramı, Adams'ın denge kuramı, öz yeterlilik kuramı ve Locke'ın bireysel amaçlar ve iş başarımı kuramı ele alınmıştır.

Davranışsal Şartlandırma (Pekiştirme) Kuramı. Pavlov'un köpekler üzerinde yaptığı araştırmaya dayanan klasik şartlanmada davranış, organizmanın kendisine yönelen bir uyarana karşı tepkisi olarak çıkar ve tekrarlanması için aynı uyarının verilmesi gerekmektedir. Skinner tarafından geliştirilen davranışsal koşullandırmada ise koşullanma uyarana göre değil davranışın sonucuna göre oluşmaktadır. Birey davranışın sonucu olumlu ise davranış tekrarlanır, olumsuz ise o davranıştan vazgeçme eğiliminde olmaktadır.

Belirli olumlu davranışları göstermek ve onları pekiştirmek, alışkanlık haline getirmek için dört yöntemin varlığından söz edilmektedir (Eren, 2015).

Olumlu pekiştireç. Bireyin istenilen bir davranışı tekrar etme olasılığını artırmak amacıyla kullanılan içsel veya dışsal motivasyon kaynaklarıdır.

Olumsuz pekiştireç. Bireye yapmış olduğu bir davranışın istenmeyen bir durum olduğunu hissettirmeye, bireyi istenilen davranışa yönleltmeye yönelik alınan tedbirlerdir.

Son verme. Bireyin belirli bir davranışı terk etmesini amaçlayan tedbirlerdir. Burada bahsedilen herhangi bir cezadan çok aynı hareketin tekrarlanması durumunda bireyin geleceğe ilişkin beklentilerinin gerçekleşmeyeceğini bireyin algılaması amaçlanmaktadır.

Cezalandırma. Bu yöntem istenmeyen davranışın tekrarlanmamasını sağlama amaçlıdır. Ancak istenen davranışın da ortaya çıkmasını sağlamamaktadır. Yapılan araştırmalar cezalandırma ve son vermenin ödüllendirme kadar etkili olmadığını göstermektedir (Kurgun, 2013).

İş ortamında motivasyonu artırma aracı olarak bu yaklaşımı benimseyecek yöneticilerin, örgüt içerisinde arzu edilen ve edilmeyen davranışları açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlamaları, mümkün olan her durumda ödüllendirme mekanizmasını etkin olarak kullanmaları ve davranışlara verecekleri tepkileri zamana bırakmadan anında vermeleri önerilmektedir.

Vroom'un Beklenti Kuramı. Bireyler farklı davranış seçenekleri arasından seçim yaparak, bu davranışların olası sonuçlarını ve bu sonuçların ne derece arzu edilebilir olduğunu değerlendirirler (Vroom, 1964). Bireysel çabanın, bireysel performansı; bireysel performansın örgütsel ödülleri; örgütsel ödüllerin ise bireysel amaçlara ulaşmayı sağladığını öne sürmektedir.

Bu model aşağıdaki 3 kavram aracılığıyla açıklanabilir:

Valens. Bireyin davranış sonucu elde edilecek çıktı ya da ödülü arzu etme derecesidir. Birey yaptığı işin sonucunu ulaşmaya değip değmemesi açısından değerlendirmektedir. Vaat edilen şey kendisi için pozitif bir değere sahipse ödülü elde etmeyi tercih edecek, kendisi için anlamlı olmadığına karar verirse beklenen çabayı göstermeyecektir.

Beklenti. Kişinin davranışı gerçekleştirmeye olan inancıdır. Beklenti 0 ile 1 arasında değer alan bir değişken gibi düşünüldüğünde “0” kişinin verilen işi başarıyla tamamlayamayacağı, “1” verilen işi kesin bir biçimde tamamlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Araçsallık. Ortaya koyduğu çabanın sonucunda elde edeceği ödülün birey tarafından başka amaçlar için kullanılmasıdır. Örneğin, ortaya çıkardığı performans sonucu kişinin ödül olarak zam alması 1. kademeli bir ödüldür. Birey elde ettiği 1. kademeli ödül aracılığıyla istediği cep telefonunu satın aldığı anda, cep telefonu 2. kademe ödül olarak nitelendirilebilir. Bireyin arzu ettiği 2. kademe ödülü, 1. kademe ödülü elde etmeden ulaşamaması onun davranışına etki etmektedir.

Bu üç kavrama bağlı olarak durumu aşağıdaki şekilde formüle etmek mümkündür:
$$\text{Motivasyon} = \text{Beklenti} \times \text{Araçsallık} \times \text{Valens} \text{ (Ergeneli, 2017).}$$

Kuramın esas amacı motivasyon hesaplaması yapmak değildir. Kısacası birey mevcut seçenekler arasından beklenti, değer ve araçsallık açısından değerlendirme yaparak seçimlerini belirlemektedir.

Kuram her bireyin rasyonel karar verme sürecine uygun davranacağını varsayması açısından eleştirilmiştir. Halbuki bazı bireyler ödülü tercih etmeyerek var olanla yetinebilmekte ya da sonuçlara ilişkin yeterli ve doğru bilgiye sahip olmadıklarından yanılmaktadır.

Çalışma ortamında bu kuramın ilkelerini uygulamaya karar veren yöneticilerin nasıl ve ne düzeyde bir ödülün çalışanı için anlamlı olacağını iyi belirlemesi, örgüt açısından istenen davranışlar ile çalışanın kişisel hedefleri arasında doğru bir bağ kurması gerekmektedir.

Lawler ve Porter'in Genişletilmiş Beklenti Kuramı. Lawler ve Porter'in kuramı Vroom'un kuramına ek olarak tatmin ile performans arasındaki ilişkiye değinmektedir. Kuram, kişinin kendisinden beklenen performansı gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgi, yetenek ve tecrübeye sahip olması, üstlendiği görevin kendisine uygun olması ve bu rolün hem yöneticiler hem de kendisi tarafından doğru algılanıp bununla bütünleşmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Aksi halde çok çaba gösterse de işten yüksek performans elde edilemeyebilir. Birey üstlendiği işin üstesinden gelebileceğine emin olmadığı takdirde oluşabilecek tedirginlik ve özgüven eksikliği performansının düşmesine sebep olur (Lawler ve Porter, 1967). Ayrıca yöneticilerin çalışanların görev kapsamına uygun olmayan isteklerde bulunmaması gerekmektedir.

Birey, elde ettiği ödülü diğer çalışanların performans ve aldıkları ödüllerle mukayese edip adalet algısının olumlu oluşması durumunda doyuma ulaşmaktadır.

Adams'ın Denge Kuramı. Adams'ın Denge Kuramı'na göre bireyler işlerini yaparken sarf ettikleri çaba ile sonucunda kazandıklarını kıyaslamaktadırlar. Çalışanların performans düzeyleri, iş karşılığında elde ettikleri maddi veya manevi ödüllerin yeterliliğine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Birey yaptığı işin karşılığında aldığı ücreti ya da gördüğü takdiri yeterli bulursa performansı yüksek olmaktadır. İş yükünün aşırı olduğu ve ödüllendirmenin yetersiz algılandığı durumlarda, bireylerin işten kaçınma eğilimi göstermeleri ve verimliliklerinin azalması muhtemeldir. Çaba ve ödül arasındaki dengesizlik bireyde psikolojik gerilim yaratır ve bu gerilim, dengeyi sağlama yönünde itici bir güç oluşturur (Adams, 1963). Algılanan eşitsizliğin şiddeti arttıkça, motivasyon düzeyinde de artış beklenir. Bireyin uyum sağlama süreci aşağıdaki dört faktör aracılığıyla açıklanabilir:

Girdiler. İş yapmak için gerekli olanlardır. Bireyin aldığı eğitim, iş tecrübesi, yeteneği, işteki performansını içerir.

Çıktılar. İşin sonucunda elde edilenlerdir. Kazanılan ücret, yan ödemeler, görülen takdir, bireyin elde ettiği fırsatlar ve statü örnek verilebilir.

Bireyin kendisi. Denge ve dengesizlik inancına sahip kişi.

Başkası. Bireyin kendisini kıyasladığı kişi.

Denge durumunun sağlanması için kişinin girdileri ile çıktıları arasında eşitlik olması gerekir. Birey girdilerinin çıktılarından fazla olduğu algısına sahip olduğunda ücret artırımını ya da işten ayrılma yoluyla denge durumuna ulaşmaya çalışır. Çıktılarının girdilerinden fazla olması durumunda kendini suçlu hissederek harcadığı çabayı artırma seçeneğine yönelebilir.

Çıktı/girdi oranını birey örgütteki diğer çalışanların çıktı/girdi oranıyla kıyaslama eğilimindedir. Çıktı/girdi oranının diğer çalışanların çıktı/girdi oranıyla eşit olduğunu algıladığında denge durumuna geçmektedir. Ancak kendi çıktı/girdi oranının diğer çalışanların çıktı/girdi oranından düşük olduğu inancına sahip birey işe sarf ettiği gayreti düşürebilir, verimi azalabilir, bu durum sonraki çalışmaları için güdülenmeyi engelleyebilir. Birey iyi bir ortamda çalıştığını düşünürken birden herkesten çok çaba gösterip daha az kazandığını hissederse çalıştığı ortamdan soğumaya başlayabilir. Denge durumunu sağlamaya çalışan birey kıyaslama yaptığı birey ya da grubu değiştirerek de dengesizliği ortadan kaldırmaya yönelebilir. Örneğin birey, iş yükü daha fazla fakat aldığı ödüllerin daha az olduğu bir bireyle kıyaslama yapıp kendini iyi hissetmesi için savunma mekanizmaları geliştirip kendini ikna ederek durumu akılcı hale getirebilir.

Çalışanları motive etmek için Denge Kuramı'ndan yararlanacak yöneticiler girdiler ve çıktılar hususunda doğru bilgilendirme yaparak, adil bir değerlendirme uygulayarak çalışanların motivasyonlarını düşürecek etmenleri ortadan kaldıracaklardır.

Öz Yeterlilik Kuramı. Bandura'nın geliştirdiği Öz Yeterlilik Kuramı kişinin yeterli olacağına dair inancının motivasyonunu ve performansını etkilediğini savunmaktadır. Öz yeterliliği yüksek bireyler, işin sonucunda başarılı olacakları inancına sahiptir. Bu inançla gayret ederek motive olurken, öz yeterliliği düşük bireyler görevi tamamlayacakları inancına sahip olmadığından motive olmaz, çaba göstermezler (Bandura, 1982).

“Öz yeterlilik” ve “Beklenti” kuramları, kişinin başarabileceğine inandığı işleri iyi bir şekilde yerine getireceğini öngörmeleri açısından birbirini desteklemektedir (Önen ve Tüzün, 2005). Çünkü öz yeterliliği yüksek birey yeterli çabayı gösterdiğinde görevi başaracağına inanmakta ve yüksek bir beklenti içine girmektedir.

Locke'in Bireysel Amaçlar ve İş Başarımı Kuramı. Edwin A. Locke ve Gary P. Latham tarafından geliştirilmiş kuram, her insanın hedeflerini bilinçli olarak seçtiği ve ulaşmayı amaçladığı hedefin kendisi için taşıdığı anlam ölçüsünde motive olacağı varsayımına dayanmaktadır.

Amaçlar bireysel ya da örgütsel olabilir. Amaçların belirlenmesi çalışanın hedefine yönelmesi, çabalarını belirlemesi, motive olması, kararlılığının artması açısından önemlidir.

Çalışma ortamında çalışanların yüksek performans sergileyebilmesi için hedeflerin açık ve belirgin bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Böylece çalışan kendisinden beklenen performansın ne tür ve ne düzeyde olduğu hakkında bilgi sahibi olur. Amaçlarına ne derece ulaştığına dair geri bildirim alması mümkün olur. Hedefler belirlenirken zorluk derecesine dikkat edilmelidir. Bireyler daha zor hedeflere ulaşmaya çalışırken daha kolay hedeflere kıyasla daha yüksek performans sergilemekte ve daha fazla motive olmaktadır (Locke ve Latham, 1990). Ancak hedefler bireyin fiziksel ve zihinsel kapasitesini aşacak şekilde belirlendiğinde performans artışı gerilemekte veya durmaktadır. Ayrıca hedeflerine ulaşan bireylerin ödüllendirilmesi gerekmektedir; bu, onların çabalarını pekiştirmekle birlikte diğer çalışanları da teşvik etmektedir.

Öz Belirleme Kuramı. Psikolojik ve sosyal bağlamda belirli bir dereceye ulaşma gayesi insanın doğasında vardır. Bu sebeple sağlıklı bir şekilde yaşamayı, gelişmeyi destekleyen ya da engelleyen koşulların incelenmesi önem arz etmektedir. Öz belirleme kuramı da insanın gelişimine katkıda bulunan veya kısıtlayan sosyal koşullarla ilgilenmektedir. Kuram biyolojik, sosyal ve kültürel koşulların insanların yetkinlik, ilişkisellik ve özerklik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını genel ve belirli alanlarda nasıl geliştirdiğini veya zayıflatıldığını incelemektedir. Kuram, insanların özerk eylemlerinin altında yatan irade ve kendini onaylama duygusu içeren deneyimlerine odaklanır. Bunun yanı sıra eğitim, sağlık hizmetleri, çalışma ortamları, spor ve sanal dünya gibi alanlardaki uygulamaları kendi ilkeleri çerçevesinde değerlendirir, eleştirir ve mevcut duruma dair önerilerde bulunur.

Öz belirleme kuramına göre insanlar tabula rasa olarak değil, yeni doğan benlik olarak adlandırılan, devam edecek psikolojik gelişimin başlangıç noktasını temsil eden bir dizi özellikle başlarlar. Kuram insanların doğuştan meraklı, fiziksel olarak aktif ve derin sosyal varlıklar olarak evrimleştiğini varsayar. Bu kurama ilişkin araştırmalar insan doğasında var olan yetkinlik, özerklik ve ilişkisellik hislerindeki tatmin için psikolojik desteğin olduğu sosyal ortamlarda insanların merak, yaratıcılık, üretkenlik ve şefkatlerini en güçlü şekilde ifade ettiğini belgelemektedir.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar. Canlı varlıkları cansız varlıklardan ayıran temel özelliklerden biri, canlıların çevreleriyle olan alışverişlerine bağımlı olmalarıdır. Canlıların varlıklarını korumasını, sürdürmesini ve gelişmesini sağlayan ihtiyaçları vardır. Teoriler insan ihtiyaçlarını çeşitli açılardan ele almıştır. Bazı teoriler dürtü durumlarının altında yatan fizyolojik süreçlere dayanan ihtiyaçlara odaklanırken (Hull, 1943) diğerleri psikolojik süreçler açısından kavramsallaştırılan ihtiyaçlara odaklanmıştır (McClelland, Atkinson, Clark ve Lowell, 1953; Murray, 1938). Temel insan ihtiyaçlarının belirlenmesi belirli bir sosyal bağlamın hangi yönlerinin yüksek motivasyonu, sağlıklı gelişimi ve refahı artırıp azaltacağı konusunda tahminler yapabilmek adına çerçeve sunmasından dolayı önemlidir. Öz belirleme kuramında ihtiyaçlar özellikle büyüme, bütünlük ve refah için gerekli olanlar olarak tanımlanmaktadır. Temel fizyolojik ihtiyaçlar bedensel sağlık ve güvenlik için gerekli olanlarla ilgilidir ve oksijen, temiz su, yeterli beslenme ve fiziksel zararlardan uzak durma gibi gereksinimleri içerir. Öz belirleme kuramı bireylerin sağlıklı olmasını sağlayan bu tür fiziksel ihtiyaçların yanı sıra

psikolojik ilgi, gelişim ve iyilik halinin sürdürülebilmesi için karşılanması gereken temel psikolojik ihtiyaçların da olduğunu savunur. Öz belirleme kuramının üç temel psikolojik ihtiyacı özerklik, yetkinlik ve ilişkililiktir.

Özerklik, kişinin deneyimlerini ve eylemlerini kendi kendine düzenleme ihtiyacıdır. Fakat bunu bağımsızlıkla ya da kendine güvenle karıştırmamak gerekir. Özerkliğin ayırt edici özelliği kişinin davranışlarının kendi kendini onaylaması veya kişiye özgü ilgi ve değerlerle uyumlu olmasıdır.

Özerklik, insanların davranışlarını benlik dışındaki güçler tarafından zorlanmak, mecbur bırakılmak ya da baştan çıkarılmak yerine ne ölçüde kendi iradeleriyle ya da tamamen kendilerinin onayladığı şekilde deneyimledikleri ile ilgilidir. İnsanların tamamen arkasında durduğu benliğe uyumlu olarak deneyimlenen ve kişiliğin bir parçasının diğerlerine hükmetmesini içermeyen eylemler özerk eylemlerdir. Özerk eylemler bireylerin yeteneklerini, becerilerini ve enerjilerini daha fazla kullanmalarını sağlar. Buna karşın insanlar eylemlerini başlatan ve düzenleyen kaynağın benliklerinin dışında olduklarını hissettiklerinde, kontrollü nedenlerle motive edildiklerinde daha düşük kaliteli çıktılar elde edilir veya yabancılaşma söz konusu olabilir.

İnsanlar hem fiziksel hem de psikolojik diğer temel ihtiyaçlarına davranışlarını düzenleyerek erişebildikleri ve karşılayabildikleri için, özerklik bir ihtiyaç olarak özel bir statüye sahiptir. İnsanlar tam bir iradeyle hareket ettiklerinde kaynaklarının, çıkarlarının ve kapasitelerinin tamamını eyleme katarlar. Özerk hareket edildiğinde davranışlar gönülden yerine getirilirken kişinin iradesine aykırı bir şey yapıldığında uyumsuzluk ve çatışma yaşanır. Kontrolcü veya zorlayıcı örgütler ve kültürler insan sermayesini harekete geçirmekte başarısız olurlar. Fakat kişi kendi iradesi olmadan ya da eylemlerini kendi kendine onaylamadan da davranabilir. İnsan davranışlarının bir kısmının gerçek öz düzenlemeyi geçersiz kılan veya atlayan dış baskılar tarafından başlatılabileceği veya düzenlenebileceği de görülmektedir.

Özerk hissetmek, kişinin bir irade ve seçim duygusu yaşadığı anlamına gelir. Öz belirleme kuramının alt teorilerinden *Bilişsel Değerlendirme Teorisi*, insanlara hangi faaliyeti yapacaklarını veya nasıl yapacaklarını seçmelerine izin verilirse insanların bu davranışla ilgili olarak daha büyük bir özerklik duygusu yaşama eğiliminde olacaklarını motivasyonun daha içsel hale geleceğini tahmin etmektedir.

Yetkinlik, etkililik ve ustalık hissetmeye yönelik temel ihtiyacı ifade eder ve motive olmuş eylemlerde temel bir unsur olarak görülmektedir. Kişinin kapasite ve yeteneklerini kullanması, genişletmesi için fırsat ve desteklerle karşılaşmasıdır. White'a

(1959, 1963) göre yürümekten nesneleri hünerli bir şekilde kullanmaya kadar çeşitli yetkinliklerin gelişimi, olgunlaşmaya bağlı olsa da, öğrenmeyi de gerektirir ve bu tür bir öğrenme motivasyon gerektirir. Psikolojik bir ihtiyaç olarak yetkinlik sadece işlevsel olarak önemli değil, aynı zamanda benlik için deneyimsel olarak da önemlidir. Etkililik duyguları insanların benliklerini beslerken, etkisizlik duyguları eylemlilik duygularını tehdit eder ve eylemi harekete geçirme ve organize etme yeteneklerini zayıflatır. Gerçek bir algılanan yeterlik duygusu geliştirmek için, insanlar başarılı oldukları faaliyetleri sahiplendiklerini hissetmelidir (Deci ve Ryan, 1985b). Yetkinlik, olumsuz geri bildirimlerin yaygın olduğu ya da etkililik duygularının kişi odaklı eleştiri ve sosyal kar ıla tırmalar gibi kişiler arası faktörler tarafından zayıflatıldı ı ortamlarda azalır.

Sadece insanlar için değil, diğer primatlar için de geçerli olan, başkaları tarafından yanıtlandı ını, say ı duyulduğunu ve önemli olduğunu hissetme ve tersine reddedilmekten,  nemsizlikten ve ba lantısızlıktan kaçınma gibi temel bir ihtiyaç vardır (De Waal, 2009). Giyim biçimlerinden sosyal ritüellere katılmaya hazır olmaya ve imaj, statü ya da başarı ile ilgili kaygılara kadar pek çok insan davranışının anlamı ve nedenleri doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olma ihtiyacı ile bağlantılıdır.

İli kisellik, ait olma ve diğer insanlar arasında önemli hissetme ile ilgilidir. İli kisellik için eşit derecede önemli olan, kişinin kendisini başkalarına bir şeyler veren ya da katkıda bulunan biri olarak deneyimlemesidir (Deci ve Ryan, 2014a). Kişinin kendisinden ötedeki sosyal organizasyonlara entegre olma duygusuyla, sosyal grupların önemli bir  yesi olarak hissederek yardımseverlik gösterip aidiyet deneyimi ya amasıdır. Bağlanma ihtiyacı nedeniyle insanlar başkalarının neye inandığı ve ne yaptı ıyla, başkalarının kendilerinden ne bekledi iyle ilgilenir, böylece kabul ve katılımı sağlayacak şekilde davranma konumunda olurlar.  z belirleme kuramı açısından bakıldığında dikkat edilecek nokta, bu tür hedef ve değerlerin i e dönük veya dışsal düzenlemeler şeklinde kişinin benliğine yabancı kalmak yerine benli iyle ne derece b t nle ti idir. Gerçek benlik say ısını geliştirmek için önemli olan sadece takdir edilmek değil; insanların başkalarının kendilerine koşulsuz olarak değer verdiği ve oldukları gibi kabul edildikleri algısının mevcut olmasıdır.

 z belirleme kuramı, temel ihtiyaçları yeterince iyi desteklenmiş bir ortamda gelişmeye, iyili e ve bütünlüğe doğru ilerleyecek bir insan doğası olduğu varsayımıyla ba lar. Temel ihtiyaçlara yönelik destekler, insanların içsel motivasyonunun korunmasında ve geliştirilmesinde etkilidir (Ryan ve Deci, 2000d). Ortam temel ihtiyaç destekleri açısından yetersiz olduğunda insanlar raydan çıkmaya karşı savunmasız hale

gelir. Bireyler aşırı kontrolcü, reddedici, eleştirel ve olumsuz ya da özerklik, ilişkisellik ve yetkinlik ihtiyaçlarını engelleyen ortamlarla karşılaştıklarında kendilerine odaklı, savunmacı, motivasyonsuz, saldırgan ve antisosyal olma olasılıkları daha yüksektir.

Motivasyon Türleri. Motivasyon teorileri motivasyon kavramını genellikle miktar ve güç açısından incelemiş ancak türleri, nitelikleri ya da yönelimleri açısından tipik olarak farklılaştırmamıştır (Deci ve Ryan, 2017). Öz belirleme kuramının motivasyona yönelik diğer yaklaşımlardan farkı performansın kalitesini etkileyen farklı motivasyon türlerine ve kaynaklarına yaptığı vurgudur. Kuram, motivasyonu tek bir olgu olarak görmez. Bazı motivasyon biçimlerinin tamamen iradeye bağlı olarak kişinin ilgi alanlarını veya değerlerini yansıttığını, diğerlerinin ise kişinin değerli bulmadığı bir şeyi yapmaya zorlanması gibi tamamen dışsal olabileceğini belirtir. Yani farklı güdüler sadece büyüklük açısından değil; onları başlatan olgusal kaynaklar, eşlik eden deneyimler, sağladığı kalıcılık ve performansın kalitesi dahil olmak üzere davranışsal sonuçları bakımından da farklılık göstermektedir.

Öz belirleme kuramında davranışın özerklik-kontrol boyutu motivasyon türünü ayırt etmede belirleyicidir. Kişi davranışta bulunmaya istekli olduğu ölçüde özerk olarak motive olmuş olur ve davranış kişinin benliğinin bir ifadesi olarak deneyimlenir. Kontrollü olarak nitelendirilen davranışlar ise kişinin kendisini dışsal veya içsel olarak baskı altında hissettiği veya harekete geçmeye zorladığı davranışlardır.

Öz belirleme kuramının ilk araştırmacıları (örneğin Deci, 1975) çoğu insan davranışının ya içsel ya da dışsal motivasyonlu olarak tanımlanabileceğini savunmuştur. **İçsel motivasyon**, bireyin bir faaliyeti maddi kazanca odaklanmadan kendi iyiliği, içsel tatmini için yapmasıdır. İçsel olarak motive olan bir kişi, dışarıdan gelen dürtüler, baskılar veya ödüller nedeniyle değil, içerdği eğlence veya meydan okuma nedeniyle harekete geçer.

Bir görevde başarılı olmak görev kişiden hiçbir şey talep etmiyorsa canlılığı ve heyecanı sürdürmek için yeterli değildir. Öz belirleme kuramına göre içsel motivasyon bir büyüme fonksiyonudur. İnsanların mevcut kapasitelerini veya becerilerini kullanma ve esnetme fırsatına sahip oldukları durumlarda ortaya çıkar (Flavell, 1977; Ryan, 1993). Bireyler içsel olarak motive olduklarında yeni zorluklara, daha geniş deneyim çerçevelerine ve tutarlılığa doğru özerk bir şekilde hareket ederler. İlgilerini çeken davranışları hayata geçirir, sınırları test eder ve yeni olanı açıkça özümserler.

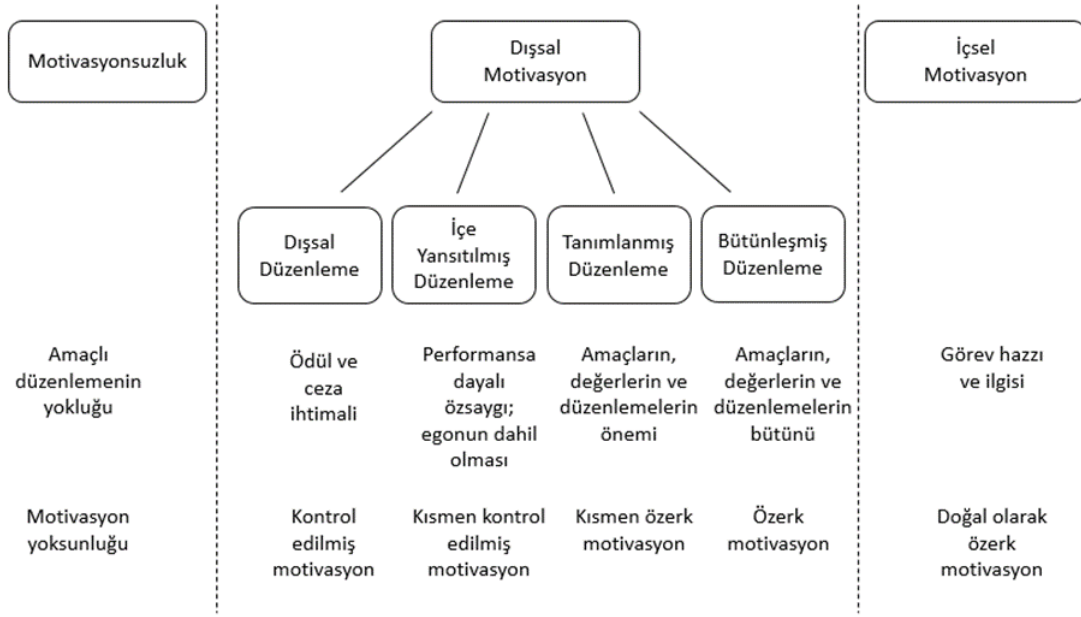
İçsel motivasyon evrimleşmiş ve doğuştan gelen bir insan eğilimidir. Öz belirleme kuramının mini teorilerinden *Bilişsel Değerlendirme Teorisi* bu içsel eğilimi kolaylaştıran, sürdüren, geliştiren ya da alternatif olarak azaltan veya zayıflatan koşullara odaklanmaktadır. İçsel motivasyon yüksek kalitede öğrenme ve yaratıcılıkla sonuçlandığından, onu ortaya çıkaran ve zayıflatan faktörleri ve güçleri detaylandırmak özellikle önemlidir.

İçsel motivasyonun optimal meydan okuma koşulları altında kendiliğinden oluştuğu teorize edilmektedir (Deci, 1975). Optimal zorluk kişinin sürekli olarak yeteneklerinin sınırında olan taleplerden ziyade çoğu zaman üstesinden gelebileceği taleplerle karşılaşması anlamına gelir. Örneğin, Juel ve Graves (2007) çocukların okula motive ve bağlı olabilmeleri ve okul çalışmalarından bir şeyler öğrenebilmeleri için üstlendikleri görevlerin büyük çoğunluğunda başarılı olmaları gerektiğini savunmuştur. Yapılan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde bireylerin görev seçme özgürlüğüne sahip olduklarında en uygun zorluğu sağlayan görevleri seçtikleri ve içsel motivasyonun en çok bu tür en uygun zorluğu sağlayan görevlerde başarılı bir şekilde çalışıldığında ortaya çıktığı görülmektedir (Deci ve Ryan, 2012; Ryan ve Deci, 2013).

Sosyal yaşam sadece eğlence ve oyundan ibaret değildir. İnsanlar ev işleri, çalışma, görevler, ritüeller ve kendine hâkim olma da dahil olmak üzere içsel olarak motive edilmemiş birçok davranışta bulunurlar. Bu tür davranışlar dışsaldır; yani insanlar davranışların araçsal değeri nedeniyle bu davranışlarda bulunurlar. Bu tür uygulamalar genellikle benimsenir çünkü sosyalleştirici aktörler bunları bekler, teşvik eder, över ve hatta zorlar. Bu durumları açıklamaya yarayan **dışsal motivasyon**, bir amaca ulaşmak için bir araç olarak yapılan davranışları ve bir dereceye kadar bireyin dışındaki güçler tarafından kontrol edilen eylemleri içerir. İçsel olarak motive olmuş bireyler belirli bir görevin sürecine odaklanma eğilimindeyken, dışsal olarak motive olmuş bireyler genellikle sonuca odaklanırlar.

Öz belirleme kuramının içindeki mini teorilerden *Organizmik Entegrasyon Teorisi* insanları aileler, gruplar veya toplumlar tarafından değerli görülen hedeflere veya uygulamalara özellikle de doğası gereği kişisel tatmin almadığı ancak kendisini zorunlu hissettiği etkinliklere katılmaya ve yanlış veya sorunlu görülen davranışlardan kaçınmaya neyin motive ettiğini ele alır. *Organizmik Entegrasyon Teorisi*, motivasyonun geleneksel ikili tanımlarından uzaklaşarak tüm dışsal motivasyonların aynı olmadığını kabul eder (Ryan ve Deci, 2000b). Şekil 2 incelendiğinde davranışın birey tarafından ne ölçüde

içselleştirildiği ve düzenlendiğine göre dışsal motivasyonlu davranışların dört ayrı kategoride yer aldığı görülmektedir.



Şekil 2. Motivasyon Türleri (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015)

Dışsal düzenleme. Bir davranış dışsal ödül veya ceza durumları tarafından motive ediliyorsa ve bunlara bağlıysa dışsal olarak düzenlenmektedir. Davranışın bir koşula bağlı olması dışsal olarak düzenlendiğinde, bireylerin davranışı yalnızca koşulun yürürlükte olduğuna dair bir durum olduğunda gerçekleştireceği gerçeğinin bir işlevidir. Dışsal düzenleme ile ilgili sorun sürdürme eksikliğidir çünkü beklenti olmadan davranış tipik olarak zaman içinde sürdürülemez.

Çevreye çöp atıp kirletmesi durumunda para cezası ödemekle uyarılan bir vatandaş dışsal düzenlemeye bir örnektir. Yakalanma ihtimali olduğuna inandığında bu davranıştan kaçınır ancak denetimin olmadığı bir yerde çevreye çöp atabilir. Dışsal düzenlemeyi karakterize eden, davranışların koşullara doğrudan bağımlılığıdır ve davranışın nedeni yol açacağı sonuca bağlı olacağı için davranışın kontrollü olduğu, kişinin özerklik duygusu üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu söylenebilir.

Dışsal düzenleme oldukça sık kullanılan bir motivasyon biçimidir. Güçlü bir şekilde insanları harekete geçmeye zorlayabilir ve harekete geçirmek için hızlı araçlar sunar. Ayrıca dışsal düzenleme insanların bu davranışları yalnızca araçsal olarak deneyimlemelerine yol açma eğiliminde olduğundan insanlar davranışları en az çaba gerektiren şekilde kaliteye daha az dikkat ederek gerçekleştirmeye yönelir.

İçe yansıtılmış düzenleme. Dış koşulların ve izlenmenin doğrudan varlığına bağlı olmak yerine bireyin içindeki duygusal ve değerlendirici koşullara dayanmaktadır. Bu nedenle dışsal düzenlemeye kıyasla biraz daha kalıcı bir dışsal motivasyon biçimidir. Bu motivasyon biçimi insanların kendi üzerlerinde uyguladıkları bir kontrol biçimidir ve değer duygularının koşullu olduğu iç yargıları ve değerlendirmeleri vurgular. Örneğin bir vatandaş çevreyi kirletmeme kuralını içselleştirmiş olursa, kirlettiği takdirde utanç duyacağı ya da özeleştirici yapacağı için bu davranışı yapmayabilir. Çevreyi kirletenleri yargılarken gururlu ve ahlaki açıdan haklı hissedebilir.

İçe yansıtılan davranışın düzenlenmesi ister başkalarının hayali onayı ister gurur duygusu olsun koşullu değer duygularından güç alır (Deci ve Ryan, 1995). İçe yansıtılmış düzenleme rekabetin ve kişiler arası karşılaştırmaların belirgin olduğu alanlarda (örneğin imaj, çekicilik, finansal başarı) yaygın biçimde rastlanmaktadır. Bu motivasyona sahip kişiler başarısız olduklarında kendilerini oldukça fazla derecede eleştirecek mükemmeliyetçi yapıdadır (Powers, Koestner ve Zuroff, 2007).

İnsanlar bu düzenlemeye bağlı yaşadıklarında sahte benlik algısı ortaya çıkar. Bireyler bir başkasının kendileri için belirlediği hedefleri sanki kendi hedefleriymiş gibi benimserler. İçselleştirilmiş düzenlemeler dışsal düzenlemeye kıyasla bir miktar daha içsel algılanan bir nedensellik odağına sahip olmasına rağmen tipik olarak öz değerlendirme baskılarıyla ilişkili bir kontrol niteliğine sahiptir. Kişi bu düzenlemeyle tamamen bütünleşmediği için davranışları gerçekleştirmede daha az isteklidir. Kişinin bir parçası diğer parçalarını kontrol ettiğinden düzenlemeleri hayata geçirmek daha fazla enerji gerektirir.

Tanımlanmış düzenleme. Tanımlanmış düzenleme ya da diğer adıyla özdeşleşme, değer ve düzenlemelerin bilinçli bir şekilde onaylanması şeklinde tanımlanır. Bir davranışın değeri ve önemi ile gerçekten özdeşleşen kişiler bunu kendileri için kişisel olarak önemli bir şey olarak görürler. Örneğin, bir vatandaş çevreyi kirletmemenin önemiyle özdeşleşmişse ceza uygulansın veya uygulanmasın çöp atmayacaktır ve muhtemelen bunu çevreyi koruma ve toplum sağlığı açısından değerli görecektir.

Tanımlanmış düzenleme dışsal ve içe yansıtılmış düzenlemeden daha özerk ve iradidir. Kişinin eylemlerinin değerli olduğuna dair bilinçli bir onay söz konusudur. Davranışa karşı direnç veya çatışma durumu ile karşılaşmaz.

Ryan ve arkadaşları (1993) yürüttükleri çalışmada özdeşleşmiş düzenlemenin kendini gerçekleştirme, öz saygı ve kimlik bütünleşmesi gibi iyi olma hali göstergeleriyle

olumlu yönde ilişkili olduğunu; içe yansıtılmış düzenlemenin anksiyete ve depresyon gibi göstergelerle pozitif ilişkili iken, özdeşleşmiş düzenlemenin negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bütünleşmiş düzenleme. İçselleştirmenin en eksiksiz türünü ve dışsal motivasyonun en özerk biçimini temsil eder. Kişinin bir değeri benliğinin diğer yönleriyle (örneğin temel psikolojik ihtiyaçlar) uyumlu hale getirmesini gerektirir. Bu başarıldığında davranış ya da değerin daha içten bir şekilde onaylanması ve diğer özdeşleşmelerle çatışma olmaması mümkündür (Ryan ve Deci, 2004a, 2006).

Belirli bir düzenlemenin ve onun altında yatan değer belirlenir bir zamanda ne derece içselleştirildiği kişinin gelişimsel dönemine ve kişisel farklılıkların düzenleme tarzına etkisine göre farklılaşmaktadır. Örneğin, iki yaşında bir çocuktan yetişkin sohbeti esnasında sessiz kalması istenebilir, çocuk buna uyar ancak bunu yapmanın değerini bilmeden ses çıkarmamaya çalışır. Bu yüzden bu davranışla özdeşleşemeyebilir. Özdeşleşme ve bütünleşmenin gerçekleşmesini sağlayan belirli kapasitelerin gelişimi zaman içerisinde olur. Bazı davranışsal edinimler ise dışsal düzenlemelerle başlayıp daha sonra özdeşleşme ve bütünleşmeye doğru içselleştirme yoluyla ilerleyebilir. Örneğin, kalp krizi geçirmiş biri doktoru tarafından diyet yapması gerektiği biçiminde uyarılır. Bunu başlangıçta özgürlüğüne yönelik bir ihlal olarak algılar. Doktoru tarafından tekrar uyarı almamak adına yediklerine dikkat eder (dışsal düzenleme) ya da eşi tarafından sağlıksız bir yiyecek yerken yakalanıp küçük duruma düşmemek adına (içe yansıtılmış düzenleme) kurallara uyar. Ancak kişi sağlıklı beslenmeye başladıktan sonra kendini daha iyi hissettiğini fark ettiğinde dışsal düzenlemeden özdeşleşmeye (bunun sağlığı için önemini anlama) geçiş yapabilir. Dışsal motivasyon ne kadar içselleştirilirse dış kontrollerin yokluğunda davranışsal kalıcılığın o kadar fazla olduğu, performans kalitesinin o kadar yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Deci ve Ryan, 2017). *Organizmik Entegrasyon Teorisinin* alt önermeleri de davranışların daha özerk ve daha bütünleşmiş motivasyon türüne uygun düzenlendiği ölçüde insanların daha olumlu deneyimlere ve daha fazla psikolojik sağlık ve esenliğe sahip olacağını ifade etmektedir.

Sosyal bağlamlar bireyin yetkinlik, özerklik ve ilişkisellik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını destekleyerek dışsal motivasyonların daha fazla içselleştirilmesini kolaylaştırabilir. İçselleştirmenin gerçekleşebilmesi için ilişkisellik ihtiyacı merkezi bir öneme sahiptir. İnsanlar başkalarının uygulama ve tutumlarına doğal bir ilgi duyarlar ve onlarla bağlantı kurdukları ya da kurmak istedikleri ölçüde gözlemledikleri ya da öğretilenleri içselleştirmeleri daha olasıdır. Yetkinlik de buna

dahildir. İnsanlar etkili bir şekilde hayata geçirebildikleri ve değerlerini kavrayabildikleri davranışları içselleştirmeye daha hazırdır. Bir değer ve düzenlemenin sadece içe yansıtılması değil özdeşleşme veya bütünleşik düzenlenmesi için özerklik ihtiyacı da dikkate alınmalıdır.

İnsanlar yalnızca eylemleri amaçladığı ölçüde motive olurlar (Heider,1958). Ancak bir birey bir eylemde hiçbir değer, ödül ya da anlam bulamadığında muhtemelen onu gerçekleştirme niyeti de olmayacaktır. **Motivasyonsuzluk** ya da diğer adıyla **amotivasyon**, kişinin davranmak için motive olmadığı ya da niyetliliğin aracılık etmediği bir durumu tanımlamaktadır.

Motivasyonsuzluğun ilk ve en belirgin biçimi yetkinlik eksikliğinden kaynaklanan motivasyonsuzluktur. Harekete geçmenin istenen sonucu vermeyeceğine inanma ya da gerekli davranışı gerçekleştirme konusunda yetersizlik hissinden (yeterli performansı gösteremeyeceğine inanma) kaynaklanabilir (Pelletier, Dion, Tuson ve Green- Demers, 1999). Motivasyonsuzluk faaliyete veya sonuçlarına yönelik kayıtsızlıktan da kaynaklanabilir. İnsanlar bir davranışa içsel ilgi duymadıklarında ya da bu davranışın getirebileceği sonuçlara yönelik bir arzu hissetmediklerinde harekete geçmeyi umursamazlar, bunu yapmamayı tercih ederler (Ryan ve Deci, 2006).

Öğretme Motivasyonu

Öğretmenlik mesleği toplumda yarattığı etkiye bağlı olarak oldukça önemli bir konuma sahiptir. İçinde bulunduğumuz çağda yaşanan gelişmeler bireylerde aranılan nitelikler açısından toplumun ihtiyaçlarını şekillendirmektedir. Bu niteliklerin kazandırılması ancak kaliteli eğitim veren kurumlar ve donanımlı öğretmenler aracılığıyla gerçekleşebilir. Öğretmenler, öğrencilerin karakter özelliklerinin geliştirilmesinden ve bilgili genç nesillerin yetiştirilmesinden sorumlu rol modeller olarak kabul edilmektedir. Bazı ülkelerde öğretmen, çocuğun ebeveynlerinden sonraki ikinci en önemli figür olarak benimsenmektedir. Bu derece derin anlamlar barındıran öğretmenlik mesleği ancak yetkin, kendini bu işe adanmış ve öğretme işinden doyum alabilen kişiler tarafından seçilmeli ve sürdürülmelidir. Öte yandan mesleki verim ve başarının sağlanması ve sürekliliği de öğretmenlerin motivasyonuna bağlıdır.

Öğretme motivasyonu, öğretmenlerin öğretme işine saygıyla yaklaşarak davranışlarını düzenlemeleridir. Öğretme motivasyonu, öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriyi ortaya çıkarmasında onu harekete geçiren güçtür. Öğretmenin psikolojik olarak

kendini öğretmeye hazırlamasını sağlar. Doğrudan öğretme öğrenme süreçlerini ve eğitim kalitesini etkileyen bir faktördür (Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan, 2007; Viseu, de Jesus, Rus ve Canavarro, 2016). Öğretmenlerin öğretme motivasyonu türü ve düzeyi onların uygulayacakları öğretim tekniklerini, sınıf yönetimi tutumlarını kısacası mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirirken alacakları kararları doğrudan etkileyecektir. Öğretme motivasyonunun, öğretim süreçlerini yönetirken öğretmenlerin duygusal ve davranışsal açıdan dinamik kalmalarını sağlayacak unsurlarla ilgili olduğu söylenebilir. Öğretme motivasyonu öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin yanı sıra öğrencilerin motivasyonunu, akademik başarılarını ve ilerlemelerini de olumlu yönde etkilemektedir (Finnigan 2010; Nir and Hameiri 2014). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik olumlu tutumu okul gelişimi ve etkililiği için de hayati bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin okulun hedeflerini benimsemesi ve amaçları ile uyumlu davranışlar sergilemesi motivasyonu ile ilgilidir (Dağ, 2021). Motive olmuş bir öğretmenin okul sisteminde beklenen hedeflere ulaşmak için en iyisini sunacağı bilinmektedir. Öğretme motivasyonuna sahip öğretmenler eğitim sistemindeki değişimlere daha esnek ve ileri görüşlü bir şekilde yaklaşırlar (Han ve Yin, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişim gösterme çabaları, alanları ile ilgili yenilikleri takip etmeleri, farklı yöntem-teknik arayışları ve uygulamaları onların öğretme motivasyonları ile ilişkilidir (Butler, 2007). Öğretme motivasyonu, öğretmenin öğretmeye karşı duyduğu ilgi ve keyifle desteklenmektedir.

Öğretme motivasyonunu hem içsel hem dışsal motivasyon kaynakları farklı yönlerden etkilemektedir. Bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki kriterler, insan yetiştirmeye yönelik sorumlulukları ve mesleğin çıktılarından elde ettikleri tatmin ve memnuniyet motivasyonlarının içsel kaynaklarındandır. Vatana ve millete faydalı olma düşüncesi, öğretmeye ve öğretmenliğe olan ilgi ve istek, öğrencileri hayata hazırlama sorumluluğu içsel motivasyon ile ilgilidir. Kendisi için çekici olan işi yapan öğretmen, mesleğine karşı daha olumlu bir tutum takınarak dikkatli, planlı ve yöntemli hareket eder. Ancak öğretmenlerin içsel olarak motive olması için kontrollerin ya da dış etkenlere yönelik pekiştireçlerin deneyimlendiği ortamlardan çok özerk olarak hareket edebildiği, baskılardan uzak bir örgüt kültürünün benimsendiği kurumlarda mesleklerini yerine getirmesi gerekmektedir. Dışsal motivasyon kaynakları öğretmenin kendisi dışındaki iş koşullarına dayalıdır. Ücret, çalışma ortamının fiziksel ve çevresel koşulları, toplumsal statü, sosyal haklar, iş güvencesi, terfi olanakları, okul içi iletişim ve uyum, demokratik ve şeffaf okul yönetimi, okulun düzen ve disiplini, onaylanma ve takdir

edilme dışsal etmenler olarak önem taşımaktadır. Olması beklenen öğretmenlerin içsel motivasyon kaynaklarını kullanarak mesleklerini sürdürmeleridir (Yazıcı, 2009). Çünkü dışsal etmenler belli bir düzeye kadar öğretme motivasyonunu etkileme gücüne sahiptir ancak ani ve güçlü bir etkiye sahip olduğundan kısa vadeli bir etki yaratır. Buna karşın içsel motivasyon mekanizmalarının daha derin ve uzun vadeli bir etkiye sahip olması daha muhtemeldir (Ada vd., 2013). Ryan ve Deci (2000) içsel ve dışsal faktörlerle motive olanlar arasında önemli farklar bulunduğunu ifade etmiştir. İçsel motive olmuş bireyler çalışma sürecine odaklanırken, dışsal motive olmuş bireyler sonuca odaklanmaktadır (Kauffman, Soylu ve Duke, 2011). Ayrıca Sinclair'e göre (2008) motivasyonun kaynağı içsel faktörler olup, dışsal faktörler sadece içsel motivasyon mevcutsa bunun seviyesini artırmaktadır.

Alanyazında öğrenme motivasyonuna ilişkin çalışmaların öğretme motivasyonuna yönelik çalışmalara kıyasla daha yaygın olduğu görülmektedir (Viseu vd.,2016). Ancak giderek kötüleşen çalışma koşulları ve eğitim alanındaki değişiklikler araştırmacıları bu konuyu daha derinlemesine çalışmaya yöneltmiştir (Watt ve Richardson, 2014). Alanda yapılan ilk çalışmalar insanların öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini incelemeye dayalı iken son on yıldır öğretme motivasyonunun nedenleri ve sonuçlarını açıklamaya çalışan araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir. Bu araştırmalar birbirinden farklı teorik yaklaşımlarla konuyu ele alsalar da öz belirleme kuramı (Deci ve Ryan, 1985) öğretmenlerin motivasyon süreçlerini analiz etmek için en sık kullanılan teorilerden biridir (Cheon, Reeve, J. W. Lee ve Y. S. Lee, 2015; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, 2011).

1990'lı yıllardan itibaren öğretme motivasyonunu etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışmaların arttığı görülmektedir. Packard ve Dereshiwsy (1990) mesleki ilişkileri, mesleki girdileri, öğretmen değerlendirmesini, mesleki gelişimi; Peterson ve Ruiz-Quintanilla (2003) sosyal değerler ve normları; Mani (2002) çalışma ortamı ve meslektaşları; Carson ve Chase (2009) öğretmenlerin demografik özelliklerini ve mesleki değerlerini motivasyon faktörleri arasında belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar sonucu öğretme motivasyonuna etki eden etmenlerin arasında bireyin mesleki bağlılık düzeyi, örgütsel davranış stili, mesleki gelişime katılımı, sınıf ortamı, sosyoekonomik durumu, öğrenci davranışları, çalışma ortamındaki baskının boyutu, öğretmenin mesleki rolünü içselleştirmesi, uygun ödül ve teşvikler, özgüven eksikliği, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenin öğretim stratejileri arasındaki farklar, öğrencilerin öğretime karşı algıları ve sınıf iklimi sıralanabilir. Başdal (2021)

araştırmasında öğretmenleri etkileyen motivasyon kaynaklarını alanyazın bağlamında Tablo 1’deki şekilde özetlemektedir.

Tablo 1

Öğretmenleri Etkileyen Motivasyon Kaynakları

Motivasyon Türü	Motivasyon Kaynağı	İlgili Araştırmalar
Dışsal Motivasyon	Çalışma ortamı	Ada,Akan, Ayık, Yıldırım, 2013; Deringöl, 2019; Barlı, Bilgili, Çelik, Bayrakçeko, 2005; Gökay ve Özdemir, 2010; Karaköse ve Kocabaş,2006; Ok ve Önkol, 2007; Polat, 2014. Boz ve Boz, 2008; Kılınç, Watt ve Richardson, 2012
	Sosyal çevre	Deringöl, 2019; Doğan, 2020; Yazıcı, 2009
	Ekonomik rahatlık	Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Argon ve Ertürk, 2013; Büyükses, 2010; Doğan, 2020; Koçak, 2002; Özgan ve Aslan, 2008
	Takdir edilme duygusu	Ayaydın ve Tok, 2015; Bishay, 1996; Czubaj, 1996; Özkan Ebcim, 2012, Klassen ve diğerleri, 2011; Ok ve Önkol 2007; Ubani, 2012
İçsel Motivasyon	Öğretmenlik/ öğrenci sevgisi	Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım, Kiraz, 2010; Argon ve Ertürk, 2013; Ertürk, 2014; Ertürk ve Aydın, 2017
	Sorumluluk bilinci	Argon ve Ertürk, 2013; Börü, 2018
	Başarı duygusu	Koçak, 2002; Sinclair, 2008
	Kişisel gelişim	

Kaynak. Başdal, 2021

Öğretim süreci öğretmen öğrenci etkileşimine dayalıdır. Öğretme motivasyonu öğretimin etkililiğini artırmada önemli bir bileşendir. Öğrencilerin öğrenme çıktıları, öğretmenin öğretme yöntemi, öğretme yaklaşımı, deneyimi ve öğretim programını ele alış stiline bağlıdır. Motivasyonu yüksek öğretmenler öğretmeye istekli bir şekilde öğrencilerine ilgi ve yakınlık göstererek öğrencilerinin derse yönelik tutumu ve başarısına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Özellikle içsel öğretme motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini daha sıklıkla derslerinde kullanmayı tercih ederek, öğrencilerin özerklik ihtiyacını destekleyici öğretim etkinliklerini seçerek öğrencilerinin öğrendikleri konunun önemini fark etmeleri ve bu farkındalıkla çalışmaya devam etmelerini sağlayacak merakı uyandırmalarında etkileri bulunduğu görülmektedir (Alimohammadi, Sohrabi ve Saberi, 2017).

Yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi daha düşük ve işe bağlılığı daha fazladır (Thoonen vd., 2011). Öğretme motivasyonu düşük öğretmenler ise öğrenci yetiştirme ve mesleki gelişime yönelik gerekli çaba ve gayreti göstermemektedir. Öğretme motivasyonu düşük olan öğretmenler, öğrenci gelişimine ilişkin istekli olma ve sorumluluk hissetme konularında yetersiz kalabilirler. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerinin ilerlemesi üzerinde etkili olmalarını engelleyebilir. Motivasyonunu

kaybetmiş bir öğretmenin öğrenciler, çalışma arkadaşları, okul yöneticileri ve veliler ile çatışmacı davranışlar sergilemesi mümkündür. Öğretmenin düşük motivasyon durumuna bağlı ortaya koyduğu performansı okul verimini etkileyecektir. Araştırma sonuçları öğretmenlere öğretim programlarının uygulanmasında, sınıf organizasyonu ve disiplin koşullarının belirlenmesinde, öğretim materyalleri ve öğretim tekniklerinin seçilmesinde hak tanındığında öğretme motivasyonunun iyileştirilebileceğini göstermektedir (Kaiser, 1981).

Eğitim Kurumlarında Motivasyon

İş, çoğu yetişkinin hayatında en fazla zaman geçirdiği alandır ve çalışanlar oldukça farklı deneyimlere sahiptir. Çok sayıda çalışan için iş bir yük ve zaman kaybı, kurtarılmayı hayal ettikleri ortamdır. Pek çok birey için ise sadece hayatta kalmak için bir gelir kaynağı değil, aynı zamanda kendini gerçekleştirme ve kişisel tatmin biçimidir. Birçoğu için iş gelişmenin temelidir.

Motivasyon insanı çalışmaya heveslendiren ve bu çalışmayı devam ettiren güçler topluluğudur. Başkalarıyla çalışan hemen herkes motivasyonla ilgilenir, başkalarının ya da kendisinin bir görev için ne kadar motivasyona sahip olduğu sorusuyla yüzleşir.

Doğası gereği çoğu insan yaptığı işte yetkinlik kazanmak, bir organizasyona katkıda bulunmak ve onun bir parçası olmak ister. Basit ekonomik görüş, işin yalnızca emeğin para karşılığında değiş tokuşu olduğu yönünde olsa da öz belirleme kuramına göre iş bundan çok daha fazlasıdır. İş, kişinin insani kapasitelerini ifade etmesi; özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik gibi ihtiyaçlarının karşılanması durumunda oluşacak tatmini derinden hissetmesi için en uygun fırsattır. Bu tatminler desteklendiğinde hem daha yüksek kaliteli performans hem de sağlıklı yaşam ortaya çıkar. Gerçekten motive olmuş bir çalışan her gün işinde elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır. Yüksek motivasyonlu çalışanlar, çalıştıkları örgütlerin gelişimine daha fazla katkıda bulunmaktadır.

Çalışanın motivasyon düzeyi, çalıştığı kurumdan sağladığı maddi ve manevi kazançların onun bireysel ihtiyaçlarını ne ölçüde giderdiğine bağlıdır (Toker, 2008). Dolayısıyla bireyin işinden sağladığı doyum ile işe karşı güdülenmesi arasında sıkı bir bağ vardır. Bu durumda doyuma ulaşmış bireyin, güdülenmeye ve davranışlarında değişiklik yapmaya hazır olduğu söylenebilir. Aynı şekilde, güdülenmiş bir birey de, tüm çaba ve faaliyetlerinin sonucunda içsel huzuru ve hazzı tadabilir. Başka bir deyişle,

güdülenme doyumunu yaratır (Eroğlu, 1996). Motivasyon kuramları, işyerinde ihtiyaçlarını doyurabilen çalışanların daha güdülenmiş ve ihtiyaçlarını giderememiş, doyuramayan çalışanlardan daha verimli olacağını ileri sürmektedir (Carter, Ulrich ve Goldsmith, 2005). Motivasyonun yüksek olması, iş doyumunu, mutluluk, olumlu düşünce, başarı ve üretkenlik açısından çalışanlara fayda getirirken; verimlilik artışı, işgücü devrinin düşük olması, daha nitelikli personelin firmayı tercih etmesi noktalarında ise örgütlere büyük katkılar sağlar (Dilsiz, 2006).

Çalışanların motive olmalarının sadece çalışanlar için değil aynı zamanda kurumdaki karlılık ve etkililik için de daha iyi olduğu bilinmektedir (Deci, Olafsen ve Ryan, 2017). Bu sebeple kuruluşlar hem çalışanlarının hem de kuruluşun paydaşlarının uzun vadeli refahı için çalışma iklimini en uygun hale dönüştürmek için uygulamalarını ve politikalarını sürekli düzenlerler.

Her yönetici, etrafındakilerle daha fazla motivasyonu teşvik etme gibi önemli bir görevle karşı karşıyadır. Pek çok yönetici çalışanları hızla ve üretken tutmanın yolunun yukarıdan aşağıya kontrol olduğu fikrinden kurtulmakta zorlanmaktadır. Kontrollü motivasyon eğer yeterince güçlüyse kısa vadeli davranış değişikliği yaratabilir. Ancak kontrol yönetimin temeli haline geldikçe çalışanlar da sadece bu konulara odaklanacak ve bunlar iş yerindeki tek motivasyon kaynağı haline gelecektir. Bu da daha düşük kaliteli motivasyona yol açarak daha da fazla yukarıdan aşağıya izleme ve kontrol gerektirecektir. Öz belirleme kuramı bu tür bir kısır döngüden daha etkili ve tatmin edici yönetme ve çalışma yöntemlerinin uygulanmasıyla çıkılabileceğini işaret etmektedir.

Öz belirleme kuramının alt teorilerini uygulayan araştırmalar yöneticilerin daha özerklik destekleyici olması halinde çalışanların, iş çabalarının değerini içselleştirdiklerini, daha özerk bir şekilde motive olduklarını ve böylece daha iyi performans gösterdiklerini ve daha yüksek iş tatmini ve refah sergilediklerini göstermektedir (Meyer ve Gagné, 2008; Shuck, Zigarmi ve Owen, 2015). Özerk motivasyona sahip çalışanlar daha fazla iş bağlılığı ve daha az duygusal tükenme göstermekte, kontrollü motivasyon ise daha fazla duygusal tükenmeye sebep olmaktadır (Fernet, Austin ve Vallerand, 2012). Güdülemenin yeterli ya da hiç olmadığı ortamlarda, çalışanların göz ardı edilmesi veya faaliyetlerinin kısıtlanması sonucunda bireylerde örgütsel yabancılaşma duygusu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, çalışanların kurumsal katılım ve katkı süreçlerinden uzaklaşmasına yol açmaktadır. İlgili kurumlar için bu durumun ekonomik maliyetleri önemli boyutlarda olabilmektedir.

Öğretmenler, öğrencilere ilham vermeden sorumlu önemli kişilerdir. Özellikle eğitim kurumlarında uygulanacak politikaların bireylerin sosyal ve psikolojik gereksinimlerini derinden etkileyebileceği göz önünde bulundurularak, bu tür kararların titizlikle ele alınması gerekmektedir. Birçok okul yöneticisi ve eğitim politikalarından sorumlu kişiler iyi olma halinin korunması ve geliştirilmesi ihtiyacının farkında olmak zorundadır. Araştırmalar öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişim ve çalışma koşullarının iyileştirilmesinden ziyade sürdürülebilir yaşam için psikolojik ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasının gerekli olduğunu kanıtlamıştır (Seng ve Choi Wai, 2016).

Okullarda öğretmenlerin hem içsel motivasyonunun hem de içselleştirilmiş dışsal motivasyonunun artması, okul idarecileri özerklik destekleyici olduğunda kolaylaşır. Öğretmen özerkliği teşvik edilerek, öğretmenlerin kaliteli eğitim çalışmaları yapmalarına olanak sağlanarak, görevlerini yerine getirdiklerini hissettirerek öğretme motivasyonunu artırmak mümkündür. Yöneticilerin, öğretmenlerin karar alma ve hedef belirleme süreçlerine katılmalarına olanak tanıyan katılımcı bir liderlik anlayışı benimsemeleri güçlü bir etkiye sahip olabilir. Bu yönetim tarzı ve psikolojik destek, ekip çalışmasını geliştirecek ve öğretmenin mesleki saygınlığını olumlu etkileyecektir.

Öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları idareciler tarafından ne kadar çok desteklenirse, öğretmenler de işlerini yapmak için o kadar çok motive olurlar ve bunun karşılığında işlerinden ve yaşamlarından daha fazla tatmin oldukları görülür. Aksine aşırı baskı ve/veya yönetsel destek eksikliğinin daha düşük özerkliğe ve işe daha zayıf uyuma yol açtığını ispatlayan çalışmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin iş üzerinde daha fazla baskı yaşadıklarında daha fazla duygusal tükenmeye yol açan azalan özerk motivasyon sergiledikleri görülmekte; iş yerinde zorbalığın daha fazla tükenmişliğe ve daha az bağlılığa yol açtığı; yöneticilerin yüksek stresli ortamlarda çalışanların özerk motivasyonlarını desteklemelerinin ve aşağılayıcı olmamalarının ne kadar önemli olduğu kanıtlanmaktadır (Fernet, Guay, Senecal ve Austin, 2012).

Öğrenci performansına yönelik beklentilerin üstleri tarafından öğretmenlere baskı uygulanmasına neden olduğu durumlarda öğretmenler de öğrencilere daha kontrolcü yaklaşmakta ve öğrencilerin düşük özerklik algısına sahip olmasına neden olmaktadır (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner ve Kauffman, 1982). Bu durum öğrencilerin içsel motivasyonunu düşürürken, öğrenmeye duydukları ilgi ve keyif azalır.

Her okul yöneticisinin astlarının ihtiyaçlarını bilmesi ve onların davranışlarını analiz edebilmesi ve ayrıca emrindeki insanların farklı kişilik yapılarına sahip olduklarını kavraması gerekir. Yöneticilerin temel sorumluluklarından biri de okul içindeki bireyleri

harekete geçirecek etkili bir iklim oluşturmaktır. Yöneticiler, çalışma ortamını ve yapılan işi çalışanlar için özendirici bir hale getirmek zorundadırlar. Çalıştıkları okulu ve öğretmenlik mesleğini seven insanlar daha kolay kurumu ve meslekleri ile özdeşleşirler. Böylece yönetici öğretmeni motive ederken onun verimli ve okulun amacına katkısı olan bir fert olmasını sağlayacak çalışma ortamını da yaratmış olacaktır.

Okul yöneticilerinin projeler için ekipler oluşturup öğretmenlerin katılımını sağlayarak onların kurumlarına olan bağlılıklarının artmasında etkili olmaları mümkündür. Çünkü bu tür projelere katılan öğretmenler büyük sorumluluk aldıklarının bilincindedirler ve oluşan takım ruhuyla kurumlarını en iyi şekilde temsil etme düşüncesi içinde hareket ederek kurumları ile bütünleşirler. Böylece örgütsel amaçların bireysel amaç olarak özümsemesiyle başarı ve verimlilik artacaktır.

Okul idarecileri, kontrolcü olmadan çalışanların bakış açılarını, duygu ve inançlarını daha iyi anlayabilmeli; karar alma süreçlerinde öğretmenlere daha fazla seçenek sağlamalı; çalışanları motive etmenin yolu olarak yaptırımlara başvurma uygun olmadığını anlamalı; daha bilgilendirici olumlu geri bildirimlerin nasıl verileceğini öğrenmeli; öğretmenlerin yetkinlik deneyimlerini desteklemeli; olumsuz geri bildirimleri öğretmenlerin bazı davranışları için anlamlı bir çözüm bulmalarını sağlayıcı nitelikte vermeli; öğretmenlerde öz inisiyatifini teşvik etmeli ve iletişim tarzlarının öğretmen motivasyonunu, performansını ve refahını nasıl etkilediğinin farkında olmalıdır. Bu sebeplerden ötürü okul idarecilerinin daha özerklik destekleyici olmaları için gereken eğitimlerin düzenlenmesi önem arz etmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde proje okulları ve öğretme motivasyonuna ilişkin yapılan alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir.

Proje Okulları ile İlgili Araştırmalar

Aslan (2018) araştırmasında proje okullarında görevli olan öğretmenlerin iş rotasyonu uygulaması ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Nitel bir sürecin izlendiği araştırmada iş rotasyonu uygulaması ile ilgili derinlemesine ve çok boyutlu bilgiye ulaşılabilme amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı ortaöğretim

kademesindeki beş proje okulunda görev yapan, iş rotasyonu uygulamasına tabi tutulmuş 30 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda altı adet demografik soruya (öğretmenin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, branşı, kıdemi, çalışılan okul türü) ve yedi adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Araştırmada proje okullarında uygulanan iş rotasyonu uygulamasının kişisel ve mesleki gelişimi desteklediği, proje okullarındaki verimliliği artırdığı yönünde bulgular olduğu belirtilmiştir. Öte yandan proje okullarındaki rotasyon uygulamasının rekabetçi ve eleyici nitelikte bir sistemi doğurduğu, öğretmen performansının değerlendirilmesinde adalet ve objektifliğin sağlanmasının güç olduğu, bu durumların güven ortamına, öğretmenlerin kurumsal aidiyet duygusuna ve çalışma motivasyonlarına zarar verdiği yönünde bulgular da mevcuttur.

Kaya (2018) araştırmasında 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren proje okullarında uygulanmaya başlanan okul merkezli yönetim anlayışının proje okullarında görevli öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yönteminin kullanıldığı araştırmada Gaziantep ilinde bulunan iki proje okulundan dört yönetici ve 14 öğretmenden oluşan toplam 18 kişilik bir çalışma grubuyla görüşmeler yapılmıştır. Proje okullarında uygulanan okul merkezli yönetim anlayışının avantajlı yönlerinin dezavantajlı yönlerine göre daha çok olduğu, bu yapı ve işleyiş modeline bağlı olarak okul müdürünün kendi ekibini oluşturmasının bu okullarda görevli alt kademe yönetici ve öğretmenler açısından görev esnasında inisiyatif kullanımını ve mesleki doyum düzeyini artırdığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Koç (2019) araştırmasında proje okullarını, proje okulu kapsamında bulunmayan okullardan ayıran özelliklerinin bu okulların etkili okula dönüşmesi üzerindeki rolünü ve bu okullarda görevli öğretmenlerin okul kültürü ve örgütsel bağlılık hakkındaki değerlendirmelerini incelemiştir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Balcı'nın (1993) hazırladığı 'Etkili Okul' anketi ile Üstüner (2009) tarafından geliştirilen 'Örgütsel Bağlılık Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmına 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da proje kapsamında olan 15 Anadolu imam hatip lisesi ile proje kapsamında bulunmayan 9 Anadolu imam hatip lisesinden toplam 603 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda 23'ü proje okullarından, 14'ü proje kapsamında olmayan okullardan toplam 37 yönetici ve öğretmen ile görüşmeler ve okullarda gözlemler yapılmıştır. Proje okullarının yönetici, öğretmen ve okul ortamı şeklindeki tüm boyutları bakımından proje kapsamında olmayan

okullardan anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Proje okullarının öğretmen ve yöneticilerde daha fazla iş doyumunu ve motivasyona; öğrenci ve velilerde daha yüksek hedef ve beklentilere sebep olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Proje okullarında öğretmenlerin okulun hedeflerini gerçekleştirme doğrultusunda ortak hareket etmesinin öğretim ortamı açısından olumlu etkilerinin bulunduğu ve örgütsel bağlılığı artırdığı belirtilmiştir. Proje okullarının öğretmenlerin mesleki gelişimine imkân tanınması, öğretmenlerin eğitim ile ilgili kararlara daha fazla katılıyor olması, müdürün kendi ekibini oluşturması ile beraber okulda takım çalışması ve ekip ruhunun varlığının ve performans değerlendirme sistemi içerisinde yapılan objektif değerlendirmelerin güven ortamı oluşturması bu okullarda örgütsel bağlılığı arttıran sebepler olarak sıralanmıştır.

Genç (2021) araştırmasında, proje okullarında görevli öğretmenlerin okul etkililiği, örgütsel destek ve örgütsel vatandaşlık algılarını ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada Eisenberger ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Çelik, Ekmekçioglu ve Sökmen tarafından uyarlanan 'Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği', Mot (1972) tarafından geliştirilen Fevurly, Miskel ve Stewart (1979) tarafından eğitime uyarlanan 'Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği' ve DiPaola, Hoy ve Tarter (2005) tarafından geliştirilip Türkçe'ye Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından uyarlanan 'Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği' aracılığıyla veri toplanmıştır. 2020- 2021 eğitim-öğretim yılında Giresun ilindeki toplam 14 proje okulunda çalışan 318 öğretmenden alınan yanıtların istatistiksel analizi sonucu proje okulunda görevli öğretmenlerin örgütsel destek algısının 'çok iyi' düzeyde olduğu ancak erkek öğretmenlerde algılanan örgütsel desteğin kadın öğretmenlerde algılanan örgütsel destekten anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Proje okulu öğretmenlerinin okul etkililiği algısının 'iyi' düzeyde olduğu ve öğretmenlerin yaşı arttıkça okul etkililiği algısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karaman (2021) araştırmasında proje okulu olan Anadolu imam hatip liselerindeki program çeşitliliği ve proje okul uygulamaları hakkında öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen 'Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği', 'Okul Aidiyeti Ölçeği', 'Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeği', 'Okul Paydaş İlişkileri Ölçeği' ve 'Öğretmen Algısı Ölçeği'nden elde edilen veriler aracılığıyla analiz edilip yorumlanmıştır. Okul yöneticilerinden veri elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada proje Anadolu imam hatip lisesi yöneticilerinin okullarda

gerçekleştirilen sosyal ve kültürel etkinliklere, okul paydaşlarına (öğretmen, öğrenci, veli) ilişkin memnuniyet durumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Yöneticilerin proje okul uygulamalarını yerinde ve faydalı bir uygulama olarak gördükleri ve okullarına dair aidiyet durumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin memnuniyetleri yüksek düzeyde iken arkadaş ve yöneticilerine dair memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin program çeşitliliği ve proje okul uygulamalarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu öte yandan okul aidiyet düzeylerinin ve sosyal, kültürel etkinliklere dair memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler bu okullarda çalışma nedenlerini proje okulu olması ve bu okullardaki öğrenci profilinin iyi düzeyde olması şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenlerin öğrenci ve yöneticilere ilişkin memnuniyet algıları yüksek, meslektaşlarına ilişkin memnuniyet algılarının ise çok yüksek düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğretmenlerin ekip olarak çalışmalarında iş birliğinin pek yeterli olmadığı ve büyük çoğunluğunun kendilerini okullarına ait hissetmedikleri görülmüştür.

Tarhan ve Karateke (2021) çalışmalarında proje kapsamında bulunan imam hatip liselerinde uygulanan program çeşitliliğini öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemiştir. 2019- 2020 eğitim-öğretim yılında Elazığ Şehit Eyüp Oğuz Proje İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören 23 öğrencinin katıldığı araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenciler proje imam hatip liselerini tercih etme nedenleri arasında bu okullarda verilen eğitimin kalitesini, öğretmen kadrosunun nitelikli olmasını, din eğitimi veriliyor olmasını, aile, öğretmen ve arkadaş çevresinin görüşlerinin etkisini sıralamıştır. Öğrencilerin bir kısmı idarecilerin öğrenci fikirlerine değer veren, çözüm odaklı kişiler olduğunu belirtirken olumsuz görüşe sahip olanlar idareciler ile aralarında jenerasyon farkının bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler hem meslek dersi öğretmenlerinin hem de kültür dersi öğretmenlerinin alanında başarılı ve seçilmiş kişiler olduklarına değinmişlerdir. Öğrenciler okullarında panel ve konferansların yapıldığını, TÜBİTAK projelerinin ve bilim fuarlarının düzenlendiğini ancak etüt ve kursların yorucu olduğunu, okullarında düzenlenen kültür, spor ve sanat etkinliklerini yetersiz bulduklarını açıklamışlardır.

Proje okullarıyla ilgili mevcut araştırmalar, bu okulların yönetim ve işleyiş mekanizmalarının, proje kapsamı dışındaki okullardan farklılaşan dinamiklerini incelemeye odaklanmıştır. Araştırmacılar, bu farklılaşmayı daha detaylı bir biçimde ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğini tercih etmişlerdir. Araştırmaların örnekleme, sıklıkla proje Anadolu imam hatip liselerinde

görev yapan yöneticiler, öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve onların velilerinden oluşmuştur. Elde edilen bulgular, genel olarak proje okulu modelinin, eğitimde olumlu sonuçlar doğurduğunu işaret etmektedir.

Öğretme Motivasyonu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ahras (2021) araştırmasında öğretmenlerin öğretme motivasyonu ile öz belirlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin seçildiği çalışmada veri toplama aracı olarak Brown, Lawendowski ve Miller (1999) tarafından geliştirilen ve Aydın, Özer Keskin, Yel (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Öz Belirleme Ölçeği’ ile Duke, Kauffman, Yılmaz Soylu (2011) tarafından geliştirilen ve Evin Gencel, Güzel Candan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Öğretme Motivasyonu Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019- 2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde MEB’e bağlı bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 388 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon ile öğretme motivasyonu düzeylerinde medeni durum, cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmemiştir. Liselerde ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. 30-35 ve 36- 40 yaş arası öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyinin 22-29 yaş arası ve 41-45 yaş arası öğretmenlerinkinden düşük olduğu belirlenmiştir.

Altay (2019) karma yöntem kullandığı çalışmada müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyetleri ve öğretme motivasyonları ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Duke, Kauffman, Yılmaz Soylu (2011) tarafından geliştirilen ve Evin Gencel, Güzel Candan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Öğretme Motivasyonu Ölçeği’ni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya’nın Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde görevli toplam 120 müzik öğretmenine uygulamış; yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla sekiz müzik öğretmenin mesleki memnuniyetlerine ilişkin görüşlerine ulaşmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretme motivasyonunun orta düzeyde olduğu, içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Avcı (2019) araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin öğretme motivasyonu ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Demirel, Üstündağ, Senemoğlu ve Yağcı (2009) tarafından geliştirilen ve Barut (2011) tarafından geçerlilik testine tabi tutulmuş olan “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen, Candan ve Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ege bölgesinde bulunan dört şehrin merkez ilçelerine bağlı beş devlet ortaokulunda görev yapmakta olan 417 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik ve öğretme motivasyonu düzeylerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1-5 yıl arası meslekte bulunanların öğretme motivasyonlarının 6-10 yıl ve 11-15 yıldır meslekte bulunanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aydemir (2021) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretme motivasyonları ve özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi’nde 2019-2020 bahar yılında 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 542 öğretmen adayının oluşturduğu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen branş değişkenleri açısından öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmediği belirtilmiştir.

Bulut (2022) nicel araştırma modellerinden tarama yöntemini kullandığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonu ile 21. yüzyıl becerileri kullanım düzeylerini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen “21. yy. Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği” ile Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Güzel Candan ile Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde MEB’e bağlı resmi ilkokullarda görev yapmakta olan 428 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonu ve içsel motivasyon düzeylerinin yüksek, dışsal motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Dağ’ın (2021) öğretmenlerin program okur yazarlık düzeyleri ile öğretme motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada veri toplama aracı olarak

Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ile Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Güzel Candan ile Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan basit rastgele örneklem yöntemi ile ulaşılan 388 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin genel öğretme motivasyonu ve içsel öğretme motivasyonunun "biraz katılıyorum", dışsal motivasyonunun ise "biraz katılmıyorum" düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretme motivasyonunun yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma yılı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak kadın öğretmenlerin içsel motivasyon ve genel öğretme motivasyonu düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dikmen (2021) nicel ve nitel veri setini bütünleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerini ve motivasyonlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın nicel boyutu Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 329 öğretmen adayı üzerinde, nitel boyutu çalışma grubundan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilen 15 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının yüksek düzeyde ve içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının içsel motivasyonunu olumlu etkileyen etmenlerin başında meslek sevgisi ve öğretme isteği, dışsal motivasyonunu olumlu etkileyen etmenlerin başında olumlu okul iklimi, önemsenme hissi, öğrencilerin derse olan ilgisi ve zaman esnekliği gelmektedir. Buna karşın ekonomik sorunlar, fırsat eşitsizliği, idari baskılar, okul imkanlarının yetersizliği ve öğrenci isteksizliği dışsal motivasyonu olumsuz etkileyen etmenler olarak sıralanmaktadır.

Kütükçü'nün (2020) ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği araştırmada nicel araştırma modellerinden korelasyon tekniği kullanılmıştır. 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 429 öğretmenden Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Güzel Candan ile Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve Ağır (2007) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin orta yüksek

seviyede olduğu, içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yerli alanyazında öğretme motivasyonunu inceleyen çalışmalarda genellikle nicel yöntemler kullanıldığına, veri toplama aracı olarak Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Güzel Candan ile Evin Gencel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği”nin kullanıldığına rastlanmaktadır. Araştırmacılar çoğunlukla öğretmen veya öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerini ölçmekle beraber bunun başka değişkenlerle ikili korelasyonunu değerlendirmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretme Motivasyonu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Arar ve Herzllah (2016) Arap eğitim sistemindeki öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yürüttükleri nitel araştırmada İsrail'in farklı bölgelerinde yer alan farklı öğretim kademelerindeki Arap devlet okullarında görev yapmakta olan 10 okul müdürü, 15 öğretmen ve 3 okul danışmanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Arap kültürü, okul iklimi ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın Arap eğitime yönelik politikalarının öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını etkilediği görülmektedir. Kültürel değerlerin ve normların özellikle ilkokullarda görev yapan personelin büyük çoğunluğunu oluşturan kadın öğretmenler üzerinde olumsuz etkilerinden bahsedilmektedir. Kadın öğretmenler, uygulamaya geçen eğitim reformu doğrultusunda artan öğretmen sorumluluklarına yetişebilmek adına mesleki yaşamları ve aileleri arasındaki uyumu koordine etmekte zorlanmaktadırlar. Okul müdürlerinin yönetim biçimi, çoğu Arap öğretmenin ekip çalışmasına yatkın olmaması da okul iklimine zarar veren ve öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını olumsuz etkileyen sebepler arasında sıralanmaktadır.

Gemeda ve Tynjälä (2015) Etiyopya'da bulunan ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını ve mesleki gelişimlerini incelemek amacıyla yürüttükleri nitel araştırmada farklı okullarda görevli toplam 32 öğretmen ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını olumsuz etkileyen etmenlerin başında aldıkları düşük maaş ve ortaya koydukları performans ile karşılığında aldıkları ödül arasındaki istikrarsızlık

olduğu görülmüştür. Öğretmenler bulundukları toplumun insana verdiği değerin kişinin gelir durumuna bağlı olmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğinin saygınlığını da yitirdiğini, öğretmenlerin diğer kamu görevlileri ve hatta daha az eğitilmiş çalışanlardan daha az ücret almasıyla beraber mesleklerini terk etmeye başladıklarını, mesleklerini terk etmeye yönelen öğretmenlerin mesleki gelişimi umursamadıklarını, daha iyi performans gösteren öğretmenlerin sistem tarafından ayırt edilmeyerek ödüllendirilmemesinin öğretme motivasyonlarının düşmesine neden olduğunu, tüm bunların öğretmenlik mesleğini iyi bir şekilde gerçekleştirebilecek adayların da caymasına sebep olarak tüm eğitim sisteminin gelecekteki durumunun giderek olumsuz bir hal almasına temel oluşturacağını açıklamışlardır.

Wang ve Liu'nun (2008) Singapur'da öğretmen yetiştirme programını tamamlayan ve okullara atamaları yapılan 4242 öğretmen adayı ile yürütmüş olduğu araştırmada öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu, öğretme yeterliliği algıları ve ulusal eğitim programı hakkındaki düşünceleri küme analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ryan ve Connell (1989) tarafından geliştirilen "Akademik Öz Belirleme Anketi" nin maddeleri araştırmanın amacına uygun şekilde düzenlenerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öz belirleme kuramının ilkeleri çerçevesinde ele alınan araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının %15,6'sının "yüksek motivasyonsuzluk" kümesi, %38'inin "yüksek dışsal olarak motive olmuş" kümesi, %19,9'unun "düşük dışsal olarak motive olmuş" kümesi ve %26,5'inin "içsel olarak motive olmuş" kümesi içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öz belirleme eğilimi yüksek öğretmen adaylarının kendilerine güveninin daha yüksek olduğu, öğretim sürecinde daha yüksek doyum sağladığı sonucuna varılmıştır. Erkek adayların çoğunun "yüksek motivasyonsuzluk" kümesinde; kadın adayların çoğunun "yüksek dışsal olarak motive olmuş" kümesinde yer aldığı görülmüştür.

Corkin ve Ekmekci (2018) Teksas eyaletinde farklı kademelerde görev yapmakta olan matematik öğretmenlerine uyguladıkları anket doğrultusunda yöneticilerin yönetim şeklinin, çalışma ortamının, meslektaş ilişkilerinin öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ve öğretmeye yönelik içsel motivasyonlarına etkilerini araştırmıştır. Öz belirleme kuramı çerçevesinde yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul idarecileri ve diğer öğretmenler ile geliştirdikleri sosyal ilişkilerin öğretmeye olan bağlılıklarını güçlendirdiği belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere sunduğu özerkliğin öğretmenlerin öğretme motivasyonunu yükselttiği; öğrenci ihtiyacını belirleme, öğrencileri öğretim sürecine dahil etme, sınıf yönetimi alanlarında öz yeterliliğini olumlu

etkilediği açıklanmaktadır. Öğretim programını uygulama aşamasında baskı altında hisseden öğretmenlerin öğretmekten daha az keyif aldıkları ve bu durumun etkili öğretme yeteneklerini baltaladığı görülmüştür. Öğretmenlerin kendileriyle benzer inanç ve hedeflere sahip meslektaşlarla çalışmasının ait olma, iş doyumu, öğretmeye olan bağlılıkları üzerinde pozitif etkileri olduğu ifade edilmiştir.

Sylvia ve Hutchison (1985) batı Oklahoma'da düzenlenen bir çalışmaya katılan 167 öğretmen ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin öğretme motivasyonunu yeni fikirleri deneme özgürlüğü, sorumluluk beklentileri ve içsel unsurlar bağlamında incelemiştir. Katılımcıların en olumsuz değerlendirmeleri kazandıkları ücret, haklar ve yükselme fırsatı ile ilgilidir. Öğretmenler öğrencilerin ders ile ilgili olumlu geri bildirimlerinin, öğretme işinde başarılı olduklarını hissetmenin, mesleklerinin toplumsal fayda sağlıyor olmasının, çalışma ortamında kendilerine sağlanan özerkliğin, mesleklerine olan ilgilerinin, yeni fikirler ve beceriler geliştirip uygulayabilmenin öğretme motivasyonlarını ve iş doyumunu artırdığını ifade etmişlerdir. Öte yandan çalışma arkadaşlarının yardımdan uzak tavırlarının, gösterdikleri çaba karşılığında yeterli takdir görememelerinin, aldıkları ücretin düşük olmasının, ekstra iş yükü çıkaran durumların öğretme motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bazı öğretmenler ise sahip oldukları iş yükünün karşılığında alınan ücret veya ödüllere odaklanmadıklarını, daha fazla çalışmayı yeteneklerini geliştirmek adına kendilerine verilen fazladan sorumluluklar olarak tanımlamıştır.

Webb ve Ashton (1986) Amerika'da kırsal bir bölgede bulunan beş okuldaki toplam 42 öğretmen ile yaptıkları görüşmeler ve sınıf gözlemleri sonucunda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının belirli konuları anlatırken veya belirli başarı düzeyindeki öğrencilerle çalışırken farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenler aşırı iş yükünün, sınıf mevcudunun fazla olmasının, sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların, çalışma ortamında terfi imkanının düşük olmasının, okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı olumsuz tutumlarının, iş arkadaşları arasında paylaşımcı bir yaklaşım bulunmamasının, öğrencilerinin motivasyon düşüklüğü ve öğrenmeye karşı isteksizliğinin öğretme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini sıralamışlardır. Gösterdikleri çabaya karşın öğrencilerinden beklenilenin altında sonuçlar elde etmelerinin işlerine olan inançlarını azalttığını, iş yerinde alınan kararlara katılımlarının düştükçe ve iş arkadaşları veya okul yöneticileri ile ters düşmemek adına fikirlerini ifade edemedikçe mesleklerine karşı yabancılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sahip oldukları bilgi ve yetenekleri doğrultusunda başka bir meslek dalında daha fazla gelir

sağlayabileceklerini belirterek meslekte kalma arzularının düşük olduğunu vurgulamışlardır.

Berger ve Girardet (2020) öğretmenlerin öğretme motivasyonu ile sınıf yönetimi tarzı arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide öğretmenin sorumluluk duygusunun nasıl ve ne derece etki ettiğini araştırmıştır. İsviçre’de görev yapmakta olan 154 meslek dersi öğretmenine “FIT-Choice scale” (Watt ve Richardson, 2007), “Öğretmen Sorumluluk Ölçeği” (Lauermann ve Karabenick, 2013) ve “Problems in School Questionnaire” (Deci vd.,1981; Pelletier, Séguin-Lévesque ve Legault, 2002) uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı öz belirleme kuramı çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin gençlerin gelişimine katkıda bulunarak topluma fayda sağlama motivasyonunun ve öğretmeye olan ilgilerinin sorumluluk duyguları üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Meslek dersi öğretmenlerinin verdikleri eğitimin kalitesinden kendilerini ne kadar çok sorumlu hissederse, öğrencilerinin akademik başarılarına ve öğrencileri ile aralarındaki ilişkinin gelişimine o derece önem verdiği ve sınıfta da ödül ve cezaya dayalı bir yönetimden ziyade öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğretmenin daha çok rehber rolünde bulunduğu bir sınıf yönetimi anlayışını benimsediği sonucuna varılmıştır.

Suharyati (2017) araştırmasında öğretmenlerin öğretme motivasyonu ile yeniliğe açık olma, kendilerini geliştirme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Endonezya’nın Batı Java bölgesinde öğretmen yetiştirme programından mezun olmuş 144 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen araştırmada karma yöntemden yararlanılmış ve eş zamanlı olarak öğretmenlerden nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretme motivasyonu ile yeniliğe açık olma değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyinin yeniliğe açık olma değişkeninin toplam varyansının %19’unu açıkladığı görülmüştür.

Daniels (2016) Güney Kaliforniya’daki birbirinden farklı sosyoekonomik ve etnik yapıdaki öğrencilerin bulunduğu dört ortaokulda görevli toplam 32 gönüllü öğretmen ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili olmayı nasıl tanımladıkları ve öğretme motivasyonlarına olumlu ve olumsuz etki eden unsurların neler olduğu incelenmiştir. Öğretmenler derslerin günlük programlarındaki dizilimine dikkat çekmiş, öğleden sonra yaptıkları derslerde öğrencinin ilgisini ve derse katılımını sağlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Ders programlarının yıldıan yıla değişiklik göstermesini de olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Üst üste birkaç yıl aynı derse girmelerinin öğretme motivasyonunu artırdığı ve o derste bir sonraki sene başka sınıflarla farklı öğretim

stratejileri ve etkinlik uygulama fikirlerinin kendilerini heyecanlandığını belirtmişlerdir. Öğretim programlarının düzenlenmesinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin fikirlerine önem vermesi gerektiğini ifade etmiş ve öğretme motivasyonlarının akademik yılın başında ve ilkbahar aylarında daha yüksek ancak sömestr sonuna doğru daha düşük olduğunu bu yüzden zor içeriklerin ya da uzun soluklu projelerin zamanlamasına dikkat edilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğretim ortamında olumsuz fiziksel koşulların ve teknik aksaklıkların öğretme motivasyonunu negatif yönde etkilediği de bulgular arasındadır.

Costan, Himang, Gonzales ve Gonzales (2020) Filipinler’de görevli öğretmenlere uygulanan anketlerin veri analizine dayalı olarak gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmenlerin meslektaş ve okul yöneticilerinden gördüğü sosyal destek, iş doyumu, mesleki tükenmişlik, öz yeterlik gibi faktörlerin öğretme motivasyonu ile ilişkisini açıklayacak bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin çalışma ortamında gördüğü sosyal desteğin öz yeterlikleri üzerinde artan, duygusal yorgunluk ve mesleki tükenmişlik üzerinde azalan etkiye sahip olduğu, iş doyumu yüksek öğretmenlerin öğretme motivasyonunun ve meslekte kalma eğiliminin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada kurumların akademik başarısını sağlamak için çalışma ortamındaki kişiler arası sosyal ilişkilerin desteklenmesi ve çalışma deneyimi fazla olan öğretmenlerin az olanlarla iş birliği halinde olarak öğretme becerilerinin geliştirilmesinde deneyimlerinden faydalanılması önerilmektedir.

Amin (2015) ilişkisel tarama modelini kullandığı araştırmasında öğretmenlerin mesleki doyumunu ve çalışma koşullarını bağımsız değişkenler, performans ve öğretme motivasyonunu bağımlı değişkenler olarak ele almıştır. Endonezya’nın Banten bölgesindeki medreselerde görevli 100 öğretmene uygulanan ölçek sonuçlarına göre mesleki doyum ve çalışma koşulları ile öğretme motivasyonu ve performans arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin mesleki doyumunu artırdıkça ve çalışma koşulları iyileştikçe öğretme motivasyonu ve performanslarının da yükseleceği belirtilmiştir.

Abos, Sevil, Martin-Albo, Aibar ve Garcia-Gonzalez (2018) öz belirleme kuramına dayalı öğretme motivasyonunu değerlendiren İspanyolca herhangi bir ölçme aracı bulunmamasına istinaden ortaöğretim öğretmenlerinin öğretme motivasyonunu ve sonuçlarını açıklayacak bir ölçek geliştirmek istemişlerdir. Aragon’daki ortaöğretim kurumlarında çalışan gönüllü 584 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretme motivasyonu ile mesleki bağlılık, öğretme stili ve iş doyumu

arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Motivasyon düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyinin yüksek olduğu ancak mesleki tükenmişlik riski yaşayabilecekleri ifade edilmiştir.

Uluslararası alanyazında, öğretme motivasyonunun incelenmesine yönelik araştırmalar, çoğunlukla öğretme motivasyonuna etki eden faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel veri toplama tekniklerinin yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu bağlamda, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılmıştır. Öğretmen veya öğretmen adaylarının hazırladığı ders planları ve tuttıkları kişisel günlük kayıtlar araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları arasındadır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerini ve motivasyonlarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel veri setinin bütünleştirildiği ve bu bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yöntemidir (Ivankova, Creswell ve Stick, 2006). Nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birleştirilerek gerçekleştirilen araştırmalarda tek yöntemin kullanıldığı araştırmalara göre ekstra yararlarla ulaşılabilmektedir (Fielding ve Fielding, 1986). Karma araştırma yönteminin güçlü yönlerini Suhonen (2009) şöyle açıklamaktadır:

- 1) Sadece bir yöntemle araştırma yapmanın eksikliği ile başa çıkabilmeyi sağlar.
- 2) Araştırılan konunun daha bütüncül bir fotoğrafının çekilmesini sağlar.
- 3) Nicel veriler, nitel verilerin katkılarıyla derinlemesine analiz edilerek detaylı açıklamalar ve ifadelerle zenginleştirilir.
- 4) Araştırma verilerinin yorumlanmasında ve sonuçlandırılmasında daha güçlü kanıtların elde edilmesine olanak verir.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanarak analiz edilir. Her iki veri türü de eşit önceliklidir. Veriler ayrı ayrı analiz edilip bir arada yorumlanır. Bu tasarım araştırma bulgularını doğrulamak, güçlendirmek ve çapraz geçerliliğine bakmaya çalışıldığında faydalıdır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Araştırmada proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerini ve öğretme motivasyonlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere nicel yöntemler kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmış araştırmada katılımcıların öğretme

motivasyonu düzeyleri kendi koşulları içinde, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada amaca uygun olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmış, proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını karşılaştırmaya yönelik durum tespiti yapılmıştır. Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde, en az iki parametre bulunur ve bu iki değişkenden birine (bağımsız değişkene) göre gruplar meydana getirilerek, diğer parametreye (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Büyüköztürk, 2008). Karşılaştırmalı modelde, araştırmacı, doğal ortam içinde incelemelerde bulunduğu bulguların geçerlik olasılığı yüksektir (Karasar, 2009).

Araştırmada proje okullarına özgü özelliklerin proje okullarında görevli öğretmenlerin motivasyonlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin duygusal açıdan karmaşık sorunların ortaya çıkarılmasında en kestirme tekniklerden biri olması, katılımcıların soruları cevaplama oranının yüksek tutulabilmesi, yerinde yapılan açıklamalarla ve geri bildirimlerle yanlış anlaşılmanın azalması (Karasar, 2009) gibi avantaj sağlayan yönleri sayesinde proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını etkileyen faktörlerle ilgili derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışması; tek bir durumu ve onu etkileyen etmenleri doğal ortamında inceleyen yöntemdir. Gerçek yaşamda deneysel ya da tarama yöntemleriyle açıklanamayacak kadar müdahaleler içeren ve aralarında nedensel bağlantı olduğu varsayılan olayları açıklamayı, tanımlamayı ve keşfetmeyi sağlaması durum çalışmasını diğer çalışmalardan ayıran bir özelliktir (Yin, 1984). Özellikle bir politik karar ve bu karara dayanılarak uygulanmaya başlayan yönetim alanında ve eğitim alanında bir uygulamanın verimli olup olmadığını tespit etmek veya belirlenen amaçların gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik sürecin işleyişini derinlemesine inceleme yapma imkânı sunan bir nitel araştırma yöntemi (Tellis, 1997; Zaidah, 2007) olması nedeniyle araştırma açısından uygun olacağı düşünülmüştür.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre Ankara ilinde ortaöğretim kademesindeki proje okullarında görev yapmakta olan 4837 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kabul edilebilir hata oranı %5 ve güven aralığı %95 olarak kabul edilmiştir. Cochran (1977) tarafından oluşturulan örneklem hesaplama tekniğine göre hesaplama yapılmış ve örneklem sayısı

370 olarak belirlenmiştir. Örneklem yöntemi olarak hem nicel hem de nitel araştırmalarda sık kullanılan örneklem yöntemlerinden tabaka örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ankara ilindeki proje okullarında görev yapan öğretmenler görevde bulundukları okul türlerine göre alt gruplara ayrılmıştır. Böylece toplam örneklem içinde her okul türü evrendeki oranı ölçüsünde temsil edilmiştir. Bu örneklem yöntemiyle elde edilecek bulguların evreni temsil etme gücünün artması amaçlanmıştır.

Kümeler için seçilecek örneklem sayısını belirlemede “belirli okul türünde görevli evrendeki öğretmen sayısı * örneklem sayısı / evreni oluşturan öğretmen sayısı” formülü kullanılmıştır. Örneğin; Tablo 2’de görüldüğü gibi 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde proje okulu kapsamında bulunan Anadolu liselerinde toplam 1550 öğretmenin görev yaptığı ve bu veriye dayalı olarak Anadolu liseleri için örneklem sayısı “ $(1550 \times 370) / 4837$ ” işlemi sonucunda 118 olarak belirlenmiştir. Her okul türünde evrende ve örneklemde görevli öğretmen sayıları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Okul Türlerine Göre Evren ve Örneklemdeki Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Evrende Görevli Öğretmen Sayısı	Örneklemde Görevli Öğretmen Sayısı
Anadolu Lisesi	1550	118
Fen Lisesi	492	38
Sosyal Bilimler Lisesi	164	13
İmam Hatip Lisesi	1459	111
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1020	78
Spor Lisesi	37	3
Güzel Sanatlar Lisesi	115	9
Toplam	4837	370

Okul türüne göre oluşturulmuş kümeler içerisindeki örnekleme oluşturacak öğretmenlerin belirlenmesinde de seçkisiz örneklem yöntemlerinden basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Her küme için Ankara ilinde ortaöğretim kademesindeki proje okulları arasından kura çekimi yapılmıştır. Bunun sonucunda araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere ait demografik özelliklerin frekans ve yüzdelik oranları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Örnekleme Oluşturan Öğretmenlere ait Demografik Özellikler

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	229	61.9
	Erkek	141	38.1
Yaş	21- 25	2	.5
	26- 30	10	2.7
	31- 35	50	13.5
	36- 40	64	17.3
	41- 45	99	26.8
	46- 50	65	17.6
	51- 55	62	16.8
	56- 60	18	4.9
Eğitim düzeyi	Lisans	218	58.9
	Yüksek lisans	110	29.7
	Doktora	42	11.4
Branş	Yabancı dil	51	13.7
	Matematik	46	12.4
	Edebiyat	50	13.4
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	11	3.0
	Beden eğitimi	5	1.3
	Görsel sanatlar/ Müzik	20	5.4
	Biyoloji	27	7.3
	Fizik	13	3.5
	Kimya	16	4.3
	Meslek	62	16.7
	Coğrafya	15	4.0
	Tarih	23	6.2
	Diğer	31	8.8
Mesleki deneyim	1-5 yıl	16	4.3
	6-10 yıl	60	16.2
	11-15 yıl	58	15.7
	16-20 yıl	60	16.2
	21 yıl ve üzeri	176	47.6
Görev yapılan okuldaki hizmet süresi	1-4 yıl	186	50.3
	5-8 yıl	99	26.5
	9 yıl ve üzeri	85	23.0
Toplam		370	100

Araştırmanın nitel bölümünde gönüllülük esas alınarak proje okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre araştırmacı en kolay ve ulaşılabilir katılımcılardan veri toplamaya çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Bu araştırmada da araştırmacı, yakın çevresinden veya kolay ulaşabildiği proje okullarında görevli öğretmenleri örnekleme dahil etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4

Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Eğitim düzeyi	Mesleki kıdem	Branş	Okul türü
Ö.1	Erkek	45	Lisans	22 yıl	Tarih	Fen lisesi
Ö.2	Erkek	42	Lisans	18 yıl	Bilişim	Fen lisesi
Ö.3	Erkek	49	Doktora	27 yıl	Coğrafya	Anadolu lisesi
Ö.4	Erkek	47	Doktora	23 yıl	Fizik	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi
Ö.5	Erkek	49	Yüksek lisans	22 yıl	Müzik	Güzel sanatlar lisesi
Ö.6	Erkek	41	Yüksek lisans	18 yıl	Matematik	İmam hatip lisesi
Ö.7	Kadın	37	Yüksek lisans	16 yıl	Türk dili ve edebiyatı	Anadolu lisesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde, gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin görevli oldukları okul türü ve branşları itibariyle çeşitlilik oluşturulduğu görülmektedir. Ancak proje okullarında görev yapan öğretmenlerin araştırmaya katılım konusundaki isteksiz tutumları ve daha geniş bir öğretmen kitlesinin görüşme grubuna dahil edilememesi, mesleki kıdem ve cinsiyet gibi değişkenler açısından çeşitliliğin temin edilmesi sürecinde engeller oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyini ve motivasyonlarını etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada veriler; Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel ve kurumsal bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Bu araştırmada elde edilen nicel veriler katılımcılara uygulanan ölçek yoluyla elde edilmiştir. Öncelikle proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerini tespit edebilmek için alanyazında kullanılmış olan ölçme araçları incelenmiş ve Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin

Gencel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" araştırma için uygun bulunmuştur. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ek 4'te sunulan ölçeğin 2, 5, 6, 9, 10, 11 ve 12. maddeleri içsel motivasyon alt boyutunu; 1, 3, 4, 7 ve 8. maddeleri dışsal motivasyon alt boyutunu oluşturmaktadır.

Ölçek, 6'lı Likert tipi ölçek tipinde düzenlenmiştir. Ölçekte kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, biraz katılmıyorum 3, biraz katılıyorum 4, katılıyorum 5, kesinlikle katılıyorum 6 olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 12, maksimum puan 72'dir. Ölçekte ters kodlama gerektiren olumsuz maddeler yer almamaktadır. Bu çalışmada öğretme motivasyonu ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarını içeren bulgular, ölçeği Türkçeye uyarlayan yazarların ve aynı ölçeği kullanan diğer çalışmalarda araştırmacıların aritmetik ortalama değerleri olarak aşağıdaki aralıkları referans alması üzerine sözü edilen değer aralıkları üzerinden yorumlanmıştır.

- 1.00-1.83 Kesinlikle Katılmıyorum
- 1.84-2.66 Katılmıyorum
- 2.67- 3.50 Biraz Katılmıyorum
- 3.51- 4.33 Biraz Katılıyorum
- 4.34- 5.17 Katılıyorum
- 5.18- 6.00 Kesinlikle Katılıyorum

Kişisel ve Kurumsal Bilgi Formu

Katılımcıların ölçek maddelerinden önce araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel ve kurumsal bilgi formundaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcıya ait demografik özelliklerin (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş, mesleki deneyim, görevde bulunduğu okuldaki hizmet süresi) belirlenmesini amaçlayan sorular yer almıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu demografik özelliklerin çeşitli araştırmalarda bağımsız değişkenler olarak öğretmenlerin öğretme motivasyonları açısından anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığının incelendiği görülmüştür. Kurumsal bilgi formunda katılımcıların görev yaptıkları okul türü, okulun proje okul kapsamında bulunduğu süre, okulun fiziki alt yapısı ve donanımı vb. kuruma ait özelliklerin ortaya konulmasını amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Araştırmanın amaçlarından biri de Türk eğitim sisteminde yaklaşık 8-9 yıllık geçmişe sahip proje okullarının bu tür denetleyici ve düzenleyici özelliklerinin ne derece sağlandığına ilişkin bir tablo ortaya çıkarabilmektir. Bu kurumsal özelliklerin katılımcıların duyuşsal, sosyal ve davranışsal

özelliklerine etkileri olabileceği ve bunun öğretme motivasyonlarına yansiyabileceği düşünülmüş ve gerekli görülmüştür. Kişisel ve kurumsal bilgi formu Ek 5’te sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından proje okulları, motivasyon kavramı, örgütlerde motivasyona ilişkin uygulamalar, motivasyon kuramları (özellikle öz belirleme kuramı) konularında alanyazın taranarak araştırmanın alt amaçları belirlenmiş ve alt amaçlar dikkate alınarak katılımcıların görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya koymaya odaklı ön araştırma soruları hazırlanmıştır. Karasar’a göre (2017) görüşme formu mutlaka önceden hazırlanmalı, amacı gerçekleştirecek tür ve sayıda soru içermeli, formda gereksiz sorulara yer verilmemelidir. Görüşme formundaki soruların kolay anlaşılabilir olmasına özen gösterilmiştir. Ardından Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman iki öğretim üyesinden, Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda revize edilen sorular Türkçe açısından kontrol edilmesi amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni bir uzmana gösterilerek yorumları yönünde düzenlenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formuna iki yeni sorunun dahil edilmesi ve soruların anlaşılabilirliğini artıracak şekilde düzeltilmesi sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları tamamlanmış, toplamda 13 soru ve sondaj sorulardan oluşan form son halini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 6’da sunulmuştur.

Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri

Araştırmacıların yürüttükleri araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinden emin olmaları gerekmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Güvenirlik, araştırma verilerinin benzer ortamlarda veya başka araştırmacılar tarafından benzer sonuçlara ulaştırıp ulaştıramayacağı ile ilgilidir. Cronbach alfa katsayısı, ölçme araçlarında güvenirliliğin yorumlanmasını sağlayan yöntemlerden biridir. Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke’nin (2011) ölçeği geliştirme çalışmasında güvenilirlik analizlerine bakıldığında içsel motivasyon boyutunun güvenirliliğinin .86 ve dışsal motivasyon boyutunun güvenirliliğinin .76 olduğu görülmektedir. Öğretme motivasyonu ölçeğinin

Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından güvenilirlik analizine yönelik Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde ölçeğin içsel motivasyon boyutunun güvenilirliği .90, dışsal motivasyon boyutunun güvenilirliği .79, ölçeğin bütünüünün güvenilirliği ise .92 olduğu ifade edilmiştir. Cronbach Alfa katsayısının yüksek olması ölçek maddelerinin birbiriyle tutarlılık gösterdiğini ve aynı şeyi ölçmeyi amaçladıklarını göstermektedir (Alpar, 2003). Cronbach Alpha katsayısı güvenilirlik aralıkları ve ölçek güvenilirlik yorumları aşağıda belirtilmektedir (Alpar, 2003).

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ arası güvenilir olmayan ölçek
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ arası düşük güvenilir ölçek
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ arası güvenilir ölçek
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arası yüksek güvenilir ölçek

Bu araştırma için ölçeğin bütünüünün iç tutarlılık katsayısı .83, içsel motivasyon boyutunun güvenilirliği .79, dışsal motivasyon boyutunun güvenilirliği .61 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre araştırmada kullanılan ölçeğin bütünüünün ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Nicel araştırmalarda geçerlik, ölçülen olgunun doğru ölçülmesi ve sonuçların gerçeği yansıtması anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, varlığı daha önce kanıtlanmış olan bir yapının yeni veri setindeki uyumunu araştırır. Güzel Candan ve Evin Gencel'in (2015) araştırmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerlerinin ($\chi^2 = 136.086$, $sd=44$, $\chi^2 /sd=3.10$, $RMSEA=.08$, $GFI=.94$, $AGFI=.89$, $NFI=.92$, $CFI=.94$) Tablo 5'te belirtilen kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 5

Alanyazında ve Uyarlama Sonucunda Elde Edilen Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir sınır
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2 /sd \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

Kaynak. Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Sümer,2000; Tabachnick ve Fidell, 2007

Nitel araştırmaların yapısı gereği geçerlik ve güvenirlik kavramları farklı Şekillerde ifade edilir. Nicel araştırmadaki dış geçerlik kavramının yerini aktarılabirlik, i geçerlik kavramının yerini inandırıcılık, dış güvenirlik kavramının yerini teyit edilebilirlik ve i güvenirlik kavramının yerini tutarlık kavramları almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacının topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesi için bazı ek yöntemler kullanması gerekebilir.

Bu araştırmada araştırmacı geçerliği oluştırmaya katkıda bulunan birtakım stratejilere yönelmiştir. lmeyi amaçladığı öğretme motivasyonu olgusuna ilişkin verileri yansız bir biçimde ve öğretme olayının gerçekleştiği okul ortamında yapılan görüşmeler aracılığıyla toplamıştır. Araştırmacı esnek bir yaklaşımla farklı görüşmelerde katılımcılara farklı sondaj sorular yönelterek ek bilgi toplama olanağını artırmıştır. Yüz yüze yaptığı görüşmelerde katılımcıları mümkün olduğu kadar gözlemleyerek, görüşme ilerledikçe bir güven ortamı oluşmasını ve böylelikle katılımcının daha iten, gerçeği yansıtan yanıtlar vermesini sağlamaya çabalamıştır. Araştırmacı katılımcılardan doğrudan alıntılara yer vererek bulguların yorumlanmasında nesnel bir yaklaşımın oluşmasını amaçlamıştır. Araştırmacı, bir başka araştırmacının değerlendirmesine fırsat sağlayacak derecede araştırmanın tüm aşamaları ve örnekleme ilişkin ayrıntılı bir biçimde bilgi vermiştir. Farklı özelliklere sahip katılımcıları araştırmaya dahil ederek veri kaynaklarını çeşitlendirmeye önem vermiştir. Ölçekten elde ettiği nicel verileri görüşmeler sonucu elde ettiği nitel verilerle destekleyerek bunları birbirlerini teyit amacıyla kullanmış bunun sonucunda araştırmanın inandırıcılığını artırmayı planlamıştır.

Nitel araştırmada verilerin bireye ve ortama göre değişkenlik gösterebileceği, araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçları elde etmeyi garanti etmeyeceği kabul edilir. Bu araştırmada araştırmacının tekrar edilebilirliği sağlamak adına aldığı önlemlerden biri benzer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşabilmek amacıyla nitel verilerin analizinde temel alınan kavramsal çerçeveyi (z belirleme kuramı) detaylı bir biçimde açıklamış olmasındır. Tutarlılığın sağlanması konusunda çözümlleme sürecine iki araştırmacı daha dahil edilmiş böylece verilerin kodlanması ve sonuçlara ulaşılması aşamalarında verilerin birbirinden farklı algılanması ve yorumlanmasından kaçınılmaya çalışılmıştır. Araştırmacıların ulaştıkları bulguların birbiriyle mantıklı bir uyum içerisinde olmasına dikkat edilmiş böylece araştırmanın başkaları tarafından kabul edilebilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Nicel verilerin toplanabilmesi için ölçeği Türkçe'ye uyarlayan yazarlardan ölçeğin araştırmada kullanılabileceğine ilişkin izin alınmıştır. Ek 1'de izin onayı sunulmuştur. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'nun 06.02.2023 tarihli ve 829960 sayılı kararı ile gerekli izinler alınmış ve Ek 2'de sunulmuştur. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan gerekli araştırma izninin alınmasının ardından araştırma örneklemini oluşturan Ankara ilindeki ortaöğretim kademesindeki proje okullarında görevli öğretmenlere ölçeğin uygulanabilmesi ve öğretmenlerle görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış ve Ek 3'te bu izin onayı sunulmuştur.

Ölçeklerin uygulanması sürecinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen okulların yöneticileri ile iletişime geçilerek bilgilendirilme yapılmış ve uygulama için uygun günlere karar verilmiştir. Ölçek proje okullarında görevli öğretmenlere araştırma hakkında gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ders saatleri dışında yüz yüze uygulanmıştır.

Görüşme yapılacak katılımcılardan görüşme öncesi randevu alınarak araştırmanın güvenilirliği açısından katılımcının rahat iletişimde bulunabileceği uygun bir görüşme ortamı belirlenmiştir. Nitel veri grubundaki öğretmenler gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya katılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış, kendilerinden Ek 7'de sunulan "Aydınlatılmış Onam Formu" nu okuyup imzalamaları istenmiştir. Yapılan yüz yüze görüşmeler katılımcıların izni dahilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerde soruları açık hale getirmek amacıyla yönlendirmeye neden olmayacak şekilde bilgilendirmeler yapılarak ipuçları verilmiş böylece katılımcıların ayrıntılı ve derinlemesine bilgi vermesi teşvik edilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25 ile 45 dakika arasında sürmüştür. Veriler Nisan- Haziran 2023 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, sosyal bilim araştırmacılarının genellikle tercih ettiği şekilde güven aralığı %95 ve hata payı %5 olarak kabul edilmiştir (Krejcie ve Morgan, 1970). Araştırma verileri üzerinde parametrik ya da non-parametrik testlerden hangilerinin uygulanması gerektiğinin belirlenebilmesi açısından öncelikle verilerin normal dağılım gösterip

göstermediği analiz edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün $n > 30$ olduğu gözetilerek Kolmogorov- Smirnov testi uygulanmıştır.

Tablo 6

Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Normallik Dağılımı Sonuçları

Boyutlar	p
İçsel Motivasyon	.00
Dışsal Motivasyon	.00
Öğretme Motivasyonu	.04

Tablo 6'daki sonuçlara göre $p < .05$ olduğu için değişkenlerin normal dağılıma uymadığı söylenebilir. Ancak kullanılan normallik testleri normallik konusunda katı olabilmektedir (Deniz, 2020). Bu nedenle bu sonuçlar yerine ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiş ve Tablo 7'deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 7

Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
İçsel Motivasyon	-.21	-.10
Dışsal Motivasyon	.36	.08
Öğretme Motivasyonu	-.07	.25

Tablo 7'de ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. George ve Mallery'e göre (2010) bu değerlerin -1 ile +1 aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görüldüğünden bu araştırmada değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Dağılımların araştırmadaki her bağımlı değişkenin bütün alt gruplarında normalliğinin test edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Karşılaştırılacak gruplar için puanların normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Nicel verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre proje okullarında görevli öğretmenlerin cinsiyet, okullarında üniversitelerden öğretim elemanları görevlendirilmesi, okullarında danışma kurulunun varlığı, ulusal ya da uluslararası projeler yürütülmesi, projelerde yer alma, okullarında mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetler yürütülmesi, öğretmen performansı değerlendirme uygulamalarının yapılması, ödül almış olma, akademik yayınlar ve yenilikleri takip etme, stres yaşamış olup olmadıkları ve proje okullarında çalışmanın kendilerine saygı duyulmasını sağlama durumuna göre öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Proje okullarında görevli öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi, mesleki

deneyim, görev yapmakta olduğu okuldaki hizmet süresi, görev yapmakta olduğu okulun türü, okulun proje kapsamında olduğu süre, okulun fiziki alt yapı ve donanımına göre öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını tespit edebilmek için bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır. En az iki grup arasında anlamlı farkın tespit edildiği durumlarda hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Levene testi sonuçları göz önüne alınarak varyansları homojen olan gruplar için Bonferroni, varyansları homojen olmayan gruplar için Dunnett's C Post Hoc testi yapılmıştır.

Nitel verilerin analizi hususunda alanyazında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Araştırmada içerik analizi süreçleri uygulanmıştır. Verilerin, temalar aracılığıyla anlamlı bir şekilde düzenlenip ilişkilendirilerek daha anlaşılır hale getirilmesi amaçlanmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak görüşmelerin ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Katılımcılar Ö1'den Ö7'ye kadar adlandırılmıştır. İçerik analizinde kodlama tekniği kullanılmıştır. Kodlama, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümlerin, araştırmacı tarafından tanımlayıcı sözcük ya da sözcük gruplarıyla isimlendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretme motivasyonu temasının alt temalarının belirlenmesine Öz Belirleme Kuramı rehberlik etmiştir. Proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonlarına etki eden faktörler Öz Belirleme Kuramı'nda motivasyon kategorileri olarak yer alan içsel motivasyon, dışsal motivasyon, içselleştirilmiş motivasyon ve motivasyonsuzluk alt temaları altında kodlanmıştır. Saldana (2012) bu kodlama yöntemini koşullu kodlama (provisional coding) olarak adlandırmaktadır. Bulgular katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için iki farklı araştırmacı da analiz sürecine dahil olmuştur. Çalışmaya katkıda bulunan araştırmacılar, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yaptıkları kendi bilimsel çalışmalarında nitel veri analizini deneyimlemiş kişilerdir. İki araştırmacı öncelikle proje okulları ve Öz Belirleme Kuramı'nda sınıflandırılan motivasyon türleri üzerinde detaylı şekilde bilgilendirilmiştir. İki araştırmacının aynı veri setinin tamamını kodlaması sonucunda elde edilen tablolar Ek 8'de sunulmuştur. Kodlamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmış ve %80 civarında görüş birliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde proje okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bulguların verilişinde araştırma soruları esas alınmıştır.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu olan “Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretme Motivasyonu Ölçeği ile İlgili Betimsel İstatistikler

Ölçek Maddeleri	n	$\bar{x}$	ss	Min.	Mak.
1. Gelecekte daha iyi bir mevki elde etmemi sağlayacağı için öğretmeyi seçtim.	370	2.94	1.68	1.00	6.00
2. Öğretmenlikten daha zevkli bir kariyer düşünmüyorum	370	3.66	1.62	1.00	6.00
3. Bana sağladığı özgürlük nedeni ile öğretmenliği seçtim.	370	3.80	1.59	1.00	6.00
4. Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim	370	2.48	1.47	1.00	6.00
5. Öğretmen olma konusundaki kararımı başkalarıyla paylaştığımda heyecanlanıyorum.	370	3.44	1.54	1.00	6.00
6. Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim	370	3.16	1.48	1.00	6.00
7. Sağladığı olanaklar iyi olduğu için öğretmenliği seçtim	370	2.82	1.53	1.00	6.00
8. Sırf öğretme keyfini alabilmek için öğretmek istiyorum.	370	4.38	1.46	1.00	6.00
9. Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretim.	370	4.41	1.41	1.00	6.00
10. Öğretmenler toplumda etki yarattığı için öğretmenlik mesleğini seçtim.	370	3.86	1.55	1.00	6.00
11. Öğretmenliğin kendisi bir ödüldür.	370	4.36	1.49	1.00	6.00
12. Sadece öğretmek adına öğretmek istiyorum.	370	3.89	1.57	1.00	6.00
İçsel Motivasyon	370	3.83	1.02		
Dışsal Motivasyon	370	3.28	.97		
Toplam Motivasyon	370	3.60	.90		

Tablo 8’de görüldüğü gibi proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonları incelendiğinde $\bar{x}_{ölçek} = 3.60 \pm .90$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin

öğretme motivasyonlarının “Biraz Katılıyorum” seçeneği üzerinde yoğunlaştığı ve öğretme motivasyonlarının “Orta Yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek şekilde değerlendirdikleri üç madde; “*Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretirim.*” ($\bar{x}_{madde\ 9} = 4.41 \pm 1.41$), “*Sırf öğretme keyfini alabilmek için öğretmek istiyorum.*” ($\bar{x}_{madde\ 8} = 4.38 \pm 1.46$) ve “*Öğretmenliğin kendisi bir ödüdür.*” ($\bar{x}_{madde\ 11} = 4.36 \pm 1.49$) olmuştur. Öğretmenlerin en düşük şekilde değerlendirdikleri üç madde ise; “*Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim.*” ($\bar{x}_{madde\ 4} = 2.48 \pm 1.47$), “*Sağladığı olanaklar iyi olduğu için öğretmenliği seçtim.*” ($\bar{x}_{madde\ 7} = 2.82 \pm 1.53$) ve “*Gelecekte daha iyi bir mevki elde etmemi sağlayacağı için öğretmeyi seçtim.*” ($\bar{x}_{madde\ 1} = 2.94 \pm 1.68$) olmuştur.

Ölçeğin alt boyutu olan içsel motivasyon ortalaması $\bar{x}_{içsel} = 3.83 \pm 1.02$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin içsel motivasyonlarının “Biraz Katılıyorum” seçeneği üzerinde yoğunlaştığı ve “Orta Yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “İçsel Motivasyon” boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtlar göz önüne alındığında en yüksek ortalamaya sahip madde; “*Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretirim.*” ($\bar{x}_{madde\ 9} = 4.41 \pm 1.41$) ve en düşük ortalamaya sahip madde; “*Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.*” ($\bar{x}_{madde\ 6} = 3.16 \pm 1.48$) olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutu olan dışsal motivasyon ortalaması $\bar{x}_{dışsal} = 3.28 \pm 0.97$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının “Biraz Katılmıyorum” seçeneği üzerinde yoğunlaştığı ve “Orta Düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Dışsal Motivasyon” boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtlar göz önüne alındığında en yüksek ortalamaya sahip madde; “*Sırf öğretme keyfini alabilmek için öğretmek istiyorum.*” ($\bar{x}_{madde\ 8} = 4.38 \pm 1.46$), en düşük ortalamaya sahip madde; “*Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim.*” ($\bar{x}_{madde\ 4} = 2.48 \pm 1.47$) olarak tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde bu sonucun birçok araştırmanın bulguları ile tamamen örtüştüğü görülmektedir. Ahraz (2021), Dağ (2021), Başdal (2021) ve Bulut (2022) yaptıkları araştırmalarda da aynı sonuca ulaşmış; öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve içsel öğretme motivasyonunu “Biraz Katılıyorum” dışsal motivasyonunu “Biraz Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyinin dışsal motivasyon düzeyine göre yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde Aydemir (2021) öğretmen

adayları ile, Altay (2019) ve Topak (2021) müzik öğretmenleriyle, Kütükçü (2020) ilköğretim kademesindeki öğretmenlerle, Bıçakçılar (2021) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarda içsel motivasyon düzeyinin dışsal motivasyon düzeyine göre yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun aksine Özkal (2020) eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerini incelediği araştırmasında adayların dışsal motivasyonlarının yüksek düzeyde, içsel motivasyonlarının orta düzeye yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonunun orta yüksek düzeyde olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Arslantaş, Tösten ve Marakçı (2018) ile Dur'un (2014) araştırmalarında lise öğretmenlerinin orta düzey motivasyona sahip olduğu görülmektedir. Koç (2019) ise proje Anadolu imam hatip liseleri ile proje kapsamında olmayan Anadolu imam hatip liselerini karşılaştırarak incelediği araştırmasında proje okullarında görev yapan öğretmenlerin daha fazla iş doyumuna, motivasyona ve kuruma aidiyet duygusuna sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular proje okullarında görev yapan öğretmenlerin proje kapsamında olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre öğretme motivasyonunu artıran faktörlerin sıklığı ve düzeyi açısından daha avantajlı bir konumda olduklarına işaret etmektedir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyinin dışsal motivasyon düzeyinden yüksek olması öğretmenlerin dışsal faktörlerden çok içsel faktörler aracılığıyla güdülendiğinin göstergesidir. Bu durum proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonunun statü, maddi kazanç, takdir edilme gibi etmenlerden çok öğrencilerini geliştirme arzusu, sorumluluk ve vicdan duygusu, meslek sevgisi, mesleğinde yeterli olma ve başarıma arzusu gibi etmenlerden daha çok etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Bunun eğitim öğretim sürecinin etkinliği bakımından arzu edilen bir sonuç teşkil ettiği ifade edilebilir. Çünkü Ada ve diğerleri (2013) araştırmalarında dışsal motivasyon araçlarının güçlü fakat kısa vadeli bir etki yaratırken, içsel motivasyon mekanizmalarının daha derin ve uzun vadeli bir etkiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci sorusu olan “Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem, görevli oldukları okuldaki hizmet süresi, görevli oldukları okulun türü, görevli oldukları

okulun proje okulu kapsamında bulunma süresi, okulda üniversitelerden öğretim elemanlarının görevlendirilme durumu, danışma kurulunun mevcudiyeti, ulusal/uluslararası projelerin yürütülmekte olup olmaması, öğretmenlerin projelerde görevli olma durumları, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerin yürütülüyor olması, öğretmenlerin yayınları ve eğitim alanındaki yenilikleri takip ediyor olması, okulların fiziki alt yapı ve donanımı, okullarında performans değerlendirme sisteminin işlerliği, ödül alma durumları, çevrelerinden saygı görme durumları, okullarında stres/baskı yaratan durumların varlığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9

Cinsiyet Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel	Kadın	229	3.79	1.02	-.92	.36
Motivasyon	Erkek	141	3.89	1.02		
Dışsal	Kadın	229	3.32	1.00	.77	.44
Motivasyon	Erkek	141	3.24	.91		
Toplam	Kadın	229	3.59	.91	-.26	.79
Motivasyon	Erkek	141	3.62	.89		

İstatistiksel analiz sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyon ile ölçeğin tamamına ait puanların karşılaştırılması sonucu anlamlılık değerinin $p > .05$ olduğu görülmektedir. Bu durumda içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamasının proje okullarında görevli erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde elde edilmiş bulguların bazı araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir (Altay, 2019; Avcı, 2019; Bıçakçılar, 2021; Çalış, 2012; İmalı, 2022; Nokay, 2019; Söğüt, 2022; Urhan, 2018; Yanıt, 2020; Yıldırım, 2015; Ahraz, 2021). Bazı araştırmalarda ise kadın ve erkek öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bulut (2022) kadın sınıf öğretmenlerinin öğretme ve dışsal

motivasyon düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak yüksek olduğunu açıklamıştır. Aynı şekilde Polat (2010), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Sürücü, Yıldırım ve Ünal (2018), Gürler (2020), Dursun (2023) araştırmalarında kadın öğretmenler lehine farklılık gözlemiştir. Erkek öğretmenler lehine farklılık tespit edilmiş çalışmalar da mevcuttur (Bektaş, 2010; Handayani, 2016; Çoban, 2019).

Yaş Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin yaş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10

Yaş Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	ANOVA				Post- Hoc
		n	$\bar{x}$	ss	F	p
İçsel Motivasyon	1. 21-25 yaş	2	4.64	.51	1.47	.18
	2. 26-30 yaş	10	4.31	1.13		
	3. 31-35 yaş	50	3.81	.83		
	4. 36-40 yaş	64	3.83	.85		
	5. 41-45 yaş	99	3.89	1.05		
	6. 46-50 yaş	65	3.77	1.12		
	7. 51-55 yaş	62	3.58	1.11		
	8. 56-60 yaş	18	4.19	1.06		
Dışsal Motivasyon	1. 21-25 yaş	2	3.30	.14	3.50	.00
	2. 26-30 yaş	10	3.94	1.09		
	3. 31-35 yaş	50	3.48	1.01		
	4. 36-40 yaş	64	3.36	.86		
	5. 41-45 yaş	99	3.30	.96		
	6. 46-50 yaş	65	3.03	1.00		
	7. 51-55 yaş	62	3.02	.87		
	8. 56-60 yaş	18	3.89	.91		
Toplam Motivasyon	1. 21-25 yaş	2	4.08	.24	2.42	.02
	2. 26-30 yaş	10	4.16	1.07		
	3. 31-35 yaş	50	3.68	.81		
	4. 36-40 yaş	64	3.63	.69		
	5. 41-45 yaş	99	3.64	.92		
	6. 46-50 yaş	65	3.46	.98		
	7. 51-55 yaş	62	3.34	.92		
	8. 56-60 yaş	18	4.06	.95		

İstatistiksel analiz sonuçlarına göre içsel motivasyon alt boyutunda öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Dışsal motivasyon puan ortalamaları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Yapılan Post-Hoc testi sonuçlarına göre anlamlı farkın 56-60 yaş arası öğretmenler ile 46-50 yaş ve 51-55 yaş arası öğretmenler arasında olduğu

görülmüştür. Bu bulgulara göre 56-60 yaş arası öğretmenlerin dışsal motivasyon puan ortalamalarının 46-50 yaş ve 51-55 yaş arası öğretmenlerin dışsal motivasyon puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu söylenebilir. Toplam öğretme motivasyonu puan ortalamaları incelendiğinde ise gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre anlamlı farkın 56-60 yaş arası öğretmenler ile 51-55 yaş arası öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre 56-60 yaş öğretmenlerin öğretme motivasyonu puan ortalamalarının 51-55 yaş arası öğretmenlerin öğretme motivasyonu puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu söylenebilir.

Birçok araştırmada birbirinden farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Polat (2010) 20-25 yaş arası öğretmenlerin, Urhan (2018) 21-30 yaş arası öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken; Çoban (2019) 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin motivasyon düzeyinin 20-30 yaş aralığındakilere göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun aksine yaş değişkeni açısından öğretmenlerin öğretme motivasyonunda anlamlı farklılığın gözlenmediği araştırmalar da bulunmaktadır (Altay, 2019; Avcı, 2019; Bulut, 2022; Dağ, 2021; Kendirci, 2019). Özkalp ve Kirel (2011) çalışanların motivasyonlarında zaman içerisinde düşüşler görülebileceğini ancak ileriki yaşlarda motivasyon düzeylerinin tekrar yükseldiğini ifade etmektedir. Araştırmada 51-55 yaş arası öğretmenlerin dışsal motivasyon ve öğretme motivasyonunun daha düşük olmasının zaman içerisinde çalışma koşullarının ve eğitim ortamlarında karşılaştıkları stres yarATICI etkenlerin birikmesiyle mesleki tükenmişlik düzeyinin artması ile ilişkisi olduğu düşünülebilir. 56-60 yaş arası öğretmenlerin emeklilik sürecine yaklaşmaları ve bu sürecin sağlayacağı maddi ve manevi kazanımların beklentisi, ayrıca mesleki kariyerlerinde kalıcı bir katkı bırakma arzusunun motivasyon düzeylerinin daha yüksek olmasında belirleyici faktörler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11

Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	ANOVA			p	Post-Hoc Bonferroni
		n	$\bar{x}$	ss		
İçsel Motivasyon	Lisans	218	3.82	1.02	1.29	.28
	Yüksek	110	3.91	.98		
	Lisans Doktora	42	3.61	1.13		
Dışsal Motivasyon	Lisans	218	3.36	.98	1.68	.19
	Yüksek	110	3.22	.89		
	Lisans Doktora	42	3.10	1.05		
Toplam Motivasyon	Lisans	218	3.63	.91	1.22	.30
	Yüksek	110	3.62	.84		
	Lisans Doktora	42	3.40	.90		

İstatistiksel analiz sonuçlarına göre içsel motivasyon ile dışsal motivasyon alt boyutlarının ve toplam motivasyon ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Benzer şekilde öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğretme motivasyonunda anlamlı biçimde farklılaşmaya rastlanmayan araştırmalar mevcuttur (Bıçakçılar, 2021; Bulut, 2022; Çoban, 2019; Dursun,2023; Ergen, 2009; Ertürk, 2016; Güneş, 2021; İmalı, 2022; Kalay, 2015; Kendirci, 2019; Özşahin, 2019; Recepoğlu, 2013; Topak, 2021; Uçar, 2015; Yanıt, 2020). Kütükçü (2020) araştırmasında ilköğretim kademesinde görev yapan ön lisans mezunu öğretmenlerin dışsal öğretme motivasyonlarının lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı biçimde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kurt (2013) da çalışmasında ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Argon ve Cicioğlu’nun (2017) çalışmasında öğretmenlerin toplam öğretme motivasyonu ve içsel motivasyon alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık gözlenirken; Polat (2010) çalışmasında yüksek lisans/doktora eğitimi alan öğretmenlerin ön lisans ve lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlere göre içsel motivasyon düzeylerinin daha olumlu

olduğunu bulmuştur. Eğitim düzeyi açısından ayırım gözetmeden proje okullarında görev yapan öğretmenlerin okulun amaçlarını benimseyerek bu amaçlar doğrultusunda ilgi, yetenek ve tecrübelerine dayalı olarak çaba sarf ettikleri söylenebilir.

Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	ANOVA			Post-Hoc Bonferroni
		n	$\bar{x}$	ss	
İçsel Motivasyon	1-5 yıl	16	4.36	.85	2.22 .07 -
	6-10 yıl	60	3.80	.85	
	11-15 yıl	58	3.88	.85	
	16-20 yıl	60	4.00	.98	
	21 yıl ve üzeri	176	3.71	1.13	
Dışsal Motivasyon	1-5 yıl	16	3.70	1.03	2.04 .09 -
	6-10 yıl	60	3.45	.94	
	11-15 yıl	58	3.34	.86	
	16-20 yıl	60	3.32	.94	
	21 yıl ve üzeri	176	3.16	1.00	
Toplam Motivasyon	1-5 yıl	16	4.08	.86	2.36 .05 -
	6-10 yıl	60	3.65	.79	
	11-15 yıl	58	3.66	.72	
	16-20 yıl	60	3.72	.84	
	21 yıl ve üzeri	176	3.48	1.00	

İstatistiksel analiz sonuçlarına göre içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Alanyazında benzer bulgulara ulaşan birçok araştırma mevcuttur (Ahraz, 2021; Altay, 2019; Bulut, 2022; Çalış, 2012; Dağ, 2021; İmalı, 2022; Karakaya, 2019; Karazeybek, 2023; Kılıçaslan, 2006; Söğüt, 2022; Tanrıverdi, 2007; Yılmaz, 2009). Bunun yanı sıra içsel motivasyon, dışsal motivasyon alt boyutları ve genel öğretme motivasyonu düzeylerinde mesleki kıdem açısından farklılık gözlenmiş araştırmaların bulguları birbirine göre çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdeminin arttıkça öğretme motivasyonunun arttığını belirten çalışmaların (Çınar, 2016; Polat, 2010; Özsoy, 2014) yanı sıra mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının daha yüksek bulunduğu araştırmalar da yer almaktadır. Uçar (2015) 1-5 yıl mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre içsel motivasyonunun daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Çoban (2019) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre dışsal motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kütükçü (2020) mesleki kıdemleri 0-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri 21 yıl ve üzerindeki öğretmenlere göre dışsal öğretilme motivasyonlarının ve toplam öğretilme motivasyonlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Avcı (2019) 1-5 yıl meslekte bulunanların öğretilme motivasyonu algılarının hem 6-10 yıl, hem de 11-15 yıldır meslekte bulunanlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Tablo 12'deki sonuçlar incelendiğinde mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmen sayısının daha az olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin ekip oluşturma yetkisi kapsamında proje okullarında ihtiyaç duyulan kadrolara daha tecrübeli oldukları düşünülerek mesleki kıdemi fazla olan öğretmenleri tercih ettikleri düşünülmektedir. Oysaki araştırmada proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretilme motivasyonu düzeyinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemesi ve güncel yönetmelikte proje okullarının öğretmen ihtiyacının karşılanmasında mesleki kıdemin şart olmaktan çıkarılması durumu birbirini destekler niteliktedir. Proje okullarının vizyonu gereği istihdam edilecek öğretmenler için öncelikli aranacak nitelikler arasında eğitim sürecinin verimliliğini yüksek tutma hedefi doğrultusunda yüksek öğretilme motivasyonuna sahip olmak, mesleki bağlılık göstermek, okulun gelişiminde ve etkin öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir rol oynayabilecek kapasiteye sahip olma ve takım çalışmasına uyum sağlayabilme yetkinliği bulunmaktadır.

Okuldaki Hizmet Süreleri Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretilme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretilme motivasyonu düzeylerinin görevli bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 13'de verilmektedir.

Tablo 13

Okuldaki Hizmet Süreleri Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	ANOVA					Post-hoc
		n	$\bar{x}$	ss	F	p	
İçsel Motivasyon	1.1-4 yıl	186	3.97	.92	4.69	.01	1-3
	2.5-8 yıl	98	3.79	1.01			
	3.9 yıl ve üzeri	86	3.57	1.19			
Dışsal Motivasyon	1.1-4 yıl	186	3.38	.95	1.97	.14	-
	2.5-8 yıl	98	3.23	.94			
	3.9 yıl ve üzeri	86	3.14	1.02			
Toplam Motivasyon	1.1-4 yıl	186	3.72	.83	4.23	.02	1-3
	2.5-8 yıl	98	3.56	.87			
	3.9 yıl ve üzeri	86	3.39	1.04			

Sonuçlar incelendiğinde dışsal motivasyon alt boyutu için gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ancak öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinde ($F=4.69$; $p<.05$) ve toplam motivasyonlarında ($F=4.23$; $p<.05$) hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post-Hoc testleri yapılmıştır. İçsel motivasyon alt boyutunda Levene testi sonucuna göre grupların varyanslarının eşit olmadığı görülmüş, bu sebeple Post-Hoc testlerinden Dunnett C ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında bulunduğu okulda 1-4 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin içsel motivasyon ortalamalarının ($\bar{x} = 3.97$), 9 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.57$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Toplam motivasyon puan ortalamalarının en az iki grup arasında anlamlı fark oluşturduğunun görülmesi sonucunda da grupların varyanslarının homojen olmasından dolayı Bonferroni ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bulunduğu okulda 1-4 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin toplam öğretme motivasyonu ortalamalarının ($\bar{x} = 3.72$), 9 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.39$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Tanrıverdi (2007) de çalışmasında öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi arttıkça motivasyonlarının azaldığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar Selçuk'un (2016) ulaştığı öğretmenlerin okulda çalışma yıllarının artışına bağlı olarak öğretme motivasyonlarının arttığı bulgusuyla zıtlık oluşturmaktadır. Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin bulundukları okuldaki hizmet süresinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır (Ahraz, 2021; Dağ, 2021; Kurt, 2013).

Bilindiği üzere proje okullarındaki boş kadrolara istekli olan öğretmenler başvuru yapmaktadır. Proje okullarında çalışmaya hevesli olan bu öğretmenlerin bu okullardaki

ilk yıllarında öğretme motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusu şaşırtıcı değildir. Bulundukları okullarda 9 ve üzeri yıldır çalışmakta olan öğretmenlerde ise bazı görevler alışkanlık ve rutin haline dönüşmüş olabilmekte bu da ilk zamanlardaki heyecan ve istekliliğin zamanla azalmasına sebebiyet vermiş olabilir.

Görevli Oldukları Okul Türü Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14

Görevli Oldukları Okul Türü Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	ANOVA				Post-Hoc	
		n	$\bar{x}$	ss	F	p	
İçsel Motivasyon	Anadolu lisesi	118	3.83	1.01	.56	.76	-
	Fen lisesi	38	3.63	1.02			
	Güzel sanatlar lisesi	9	3.94	1.47			
	Spor lisesi	3	4.43	1.13			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	78	3.78	1.10			
	İmam hatip Anadolu lisesi	111	3.87	.97			
	Sosyal bilimler lisesi	13	4.02	.67			
	1.Anadolu lisesi	118	3.25	.89	2.61	.02	2-6
Dışsal Motivasyon	2.Fen lisesi	38	2.86	.95			
	3.Güzel sanatlar lisesi	9	3.62	1.28			
	4.Spor lisesi	3	3.07	1.10			
	5.Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	78	3.19	.98			
	6.İmam hatip Anadolu lisesi	111	3.49	.98			
	7.Sosyal bilimler lisesi	13	3.49	.81			
	Anadolu lisesi	118	3.59	.87	1.26	.27	-
Toplam Motivasyon	Fen lisesi	38	3.31	.92			
	Güzel sanatlar lisesi	9	3.81	1.35			
	Spor lisesi	3	3.86	1.11			
	Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	78	3.53	.96			
	İmam hatip Anadolu lisesi	111	3.71	.86			
	Sosyal bilimler lisesi	13	3.80	.66			

Sonuçlar incelendiğinde içsel motivasyon alt boyutu puanlarında ve toplam öğretme motivasyonu puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($p>.05$). Ancak öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinde ($F=2.61$; $p<.05$) okul türü

değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Bonferroni ikili karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc testi sonuçlarına göre anlamlı farkın fen liselerinde görevli öğretmenler ile Anadolu imam hatip liselerinde görevli öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. İmam hatip liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin dışsal motivasyon ortalamalarının ($\bar{x} = 3.49$), fen liselerinde görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x} = 2.86$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalış (2012) Kocaeli'nin Gölcük ilçesindeki 11 farklı lisede görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin bireysel motivasyon seviyelerinin onların görev yaptıkları lise türlerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dursun (2023) araştırmasında sınavla öğrenci alan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınavsız öğrenci alan okullardaki öğretmenlere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu kanıtlamıştır. Ancak görüldüğü üzere sınavla öğrenci alan proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinde okul türü açısından değişiklikler gözlenmektedir. Kaya (2018) çalışmasında fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin, okullarının proje okulu kapsamında olmasının mesleki doyum düzeyine katkısı bulunmadığını ifade ederken kız Anadolu imam hatip liselerindeki öğretmenlerin proje okulunda görev yapmalarının mesleki doyum düzeyini artırdığı sonucunu tespit etmiştir.

Görevli Oldukları Okulun Proje Kapsamında Bulunma Süresi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okulların 'proje okulu' kapsamında bulunma süresine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15

Görevli Oldukları Okulun Proje Kapsamında Bulunma Süresi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	ANOVA					Post-hoc Bonferroni
		n	$\bar{x}$	ss	F	p	
İçsel Motivasyon	1. 0-2 yıl	135	3.91	1.08	2.80	.06	-
	2. 3-5 yıl	113	3.64	.99			
	3. 6-8 yıl	122	3.91	.96			
Dışsal Motivasyon	1. 0-2 yıl	135	3.25	.93	3.94	.02	2-3
	2. 3-5 yıl	113	3.12	.97			
	3. 6-8 yıl	122	3.47	.98			
Toplam Motivasyon	1. 0-2 yıl	135	3.64	.92	3.56	.03	2-3
	2. 3-5 yıl	113	3.42	.90			
	3. 6-8 yıl	122	3.73	.84			

Sonuçlar incelendiğinde içsel motivasyon alt boyutu puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($p>.05$). Ancak öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinde ($F=3.94$; $p<.05$) ve toplam öğretme motivasyonlarında ($F=3.56$; $p<.05$) okulun proje okulu kapsamında bulunma süresine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Bonferroni ikili karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc testlerinin sonuçlarına göre anlamlı farkın hem dışsal motivasyon alt boyutunda hem de toplam öğretme motivasyonunda okulu 3-5 yıl arası proje okulu olan öğretmenlerle okulu 6-8 yıldır proje okulu olan öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. 3-5 yıldan beri proje okulu kapsamında olan okullarda görevli olan öğretmenlerin dışsal motivasyon ve toplam öğretme motivasyonu ortalamalarının, 6-8 yıldır proje okulu olan okullarda görevli öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük olduğu bulunmuştur.

Araştırmalar eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğuna işaret etmektedir (Çevik ve Köse, 2017; Yılmaz, 2009; Arpaguş, 2011). Örgüt kültürünü oluşturmak zaman alabilir. 6-8 yıldır proje okulu olan okullarda görevli öğretmenlerin dışsal ve toplam öğretme motivasyonlarının daha yüksek olmasında aidiyet duygusunun, öğretmenler arası uyumun ve uzlaşmanın, paylaşılan değer ve davranışların, okulun mevcut sorunlarının çözüme ulaştırılacağına olan inancın zaman içinde artmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretim Elemanlarının Görevlendirilmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okullarda öğretim elemanlarının görevlendirilmesi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16

Öğretim Elemanlarının Görevlendirilmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	136	36.76	3.80	.98	-.36	.72
	Hayır	234	63.24	3.84	1.04		
Dışsal Motivasyon	Evet	136	36.76	3.18	.91	-1.54	.13
	Hayır	234	63.24	3.34	.99		
Toplam Motivasyon	Evet	136	36.76	3.54	.86	-.93	.36
	Hayır	234	63.24	3.63	.92		

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının bu durum açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 16’daki bulgulardan yola çıkarak üniversitelerden öğretim elemanlarının görevlendirilmesinin proje okulları arasında yaygınlaştırılmadığı ve yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu nedenle bu değişkenin öğretmenlerin öğretme motivasyonlarına etkisinin olmamasının doğal karşılanması gerekmektedir.

Görevli Oldukları Okullarda Danışma Kurulunun Varlığı Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okullarda akademisyenlerden ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan bir danışma kurulunun varlığı açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17

Görevli Oldukları Okullarda Danışma Kurulunun Varlığı Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	166	44.86	3.82	1.01	-.03	.97
	Hayır	204	55.14	3.83	1.03		
Dışsal Motivasyon	Evet	166	44.86	3.40	1.00	2.01	.05
	Hayır	204	55.14	3.19	.93		
Toplam Motivasyon	Evet	166	44.86	3.66	.90	.88	.38
	Hayır	204	55.14	3.56	.90		

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının görevli oldukları okullarda akademisyenlerden ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan bir danışma kurulunun varlığı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Okullarında akademisyenlerden ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan bir danışma kurulu bulunan öğretmenlerin dışsal motivasyon puan ortalamalarının ($\bar{x}=3.40$) bulunmayan öğretmenlere ($\bar{x}=3.19$) göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.

Alanyazına bakıldığında Karaman'ın (2021) çalışmasında proje okul kapsamındaki Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin danışma kurulu üyelerinin iş yoğunluğundan okulda gerçekleştirilen faaliyetlerden uzak kaldıkları ve okullara katkılarının işlevsel ve yeterli olmadığı, danışma kurullarının oluşturulma amacının tam anlaşılamamış olduğu, kurulun çalışmalarının iş görülsün mantığıyla çoğunlukla okul yöneticilerinin ricasıyla zoraki yürüdüğü şeklinde ifadelerine rastlanmıştır. Danışma kurullarının aktif görev aldığı okullarda ise proje çalışmalarında öğretmenlere rehberlik edildiği ve teknik donanım sağlanması hususunda destek olduğu belirtilmiştir. Bu kurulların proje okullarına maddi destek sunmasının, farklı çalışma alanlarından üyelerinin okul öğretmenleri ile fikir alışverişinde bulunmasının ve okulun gelişimine katkıda bulunmalarının öğretmenlerin dışsal motivasyonu üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Ulusal/Uluslararası Projelerin Yürütülme Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okullarda ulusal ve/veya uluslararası projelerin yürütülme

durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18

Ulusal/Uluslararası Projelerin Yürütülme Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	367	99.19	3.82	1.02	-.93	.45
	Hayır	3	0.81	4.43	1.13		
Dışsal Motivasyon	Evet	367	99.19	3.29	.97	.35	.76
	Hayır	3	0.81	3.07	1.10		
Toplam Motivasyon	Evet	367	99.19	3.60	.90	-.50	.61
	Hayır	3	0.81	3.86	1.11		

Öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının görevli oldukları okullarda ulusal ve/veya uluslararası projelerin yürütülme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin neredeyse tamamının okullarında bu projelerin yürütülüyor olması, bunların proje okullarının gerekliliklerinden olması farklılık görülmemesinin nedenleri olarak görülebilir.

Ulusal/Uluslararası Projelerde Görev Alma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okullarda ulusal ve/veya uluslararası projelerde görev alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19

Ulusal/ Uluslararası Projelerde Görev Alma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	151	40.81	3.92	.96	1.51	.13
	Hayır	219	59.19	3.76	1.05		
Dışsal Motivasyon	Evet	151	40.81	3.41	.99	2.02	.04
	Hayır	219	59.19	3.20	.94		
Toplam Motivasyon	Evet	151	40.81	3.71	.87	1.90	.06
	Hayır	219	59.19	3.53	.91		

Öğretmenlerin içsel motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının görevli oldukları okullarda ulusal ve/veya uluslararası projelerde görev alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.05$). Okullarında yürütülen ulusal/uluslararası projelerde görev alan öğretmenlerin dışsal motivasyon puan ortalamalarının ($\bar{x}=3.41$) görev almayan öğretmenlere ($\bar{x}=3.20$) göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.

Koç (2019) çalışmasında proje okullarında uygulanan ulusal/uluslararası projelerin öğretmenlerin esnek öğretim stillerini uygulamalarına imkân tanıdığı, yaratıcı düşünmeyi, değişim ve gelişimi teşvik ettiği ve bireysel çabayı özendirdiği sonucuna varmıştır. Karaman'ın (2021) çalışmasında ise öğretmenlerin yoğun bir çalışma temposunda ders dışı zamanlarından fedakarlıkta bulunup aşırı mesai yaparak bu faaliyetlere katıldığı, kimi öğretmenlerin de pek orali olmadığı bu sebeple hakkaniyetli bir durumun söz konusu olmadığına değinilmiştir. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin proje yürütme sürecinde öğrencilerle kurdukları yakın ilişkiden aldıkları memnuniyet, projelerinin ödüllendirilmesi veya duyurulması sonucu okul yöneticilerinden, idari amirlerden ve velilerden gördükleri takdir öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının yüksek olmasının altında yatan sebepler arasında sayılabilir.

Okullarda Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Düzenlenmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 20

Okullarda Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Düzenlenmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	332	89.73	3.82	1.03	-.49	.62
	Hayır	38	10.27	3.90	.94		
Dışsal Motivasyon	Evet	332	89.73	3.30	.98	1.10	.27
	Hayır	38	10.27	3.12	.83		
Toplam Motivasyon	Evet	332	89.73	3.60	.91	.17	.86
	Hayır	38	10.27	3.58	.80		

Öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının görevli oldukları okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Şener (2009) çalışmasında hizmet içi eğitimden yararlandığını düşünen öğretmenlerin mesleklerini sevme ve görev aşkı düzeylerinin yararlanmadığını düşünen öğretmenlere göre fazla olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin eğitimcilerin yetersizliği, konuların verimli ve canlı aktarılmaması gibi sorunlara değinmesi araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini kendi değerleri ile bütünleştirdiği gözlemlenmiştir. Mesleki gelişim faaliyetleri aracılığıyla edinilecek kazanımlar ve karşılanacak kişisel ve mesleki ihtiyaçlar bu faaliyetleri öğretmenler açısından anlamlı kılmaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik katıldıkları faaliyetlerin sonunda edindikleri belge veya sertifikaların yarar sağlamadığını ya da somut ödüllere ulaştırmadığını düşünme hali bu değişkenin onların dışsal motivasyonu üzerinde etkisi olmamasına açıklık getirebilir. Bu mesleki gelişim faaliyetlerine öğretmenlerin katılımının zorunlu tutulması da içsel motivasyonu pozitif yönde etkilemesinin aksine olumsuz sonuçların doğmasına neden olabilir. Çünkü Ryan, Mims ve Koestner (1983) göreve bağlı ödüllerin içsel motivasyon üzerinde olumlu bir etkisi olmayacağını ifade etmişlerdir. Kısacası proje okullarında görev yapan öğretmenlerin düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının zorunlu olması onların faaliyetleri kontrol altında deneyimlemelerine yol açarak öğretmenlerin öğretme motivasyonları üzerinde olumlu bir etki yaratma potansiyelini azaltmış olabilir.

Yerli/Yabancı Alanyazın ile Süreli Dergi ve Yayınları Takip Etme, Yeni Öğretim Teknolojilerini Araştırma, Dijital Medya Araçlarını Kullanma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin yerli/ yabancı alanyazını takip etme, süreli dergi ve yayınları takip etme, yeni öğretim teknolojilerini araştırma ve dijital medya araçlarını kullanma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21

Yerli/Yabancı Alanyazın ile Süreli Dergi ve Yayınları Takip Etme, Yeni Öğretim Teknolojilerini Araştırma, Dijital Medya Araçlarını Kullanma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	268	72.43	3.91	1.00	2.65	.01
	Hayır	102	27.57	3.60	1.02		
Dışsal Motivasyon	Evet	268	72.43	3.34	.95	1.72	.09
	Hayır	102	27.57	3.15	.99		
Toplam Motivasyon	Evet	268	72.43	3.67	.89	2.53	.01
	Hayır	102	27.57	3.41	.90		

Öğretmenlerin dışsal motivasyon ortalamalarının yerli/ yabancı alanyazını takip etme, süreli dergi ve yayınları takip etme, yeni öğretim teknolojilerini araştırma ve dijital medya araçlarını kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.05$). Öğretmenlerin içsel motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının yerli/ yabancı alanyazını takip etme, süreli dergi ve yayınları takip etme, yeni öğretim teknolojilerini araştırma ve dijital medya araçlarını kullanma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Yerli/ yabancı alanyazın ile süreli dergi ve yayınları takip eden, yeni öğretim teknolojilerini araştıran ve dijital medya araçlarını sık kullanan öğretmenlerin içsel motivasyon ortalamaları ($\bar{x}=3.91$) soruya ‘hayır’ cevabı veren öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.60$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksektir. Aynı şekilde yerli/ yabancı alanyazın ile süreli dergi ve yayınları takip eden, yeni öğretim teknolojilerini araştıran ve dijital medya araçlarını sık kullanan öğretmenlerin toplam motivasyon ortalamaları ($\bar{x}=3.67$) soruya ‘hayır’ cevabı veren öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.41$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksektir.

Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederek, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarına cevap verebilmesi ve gelişimi sağlaması için öncelikle kendilerinin çağın gerekliliklerine uyum sağlamaları ve bilgi, iletişim, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. 21. yüzyıl beceri düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir (Bulut, 2022). Öğretmenlerin yerli/ yabancı alanyazın ile süreli dergi ve yayınları takip etme, yeni öğretim teknolojilerini araştırma ve dijital medya araçlarını sık kullanma eğiliminde olması öğretmenlerin mesleğini severek yapma, mesleki yeterliliklerini artırarak öğrencilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlama, mesleki boyutta idealist olma gibi motivasyonu artıran içsel faktörlerle yakından ilişkilidir. Proje okullarında görev yapan öğretmenler, gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenlerin içselleştirilmiş

motivasyonuna etki eden faktörler arasında LGS sınavı ya da yetenek sınavında belirli bir sıralamaya girerek yerleşen öğrenciler karşısında yetkin olabilmek için kendilerinin sürekli bir gelişim içerisinde bulunmalarını gereklilik olarak görmekte olduklarını ifade etmişlerdir. İçsel motivasyon ve toplam öğretme motivasyonu ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmesi bu faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

Okulun Fiziki Alt Yapısı ve Teknolojik Donanımı Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okulun fiziki alt yapısı ve teknolojik donanımına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22

Okulun Fiziki Alt Yapısı ve Teknolojik Donanımı Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	ANOVA					Post-Hoc Tukey
		n	$\bar{x}$	ss	F	p	
İçsel Motivasyon	1. Çok kötü	2	2.43	2.02	3.57	.01	3-5
	2. Kötü	19	3.59	.95			
	3. Orta	134	3.65	1.00			
	4. İyi	144	3.93	1.00			
	5. Çok iyi	71	4.06	1.01			
Dışsal Motivasyon	1. Çok kötü	2	2.70	1.27	5.39	.00	3-5
	2. Kötü	19	3.20	.86			
	3. Orta	134	3.04	.90			
	4. İyi	144	3.35	.98			
	5. Çok iyi	71	3.66	.97			
Toplam Motivasyon	1. Çok kötü	2	2.54	1.71	4.99	.00	3-5
	2. Kötü	19	3.43	.81			
	3. Orta	134	3.40	.86			
	4. İyi	144	3.68	.88			
	5. Çok iyi	71	3.89	.92			

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon ($F=3.57$; $p<.05$), dışsal motivasyon ($F=5.39$; $p<.05$) ve toplam öğretme motivasyonu düzeylerinin ($F=4.99$; $p<.05$) okulun fiziki alt yapısı ve teknolojik donanımına göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey ikili karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc testlerinin sonuçlarına göre anlamlı farkın içsel motivasyon ile dışsal motivasyon alt boyutlarında ve toplam öğretme motivasyonunda okulunun fiziki alt yapı ve teknolojik donanımını ‘orta’ olarak

değerlendiren öğretmenlerle, ‘çok iyi’ olarak değerlendiren öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. Görevli oldukları okulların fiziki alt yapısı ve teknolojik donanımını ‘çok iyi’ olarak değerlendiren öğretmenlerin ortalamalarının, ‘orta’ olarak değerlendiren öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.

İlgili araştırmalar arasında Sarıca (2013) eğitim ortamının radyo, televizyon ve internet ile donatılmış olması, donanım yetersizliği, öğrencilere yetecek kadar araç gereç ve malzeme olması, sınıfın grup çalışması gerektiren etkinliklere göre düzenlenebilir olması, sınıf içindeki eşyaların estetik olması, sınıflarda rahat hareket etmeyi sağlayacak boş alanların olması, yeterli ısıtma sisteminin olması gibi etkenlerin yönetici ve öğretmenlerin motivasyonlarını etkilediğini belirtmiştir. Dönmez (2023) öğretmenlerin okul bina kalitesine ilişkin algıları ile motivasyonları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yavuz ve Karadeniz’e göre (2009) öğretmenlerin prestijli bir okulda görev yapmak, temiz, modern ve donanımı yeterli bir sınıfta ders vermek ve çalışma ortamında kişisel rahatlık gibi fiziksel koşullarla ilişkili beklentileri yüksektir.

Araştırmada istatistiksel analiz sonucu ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın sonradan proje okuluna dönüştürülen okullar ile proje okulu olması planlanarak inşa edilen okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonradan proje okuluna dönüştürülen bina yaşı yüksek yapılarıdaki sınıf içi ve sınıf dışı alanların kullanım yetersizliği, görsel ve işitsel araç gereçlerin eksikliği ve eskiliği gibi faktörlerin eğitim öğretim sürecini ve öğretmenlerin öğretim motivasyonunu olumsuz etkileyen unsurlar olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlerin okulun fiziki alt yapısı ve teknolojik donanımının iyi durumda olmasını dışsal motivasyonu olumlu etkileyen faktörler arasında, fiziksel yetersizliklerin ve aksaklıkların bulunmasını öğretmenlerde motivasyonsuzluğa neden olan faktörler arasında belirtmesi de öğretim motivasyonu ve dışsal motivasyon alt boyutunda gözlemlenen anlamlı farklılığı destekler niteliktedir.

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okullarda öğretmenlerin performansının değerlendirilmesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	233	62.97	3.86	1.01	.75	.46
	Hayır	137	37.03	3.77	1.03		
Dışsal Motivasyon	Evet	233	62.97	3.33	1.00	1.10	.27
	Hayır	137	37.03	3.21	.91		
Toplam Motivasyon	Evet	233	62.97	3.64	.91	.99	.33
	Hayır	137	37.03	3.54	.88		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının görevli oldukları okullarda öğretmenlerin performansının değerlendirilmesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Denetim, bir kurumun işlevselliğini değerlendirmek, belirlenen amaçlara ne derecede ulaşıldığını tespit etmek ve geleceğe yönelik stratejik planlamalar için gerekli eylem adımlarını belirlemek için zorunlu bir süreçtir. Buyruk' a göre (2015) çalışanlar üzerinde düzenli kontrol sağlamanın en bilinen yollarından biri gözetlemedir. Düzenli gözetim altında olduğunu düşünen bireyin bağımlılık geliştirmesinin ve üzerinde disiplin sağlanmasının kolaylaştığı söylenebilir. Koç (2019) performans değerlendirilmesinin hesap verilebilirliğin artırılmasına katkısı olduğunu, bu okul merkezli yönetim modelinin öğretmenlerin meslekî doyumunu artırdığını, iş performansı yeterli olmayanların proje okulunda devam etmemesinin okulda güven ortamı oluşturacağını, bu durumun örgütsel adaletin sağlanarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde etkilediğini savunmuştur. Aslan (2018) performansa dayalı değerlendirmenin öğretmenlerde özsaygı ve motivasyonu artırdığı, iş doyumunu yükselttiği yönünde bulgulara ulaştığını vurgulamıştır. Araştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın tespit edilememesinin öğretmenler arasında bu konuya ilişkin görüş ayrılıklarının varlığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ödül Alma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin çalışmalarından dolayı ödül alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24

Ödül Alma Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	131	35.41	3.85	.98	.37	.72
	Hayır	239	64.59	3.81	1.04		
Dışsal Motivasyon	Evet	131	35.41	3.37	1.05	1.27	.21
	Hayır	239	64.59	3.24	.92		
Toplam Motivasyon	Evet	131	35.41	3.65	.90	.81	.42
	Hayır	239	64.59	3.57	.90		

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının çalışmalarından dolayı ödül alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın ödül yönetmeliğinde belirtildiği üzere olağanüstü gayret gösteren, çalışmaları ile eğitimin etkililiğinin ve kalitesinin yükseltilmesinde somut katkılarda bulunan öğretmenlere başarı belgesi, üç kez başarı belgesi almaya hak kazananlara Üstün Başarı Belgesi verilmektedir. Üstün başarı belgesi alan öğretmenler arasından sayısı yılbaşındaki dolu kadro mevcudunun binde yirmisini geçmemek koşuluyla şartları sağlayan ve kurullar tarafından belirlenmiş öğretmen ve okul yöneticileri maaşla ödüllendirilmektedir.

Deci ve Ryan’a (1980a, 1985b) göre ödüller alıcının bunlara verdiği anlama bağlı olarak değişmektedir. Birey yapacağı bir işin sonucunda arzuladığı bir ödülü elde edeceği çıkarımında bulunduğu yüksek performans göstermektedir. Ancak çıktının ulaşmaya değmeyeceği kanaatine varması durumunda kendisinden beklenen çabayı göstermeyecektir. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda dışsal motivasyonu olumlu etkileyen faktörler arasında ödüller olduğu görülmüştür. Ancak içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının ödül alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, öğretmenlerin verilen başarı belgelerini anlamlı bulmadıkları şeklinde yorumlanabileceği

gibi, öğretme eylemini ödül olmadan kendi başına yapılmaya değer buldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Saygı Görme Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin “Proje okulunda çalıştığınızı belirtmeniz çevrenizde saygı uyandırıyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 25’te verilmektedir.

Tablo 25

Saygı Görme Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	222	60.00	4.06	.92	5.65	.00
	Hayır	148	40.00	3.47	1.06		
Dışsal Motivasyon	Evet	222	60.00	3.47	.96	4.77	.00
	Hayır	148	40.00	3.00	.90		
Toplam Motivasyon	Evet	222	60.00	3.82	.84	5.93	.00
	Hayır	148	40.00	3.28	.89		

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının saygı görme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<.05$). Proje okullarında görevli olmalarından dolayı çevrelerinden saygı gören öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamaları, görmediklerini belirten öğretmenlerin ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksektir.

Argon ve Ertürk (2013) araştırmalarında öğretmenlerin motivasyonlarının artmasında mesleklerinin değerli ve saygın bir konumda olduğuna inanmış olmalarının etkili olduğunu açıklamışlardır. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda dışsal motivasyonu olumlu etkileyen faktörler arasında öğretmenlerin, öğrenciler, veliler, okul yöneticileri ve idari amirler tarafından takdir edilmesi yer almıştır. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin tanınması neticesinde saygınlık kazanmalarının içsel motivasyonlarını artırdığı ve bu durumun takdir ve onaylanma bağlamında dışsal motivasyonları üzerinde de pozitif bir etkiye sahip olduğu kabul edilebilir.

Cumhuriyetin kuruluşundan 1980’li yıllara kadar geçen süreçte öğretmenlik mesleği toplumsal gelişime katkıda bulunma, kutsal olma; öğretmenler ülkesine faydalı, fedakâr, idealist insan olma kavramları ile ilişkilendirilmiştir (Buyruk, 2015). Toplumun eğitimden ve öğretmenlerden beklentilerinin bu yönde olması öğretmenin toplumda saygın bir yer edinmesini sağlamıştır. Günümüzde öğretmenlerin ekonomik durumlarının ve yaşam koşullarının diğer çalışanlarla karşılaştırıldığında eğitim düzeyi daha düşük çalışanlara göre daha kötü olması, eğitilmiş olmanın anlamsızlaşma algısı toplumun gözünde öğretmenin saygıdeğer konumunu zedelemektedir. Proje okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan öğretme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutuna ait “*Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.*” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olması bu durumun göstergelerinden biridir.

Gökçe (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin toplumdan daha çok saygı görme isteğinde olduklarını belirtmiştir. Külünkoğlu (2017) toplumda öğretmene duyulan saygı düzeyinin azaldığını, saygı ve sevgi ortamının olmadığı durumda verimli bir eğitimden söz edilemeyeceğinin altını çizmiştir.

Görevli Oldukları Okullarda Stres ve Baskı Yaşama Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeylerinin “Okulunuzda stres/baskı yaratan durumlarla karşılaştınız mı?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26

Görevli Oldukları Okullarda Stres ve Baskı Yaşama Durumu Açısından Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	%	$\bar{x}$	ss	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	163	44.05	3.68	1.04	-2.48	.01
	Hayır	207	55.95	3.94	.99		
Dışsal Motivasyon	Evet	163	44.05	3.28	1.03	-.07	.95
	Hayır	207	55.95	3.29	.91		
Toplam Motivasyon	Evet	163	44.05	3.51	.92	-1.67	.10
	Hayır	207	55.95	3.67	.88		

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon ortalamalarının görevli oldukları okullarda stres ve baskı yaşama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<.05$). Görevli oldukları okullarda stres/baskı oluşturan durumlar yaşayan öğretmenlerin içsel motivasyon ortalamaları, yaşamayan öğretmenlerin ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşüktür.

Deniz (2021) öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden etmenleri incelediği araştırmasında öğretmenlerin motivasyonlarını azaltan içsel etmenler arasında kaygı ve stres olduğunu bunun da kaynaklarının okul yönetimi ve veli olduğunu açıklamıştır. Pek çok araştırma da farklı kültürlerden birçok öğretmenin yüksek düzeyde mesleki stresten etkilendiğine, tükenmişlik belirtileri gösterdiğine ve diğer meslek grubundan kişilere göre daha düşük motivasyon düzeyinde olduğuna yer verilmektedir (Bess, 1977; Lens ve de Jesus, 1999; de Jesus ve Lens, 2005). Öğretmenlerin stres düzeyleri arttıkça öğrencilerine karşı toleransları da azalmakta, bu durum öğrencilerinin gelişimini destekleme boyutunda sorunlar yaşanmasına ve öğrencilerin de stres ve kaygılarının artmasına sebep olmaktadır (Sinclair ve Ryan, 1987).

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Öğretmenlerin proje okullarında görevli olmalarının öğretme motivasyonlarına etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramaya yönelik proje okullarında görevli öğretmenlerle yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler Şekil 3’te tema, alt tema ve kodlar şeklinde sunulmuştur.

ÖĞRETME MOTİVASYONU



Şekil 3. Nitel verilere ilişkin bulguların tema, alt tema ve kodları

İçsel Motivasyon. İçsel motivasyon alt temasına ait kodlardan biri gurur duymadır. Öğrencilerinin bilişsel, sosyal ve kültürel faaliyetlerde gösterdikleri gelişim proje okullarında görevli öğretmenleri gururlandırmakta ve öğretme eylemini doğru bir şekilde yerine getirdikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Bu memnuniyet duygusu onların öğretmenlik mesleğinde kalmalarını ve mesleki doyumu yaşamalarını sağlamaktadır. Katılımcıların bu bulgulara ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir;

En son bir forum yaptık çocuklarla iklim değişikliği ile ilgili. Çok mutlu oldular. Onların mutlu olması, kendilerini güçlendirmeleri, güçlendirme sürecini birlikte yapmamız beni mutlu ediyor. Çünkü öğrencilerimin davranışlarının ve söylemlerinin değiştiğini görüyorum. Bu da olumlu oluyor benim açımdan. (Ö3)

Öğrencilerimizin kendisini ifade edebildiği bu alanlar işte ulusal ve uluslararası yarışmalar, festivaller, konserler ve etkinliklerde öğrencilerimizin kendilerini gösteriyor olması ve onlara biz bir şeyleri sıfırdan itibaren öğretmeye başlayarak belirli bir gelişim düzeyine getirdikten sonra sahnedeki performansları bizi çok olumlu yönde etkiliyor ve mesleki açıdan mutluluğu ve hazzı yaşamış oluyorsunuz. (Ö5)

Üç buçuk milyon öğrencinin katıldığı sınavda Türkiye yirmi birincisi çıkardık. TEKNOFEST'te öğrencilerimizin geliştirip ürettiği araç, liseler arası elektrikli araç yarışmasında iki dalda birincilik aldı. Bunun gibi çok sayısız başarılar var. Bize bu işin gerçekleştirilebilirliği konusunda büyük destek oluyor. Yani bir işe yaradığımızı ve değerli olduğumuzu, verdiğiniz emeklerin boşa gitmediği hissini oluşturuyor. Bu da bizi motive ediyor. (Ö6)

İçsel motivasyon alt temasında yer alan bir diğer kod idealist olmadır. Bazı katılımcılar mevcut amaçlar ile yetinmemiş ve mesleklerinde daha ileri gitme çabası içinde olmuşlardır. Katılımcılar öğretme faaliyetinde kapasitelerini en üst düzeyde kullanabileceklerine ilişkin inanç ve heyecana sahiptirler. Potansiyellerini açığa çıkartarak kendilerini gerçekleştirmelerinden aldıkları haz ve mutluluk gibi duyguların öğretmenlerin içsel motivasyonu açısından önemli olduğunu katılımcıların aşağıda verilen ifadelerinden anlamak mümkündür.

Ben Trabzonluyum. Memlekette çalışıyordum. Her akşam kendi evime gidiyordum. Ekmek elden su gölden tabiri caizse. Ama o zamanlar hedefimi koymuştum. Ben ... lisesine gideceğim, benim ideallerime uygun orası diye. Nitekim kazandım ve gittim. Bu vesileyle öğretmenliği burada öğrendim. (Ö1)

Yani benim karşımda bulabileceğim ve kendimi mesleki açıdan da donanımsal anlamda tatmin edecek ve ileri götürecek vizyon anlamında da kendi iç dünyamdaki hedeflere de götürebilecek okul güzel sanatlar lisesiydi. Burada bir müzik öğretmeni olarak çalışmak her zaman bir ayrıcalıktır. (Ö5)

İçsel motivasyon alt temasında yer alan kodlardan bir diğeri de mesleğini severek yapmaktır. Katılımcıları harekete geçiren gücün kaynağında kendi tatmin ve sevinçleri yer almaktadır. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutuna ait maddeler arasından “*Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretirim.*” maddesini en yüksek ortalamaya sahip olacak şekilde yanıtlamış olması bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenler belli bir beklenti içinde olmadan öğretme davranışını göstermekte ve bundan duydukları memnuniyet onların kendilerini iyi hissetmesini sağlamaktadır. Bu bulguya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıda paylaşılmaktadır.

Burası proje okulu. Öğretmenler buraya gelmek istedikleri için buradalar. Gönüllü olarak yapıyoruz projeleri. Örneğin TÜBİTAK bu sene projeleri ertelemesine rağmen biz yapıyoruz. Yani TÜBİTAK bunu gelecek sene Ekim ya da Aralık ayına atalım demesine rağmen biz sunumlarımızı Haziran ayında yapacağız. Biz bunu istiyoruz. Bu bizim için bir eğlencedir. Biz bunu TÜBİTAK bir görev verdiği için değil, TÜBİTAK görev vermese de yapacağız. Çünkü biz teorik bilgilerimizi bu şekilde uygulamaya geçiriyoruz ve öğrencilerimiz de öğretmen arkadaşlarımız da bunu zevkle yaptığı için yapıyoruz. (Ö4)

Okul benim kaçamak noktam. Yani ben hayatımdaki en ağır sorunları yaşarken bile motivasyonumu hep okulda ve öğrencilerde bulmuş biri olarak en büyük motivasyon ve devam etme kaynağım diyebilirim. (Ö7)

Alanyazın incelendiğinde, Orhan'ın (2022) öğretmen adaylarının öğretme motivasyonunun nedenlerine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında içsel motivasyon kodları manevi tatmin beklentisi, idol öğretmenler, öğretmeden keyif alma, öğretebilme isteği ve çocuk sevgisi şeklinde sıralanmıştır. Küçükçene ve Karataş'ın (2018) öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri öğretmen ve yönetici görüşleri üzerinden inceledikleri çalışmada öğretmenlerin içsel faktörlere daha çok değindikleri ve en fazla motive eden unsurların manevi doyum ve öğrenci başarısı olduğu görülmektedir. Emiroğlu'nun (2017) Kuzey Kıbrıs'ta görev yapan yönetici ve öğretmenlerle yürüttüğü araştırmada içsel motivasyon kaynakları arasında en çok vurgulanan unsurların iş tatmini, öğretme sevgisi ve kendini geliştirme fırsatı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içsel motivasyon kaynakları olarak benzer etmenlere değindikleri çıkarımında bulunulabilir.

Dışsal Motivasyon. Dışsal motivasyon alt temasında yer alan kodlardan ilki ilgili ve başarılı öğrencidir. Proje okullarına LGS’de belirli yüzdelik dilimlerde yer alan veya uyguladığı program nedeni ile yetenek sınavında başarı gösteren öğrenciler alınmaktadır. Katılımcıların belirli bir çalışma disiplinine ve ilgi alanına sahip, akademik düzeyi birbirine yakın öğrencilerle öğretim süreci sonucunda mesleki doyuma ulaştıklarına değindikleri ifadeler aşağıda verilmektedir.

Proje okulu olduğu için öğrenciler seviye üstü geldiklerinden verdiğiniz bilgileri onlar hemen alıyor ve bu da insanı mutlu ediyor. (Ö2)

Ben başka okullarda da çalıştım. Evet gerçekten bazen iki gününüz boş olabiliyor. Ama bir gün gitmek bile sizi bir ay gibi yorabiliyor. Çünkü muhatabınız yok. Yani vermek istediğinizi alan öğrenci yok. Burada bilginin değerli olduğunu bilen eğitim almak isteyen bir kesim var. Sizin bilginizin değerli olduğunu hissettiren bir alıcı var. (Ö4)

Ben ve güzel sanatlar lisesi öğretmenleri şanslı. Özellikle alan öğretmenleri. Çünkü karşınızda sizi bilerek ve isteyerek gelen bir öğrenci var. Biz onları bir sınav sürecinden geçiriyoruz. Dolayısıyla o sınav sürecinden sonra başarılı öğrencileri okula kazandırdığımız için kendilerinden daha böyle istedik davranışları eğitimsel anlamda olumlu bir şekilde alabiliyoruz. Birincil motivasyon kaynağım bu. (Ö5)

Proje okullarında görev yapan öğretmenler, davranışlarını düzenlemede dışarıdan gelen etkilerin arasında olumlu mesleki ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenin diğer meslektaşları ile arasındaki iş birliği ve eşgüdümü, okul yöneticileri ile arasındaki kuvvetli güven bağı onun öğretme motivasyonunu artırırken oluşan sorunların çözümünde daha istekli davranmasını sağlamaktadır. Aksine okul yöneticilerinin öğretmenleri karar alma mekanizmalarına dahil etmediği durumların öğretmenin öğretme motivasyonunu olumsuz etkilediğine ilişkin ifadeler de mevcuttur.

Diğer okulları bilmiyorum ama bizim okulda ben çok şanslı hissediyorum kendimi. Çok güzel bir arkadaşlık ortamı var. Öğretmenler arasında ayırım yapmak doğru değil ama daha güngörmüş, görgülü, öğretmenliği bilen insanlar oluyor genelde. Burada öğretmenliği güzel yapan arkadaşlarımdan da çok şey öğrendim mesleki anlamda. Genelde okulların başarılı olmasının temel sebebi iş birliğine dayanan bir yaklaşımın olması. Bir proje mi olacak hemen herkes elini taşın altına koyuyor, birlikte hareket ediyorlar. Bu da başarıyı getirir. (Ö1)

Burada resmi iletişimden ziyade bir aile ortamı var. Bazı işler kâğıt üzerinde yürümez, iş birliğiyle gönüllülükle yürür. Yani bizim boş günlerimizde birlikte yaptığımız etkinlikler, geziler bunun bir göstergesidir. Biz birlikte zaman geçirmek istiyorsak bu işte birlikte çalışmak istiyoruz demek anlamına gelir. (Ö4)

İdareimiz bir izin durumumuz olduğunda anlayışlılar. Bir şey lazım dediğimizde temin ediliyor. Bu da bizi güvende hissettiriyor. Çalışmaktan keyif alıyoruz. (Ö5)

Okuldaki yöneticilerin davranış biçimleri olumsuz etkiliyor. Adam kayırmacılık, ayrımcılık yapıyorlar. Sevmediklerine mobbing uyguluyorlar, keyfi ders programları uyguluyorlar. Baskı altında kalıyoruz. Sizin eğer donanımınız idareden fazlaysa idarenin hoşuna gitmiyor. Kendilerinden daha iyi eğitim görmüş insanları istemiyorlar. Öğrenciler içerisinde öğretmeni azarlıyorlar. Dolayısıyla öğretmenler daha çok dersimi anlatayım gideyim moduna giriyorlar. Bu idarecilerden nasıl bir proje okulu oluşur? (Ö3)

Proje okullarının denetleyici ve düzenleyici özelliklerinden birisi olan üniversitelerden öğretim elemanları ile iş birliği ve üyeleri arasında öğretim elemanlarının da yer aldığı danışma kurullarının bulunmasının proje hazırlama süreçlerinde öğretmenlere rehberlik ederek öğretmenleri kaygıdan uzaklaştırdığına, araç gereç ve gerekli malzemelerin temini açısından öğretimin hedeflenen amaçlara ulaşmasındaki engelleri ortadan kaldırarak öğretmenlerin öğretme motivasyonuna olumlu etkisi olduğuna yönelik ifadelere aşağıda yer verilmektedir.

Bunlar önemli şeyler. Kendi alanımızın dışında ölçme, değerlendirme, proje yapma gibi başka alanlarda üniversite hocalarımızdan onların tecrübelerinden faydalanmak lazım. (Ö1)

Öğretim elemanlarıyla iş birliğimiz özellikle proje yürütmede etkili oluyor. Yani biliyorsunuz liselerde çok detaylı laboratuvar çalışması yapamazsınız. Ancak bunu akademisyenlerle ve üniversitelerle iş birliği yaparak gerçekleştirebilirsiniz. Bu da belki bir lisede gerçekleştiremeyeceğiniz bir projeyi üniversitelerle iş birliği yaparak gerçekleştirmenizi mümkün kılıyor. (Ö4)

Üniversitelerle iş birliği içerisinde olmak öğretmenin de akademik gelişimini destekliyor. Yeni projelere katkı sağlayabilmesi, ürüne katılım sağlayabilmesi hususunda büyük önem arz ediyor. (Ö5)

Dışsal motivasyon alt temasında yer alan bir diğer kod okulun fiziksel ve teknolojik alt yapısıdır. Okullarda laboratuvar, atölye, spor salonu gibi birimlerin bulunması, öğretim süreci için gerekli olan araç gereçlerin eksiksiz ve kullanılabilir durumda olması, okulun fiziksel koşullarının tatmin edici olması gibi etkenler öğretmenin çalıştığı kuruma yönelik olumlu tutum geliştirmesine ve öğretme motivasyonunun artmasına katkı sağlamaktadır. Bu bulgulara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmektedir.

Okulumuzun fiziki alt yapısı Türkiye ortalamasının çok üstünde. Bu da motivasyonumuzu olumlu yönde etkiliyor. Düşünsenize her şeyiniz var ya her

şeyiniz. Böyle bir ortamda öğretmen oturacak çalışacak başka bir şey yapmayacak. (Ö1)

Okulumuz Türkiye’de görebileceğiniz en ferah okullardan biridir. Ben o açıdan memnunum. Gördüğünüz gibi ormanın içinde. Okulun içi adeta bir tropikal bölge gibi. Her çeşit meyvenin yetiştiği muazzam bir okul. Laboratuvarlardaki birçok cihaz kendi meslek öğretmenlerimiz tarafından üretiliyor, projesi çiziliyor. Bu da ayrı bir avantaj. Teknik bir aksaklıkta hemen teknik arızayı gideriyorsunuz, yarıda kalmıyor. (Ö4)

Örneğin bugün öğrencilerimizle yazın yapacaklarına dair bir toplantı yaptık. Toplantı yaptığımız yer Bakanlar Kurulu gibi. Her öğrencinin mikrofonu var. Dertlerini anlatıp sorularını sorabiliyorlar. Yemekhanemiz, spor salonumuz, fitness salonumuz var. Okulumuz bu anlamda çok çok şanslı. Sekiz yıldır buradayım. Görmediğim yerleri var hala. 6-7 tane konferans salonu var sadece. Laboratuvarlar çok üst düzey. Sınıflarımız metrekare anlamında rahatlıkla başka okulda iki sınıf çıkarabilecek büyüklükte, ferah. Aşırı hijyenik, temiz sınıflar. Bu da bizi olumlu etkiliyor. (Ö6)

Motivasyonun oluşabilmesi için etkili olan dışsal etmenlerden biri de ödül alma ve takdir edilmedir. Öğretmenlerin başarılı performansları sonrasında ödüllendirilmesinin ve takdir edilmesinin onlar açısından anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmenin yeterlik algısını artırmakta, öğretme arzusunu kuvvetlendirmektedir. Böylece öğretmenin hedeflerine ulaşma çabası özendirilmiş ve pekiştirilmiş olur. Katılımcılar bu konunun önemini şu ifadelerle açıklamaktadır:

Bizim burada öğretmenler çok gayretli çalışır. Bu çalışmanın karşılığında da gerek ilçe düzeyinde gerek il düzeyinde çalışmalarımız takdirle karşılanır. Ben ...’da 10 sene çalıştım mesela. Orada bir teşekkür belgesi belki almışımdır almamışımdır. Burada geldiğim ilk yılda başarı belgesi ile ödüllendirildik. (Ö1)

Takdir edilmek herkesi motive ediyor. Yani yaptığınız ufak bir şeyde bile teşekkürler hocam bile denmesi insanı motive eder. (Ö2)

Katılımcılardan birinin bu ödüllendirmenin maddi boyutta olması gerektiğine ilişkin görüşü şu şekildedir:

Ödül alacaksan maaşla ödüllendirmek lazım. Bak bakalım o zaman hem çalışanı desteklemiş olursun, hem çalışmayanı teşvik etmiş olursun. (Ö7)

Dışsal motivasyon alt teması altında yer alan kodlardan bir diğeri ek ders ücretidir. Ücret, işin niceliğinin yanı sıra niteliğini de etkileyecek şekilde işlevsel bir öneme sahiptir. İnsanları sadece iş yerine getirip getirmeyecek ve orada tutup tutmayacak bir unsur değil aynı zamanda yüksek kaliteli performansı motive etmek için etkili bir araçtır. Öğretmenler için maaş karşılığı olarak sorumlu bulundukları 15 saat dersin dışında

girdikleri dersler ek ders olarak adlandırılır. Proje okullarında görevli öğretmenler projelerin yürütülmesi sürecinde öğrencilere danışmanlık yaptıkları egzersiz faaliyetleri veya destekleme ve yetiştirme kursları karşılığında ek ders alma hakkına sahip olmaktadır. Bu tarz ücret düzenlemeleri öğretmenlerin yetkinliklerinin onaylandığını gösteren etkili bir araçtır. Bunun öğretmenlerin öğretme motivasyonuna olumlu etkilerine ilişkin görüşler aşağıda örneklendirilmiştir.

Burada çalışıyoruz ama bu çalışmanın karşılığında da başka öğretmenlerden daha fazla belki bir ücretimiz oluyor. Maaş anlamında söylemiyorum bunu ek ders anlamında. Bizim buradaki bir sayısal öğretmenin bir öğretmen maaşı kadar ek dersi vardır. Destekleme ve yetiştirme kursundan, egzersizinden, yatılı pansiyon nöbetinden. (Ö1)

Bu işin maaş kısmına çok takılmış değilim ama her adımın bir ücreti olması gerektiğini düşünüyorum. Ben meslektaşlarımı tanıyorum. Bir şey yaptığında bunu ek ders olarak alırsa örneğin bir törende aktif olarak görev alırsa, öğrencileri antrenmana, sosyal bir etkinliğe mi götürdü mesela belirli bir ek ders ücreti verilse motive edici de olur. Gönüllü çalışan öğretmen bunun bir teşvikini almış olur. (Ö7)

Katılımcılar okul aile birliği üyelerinin desteklerinden ve veli öğretmen arasında gelişen olumlu iletişimden bahsetmişlerdir. Okul Aile Birliği üyelerinin etkili şekilde görev aldığı okullarda veli ile okul arasındaki iş birliğinin, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemesinin öğretmenleri motive ettiği görülmektedir. Velilerin sözel ödül olarak değerlendirilebilecek olumlu geri bildirim ve övgülerinin öğretmenin yetkinlik ihtiyacının karşılanmasında katkısı bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden birinin bu faktörün önemini vurguladığı sözleri aşağıdaki şekildedir:

Farklı okullarda çalışmama rağmen Türkiye'nin hiçbir yerinde görmediğim kadar etkili bir okul aile birliği gördüm burada. Bütün sosyal etkinliklerimizde elini taşın altına koyup ekonomik olarak üstlenen, bizden daha istekli, bu işlerde girişken bir okul aile birliğimiz var. Araç diyorsun araç geliyor, kıyafet diyorsun kıyafet geliyor. Kitap istersiniz ikinci gün kitap gelir, veli aldırır. İstekli bir veli profili var. Öğretmenler günümüzü kutlayıp ufak hediyeler takdim etmeleri falan kesinlikle motivasyonumuzu artırıyor. (Ö4)

Ancak velinin olumsuz geri bildiriminin öğretmeni küçük düşürecek ya da kendini baskı altında hissedecek şekilde olmasının ise öğretmenin öğretme motivasyonunu azaltması muhtemeldir. Bu duruma ilişkin bir başka öğretmen kendi kişisel deneyimini ve yaşadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

...bir cümle kurmuştum. Sınıf annesi olarak görevlendirdiğim kişi o akşam aradı. Hocam bir veli çıldırmış dedi. Şikâyet edeceğim diyor dedi. Ben de bırakın etsin

anayasal olarak ifade etme özgürlüğü var dedim. Bu noktada çok dirayetli görünüyorum ama alttan alta bu benim moralimi bozuyor. Sınıfa giriyorum, tutmaya çalışıyorum kendimi. Laf söylememeye çalışıyorum. Dirayetli görünüyorsun ama mutsuzsun sürekli. (Ö7)

Öğretmenler arasında iş birliğinin ve görev paylaşımının etkin olduğu okullarda öğretmenlerin işlerine daha iyi odaklanma ve özenli yapma eğiliminde olduklarına değinilmektedir. İkinci araştırma sorusunun bulguları arasında proje okullarında görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %40'ının ulusal/uluslararası projelerde görev aldığı yer almaktadır. Bu durum göz önüne alındığında proje faaliyetlerinin öğretmenler arasında eşit ölçüde yürütülmediği anlaşılmaktadır. Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin belirli kişilerin sorumluluğuna bırakılmasının bu öğretmenlerin öğretme motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler bıraktığına ilişkin öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Çalışma saatlerinin artmasının iş yükü ve stresi artırdığı, sorumluluk alanı genişleyen öğretmenin öğretim kalitesinde düşmeye, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim için kendilerine vakit ayıramamalarına sebep olduğu katılımcı öğretmenlerin aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Bizim burada öğretmenlerimiz arasında görev dağılımı var. Herkesin iyi yapabildiği bir alan var. Herkes oraya yönlendirilmeye çalışılıyor. Herkesten aynı şey beklenmiyor ama herkesten bir şey mutlaka bekleniyor. Çünkü diğer türlü işin içinden çıkılmaz hale geliyor. Bir yük herkesin omuzlarında olsun, bir kişiye toplanmasın. O anlamda matematik olimpiyatlarına hazırlayan ekip başka, TÜBİTAK'a başka, üniversite hazırlık ile ilgilenen arkadaşlar başka. (Ö6)

Okulda birkaç kişi oluyor, katılmak isteyen ve o konuda tecrübeli. Proje hazırlama gönderme süreçleri bu kişilerin üzerinde döndüğü için bu kişiler üzerinde iş yükü daha fazla. (Ö3)

25- 30 saatlik derse giren öğretmen dersleri yetiştiremiyor. Bunun sınıf rehber öğretmenliği ayrı, eğitsel kolu ayrı, geziler başka, bunların hepsinin içerisinde birtakım belgelerin doldurulması vs. Şimdi bunların hepsi içerisinde öğretmen nasıl bir odaklanma sağlayıp derslerini şekillendirsin? İş bütün hayatımızın her alanını işgal ettiği için öğretmen kendini geliştirmek için zaten ekonomik kaynakları kısıtlı, zaman da bulamıyor. (Ö3)

Proje okulu olduğu için çocuğun da velinin de bir beklentisi var. Yani daha çok sınav yapmak zorundasınız. Daha fazla kaynak kullanmak ve soru çözmek zorundasınız. Bunun için daha fazla enerji sarf etmek zorunda kalıyorsunuz. (Ö7)

Belirli bir kesim öğretmen var. Dersine girer çıkar etliye sütlüye dokunmaz. Belirli bir kısım vardır. Bütün törenler, projeler ona yıkılmıştır. Bütün iş yükü onun üzerine kalıyor. (Ö7)

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin davranışlarını düzenlemede etkili olan etkenlerden biri de çalışma sürelerinin 4+4 yıl şeklinde belirlenmiş olmasıdır. Bulunduğu okulda görev yapmaktan memnuniyet duyan öğretmenler görev sürelerinin uzamasını sağlamak amacıyla okul yöneticilerinin verdiği görevleri kusursuz bir biçimde yerine getirmeye çabalamakta ve proje faaliyetlerine de aktif katılım sağlamaktadır. Proje okullarının yapısal ve yönetsel özelliğinden kaynaklanan bu ve bununla ilişkilendirilebilecek performans değerlendirme ve proje yapma gerekliliği kodları dışsal motivasyonun dışsal düzenlenme kategorisinde açıklanabilecek en uygun örneklerdir. Çünkü öğretmenlerin öğretme faaliyetlerini dışsal bir nedensellik kontrol etmekte, öğretmenler kimi zaman ilgilerini çekmeyen görevleri okullarında hizmet sürelerinin devam edebilmesi için isteksizce yerine getirmektedir. Katılımcıların bu durumu işaret eden ifadeleri aşağıdaki şekilde verilmektedir.

Bu süre sınırlamasının olması, rotasyon belki öğretmenler için olumlu olabilir. Yani bir yerde uzun süre çalışmak rehavete, alışkanlığa, rutine sebep olabilir. Öğretmenliği iyi yaptığımı düşünüyorum. Bir öğretmen için en önemli kriter budur bence, projeler değil. Eğer o değerlendirme yapılacaksa benim kızdığım nokta ikinci dört yılda sizinle yolumuza devam edeceğiz derler mi? Ne kadar iyi olursa olsun bu endişe yaratıyor. Kendine güveniyorsun ama ya daha hatırlı birisi varsa buraya gelmek isterse. (Ö1)

Öğretmenin eşdeğer okullar arasında yer değişikliği sağlanabilirse motivasyonunu asla düşürmez. Ancak hizmet süresinin sonunda buradaki bir öğretmenin bir ilkokula bir ortaokula müzik öğretmeni olarak gidebileceğini düşündüğünüzde motivasyon açısından kırııcı bir durum. (Ö5)

Okul yöneticilerinin inisiyatifine bağlı bir görevlendirilme süreci var. Öğretmenlerin özgür davranmasını engelleyen bir süreç bu. Öğretmenin kaderini müdürün eline bıraktığınızda bu sefer öğretmen işi gücü bırakıp müdüre kendini beğendirmek, hep beğenilme kaygısı içinde yaşamak zorunda kalıyor. (Ö3)

Dışsal düzenlemeye örnek verilebilecek kodlardan biri de proje yapma gerekliliğidir. Gerek görüşme yapılan çalışma grubundaki öğretmenler gerek kurumsal bilgi formunu dolduran öğretmenlerin birçoğu okul yöneticilerinin farklı alanlarda birçok projeye öğretmenleri dahil etme eğiliminde bulunduklarını, bunlardan son teslim tarihleri yakın olanları yetiştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenler okul yöneticilerinin belirlediği amaçlara uymak için boyun eğme eğiliminde amaca yönelik faaliyetlerde bulunmaktadır. Motivasyonlarının kendiliğinden ortaya çıktığı söylenemez. Bu durumu katılımcı öğretmenlerin aşağıdaki ifadelerinden anlamak mümkündür.

Mesleki bir gereklilik değil. Öğretmenin asıl görevi bu değil zaten. Gönüllülüğe dayanan bir şey ama maalesef proje okullarında böyle baskı oluşmuş. Okul idaresinin beni tutması için proje yapmak zorundayım. (Ö1)

Okul idaresi bu konuda kendisini üst makamlara ispat etmek için öğretmenlere baskı yapıyor. (Ö3)

Kimi zorunluluk olarak görüyor. Eğer proje yapmazsam proje okulunda kalamam endişesi taşıyor. (Ö5)

Ayrıca katılımcı öğretmenlerden birinin ifadesine bakıldığında projelerin sayısının fazla olmasının öğretmenleri proje faaliyetlerini en zahmetsiz şekilde gerçekleştirmeye yönelttiği, öğretmenlerin ortaya koydukları ürünün sağladığı verimi gözetemediği sadece verilen görevi “yapmış olmak için yapma” hissini taşıdığını anlaşılmaktadır.

Projelerin fazla olduğunu düşünüyorum. Az ama nitelikli iş yapılması taraftarıyım. Yani böyle dostlar alışverişte görsün diye iş yapmaktan ziyade kendinden bahsettirecek, ses getirecek projeler olmalı. Böyle A4 kağıdına yazılmış sergiler düzenliyoruz. Devletin kaynakları da heba oluyor. (Ö1)

Proje okullarında görevli öğretmenlerin performanslarının izlenmesi ve değerlendirilmesi öğretmenlerin davranışlarını düzenleyen dış etkilere biridir. Ancak performans değerlendirmeleri belirgin ölçütlere göre ve şeffaf bir şekilde yapılmamaktadır. Öğretmenin gücünü ve geliştirilebilir özelliklerini tanınması, örgütsel bağlılığın artması açısından fayda sağlaması amacıyla yapılan değerlendirmenin aksine öğretmenin öğretme motivasyonunu ve özerklik duygusunu olumsuz etkilediğine ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

Bir yerde değerlendirme varsa orada mutlaka kendi üzerinde bir baskı hisseder insan. Öğretmen için de aynı şey geçerli. (Ö1)

İdareciler derslere tamamen keyfi olarak katılıyor. Sevmediği öğretmenin dersine beş on kez gider. Sevdiği ya da hiçbir işe karışmayan öğretmenin derslerine gitmez. Hiçbir şekilde şeffaf bir değerlendirme kriteri yok. Yani tamamen ayrımcılık, ötekileştirme. Dışsal değerlendirme değil de daha çok benim sorumluluğumu artıracak içsel değerlendirmemi artıracak bir sürece ihtiyacım var. Benim insanlığımla beraber sürdürdüğüm işimi, özne olma sürecimi güçlendirecek, öğretmenlik mesleğini geliştiren bir süreç yaratılsa beni bir başkasının denetlenmesine gerek yok zaten ben kendi özdenetimimi yaparım. (Ö3)

Katılımcılardan birinin performans değerlendirme sisteminin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede sürerlik gösteremeyen öğretmenlerde davranış

düzenlemelerine etki etmesi ile eğitim öğretim süreci bağlamında faydası bulunacağını destekleyen görüşü aşağıdaki şekildedir:

Ders takibinde müdür gelebilir endişesiyle bu hafta dolaşıyor diye o hafta düzgün ders anlattığını bildiğim, duyduğum öğretmenler de var. Yani en azından öğretmen kendine çeki düzen veriyor. (Ö7)

Bu araştırmada proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Küçükçene ve Karataş'ın (2018) çalışmasının aksine daha çok dışsal motivasyon kaynaklarına değindikleri görülmektedir. Deniz'in (2021) araştırmasında dışsal motivasyon etkenlerinin okul içi iletişim ve uyum, ilgili ve başarılı öğrenci, onaylanma ve takdir edilme, okulun fiziksel ve çevresel koşulları, değer ve saygı görme, öğrenci ve veli memnuniyeti olduğu görülmektedir. Kocabaş (2009) öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen kaynakları araştırdığı çalışmasında öğretmenleri çoğunlukla öğrenci başarısı, okulun merkezi sınavlarda tüm okullar arasında sıralamadaki yeri, okuldaki olumlu atmosfer, öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler, başarılarının takdir edilmesi, etkili idare ve yönetim, sağlık ve emeklilik güvenceleri gibi dışsal kaynakların motive ettiğini ancak öğretmenler arasında rekabet ortamı, disiplin cezasına maruz kalma korkusu ve okulun eğitim ve öğretim teknolojilerindeki eksiklikleri gibi hususların da öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu tespit etmiştir. Katılımcıların araştırmalarda yaygın biçimde rastlanan bu faktörlerin yanı sıra proje okullarının özelliklerinden kaynaklanan dışsal etkenlerden de söz ettiği görülmektedir. Bunlardan biri proje okullarında görevli öğretmenlere hizmet içi eğitim veren, danışma kurulunda bulunup öğretim faaliyetlerine rehberlik eden akademisyenlerin ve donanımsal destek sağlayan kurum ve kuruluşların desteğidir. 4+4 yıl hizmet süresi, proje yapma gerekliliği ve performans değerlendirme kodlarını ise dışsal düzenleme bağlamında açıklamak mümkündür. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin performansları okul yöneticileri tarafından değerlendirilmekte ve bu okullardaki hizmet süreleri 4+4 yıl biçiminde düzenlenmektedir. Bu sebeple öğretmenleri eyleme geçiren gücün temelinde proje okullarındaki görevlerine devam edebilmek için okul yöneticileri tarafından bildirilen proje faaliyetlerine katılım ve hatta kendilerinin proje üretme zorunluluğu yer almaktadır. Bu durumda öğretmenlerin motivasyon kaynağının dış çevreden gelen bir talep veya yaptırım olduğu söylenebilir. Öğretmen performansının değerlendirmesi konusunda ise proje okullarında görev yapan öğretmenler arasında fikir ayrılıkları söz konusudur. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı öğretmen performansının okul

yöneticileri tarafından değerlendirilmesinin endişe yaratacağından ötürü öğretme motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini ifade ederken diğer kısmı da eğitim faaliyetlerinin denetlenmesinin gerekliliğinden bahsetmekte, öğretmenin geri bildirim almasının olumlu olacağını savunmaktadır. Ancak katılımcıların ifadelerine bakıldığında, proje okullarında bu gözetimin öğretmenin pedagojik becerileri, sınıf ortamı ve yönetimi, öğrenci başarısı, öğretimin kalitesi, öğretmenin mesleki yeterliği gibi boyutlarda ölçütler belirlenmeden yapıldığı ve bu durumun doğru ve adaletli sonuçlar doğurmayacağı fikri hakimdir. Ayrıca bazı proje okullarında okul yöneticilerinin performans değerlendirme sürecine öznel yargılarını yansıtması, özellikle kişisel anlaşmazlıklar ve uyumsuzluklar yaşadığı öğretmenler üzerinde yoğunlaşarak bu sürecin genel geçerliliğini ve kapsayıcılığını olumsuz yönde etkiledikleri görülmektedir.

İçselleştirilmiş Motivasyon. İçselleştirilmiş motivasyon alt temasında öğretmenlerin dış yönlendirmeler ve gözetim olmadan özümseyerek, kendi başlarına gerçekleştirmeye yöneldikleri durumlara sebep olan etkenler ele alınmıştır. Bunlardan ilki öğrenciye yetebilme kodu altında açıklanabilir. Bu içselleştirilmiş motivasyonun içe yansıtılmış düzenleme basamağına karşılık gelir. Proje okullarında görevli öğretmenler bu okullara LGS sınavı ya da yetenek sınavında belirli bir sıralamaya girerek yerleşen öğrencilere kaliteli bir öğretim süreci sunmayı gereklilik olarak görmekte, bunu başaramadığını fark etmesi durumunda kendini suçlu veya değersiz hissedebileceğini bu durumun onlarda kaygı yaratabileceğini, özgüven ve gururlarını zedeleyebileceğini ifade etmektedirler. Bunu yaşamaktan sakınarak mesleki gelişimlerine önem veren katılımcılar bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Öğrencilerimizin akademik başarısı çok yüksek. Öğretmen de ister istemez kendini yenilemek zorunda hissediyor, kendini derse hazırlamak zorunda hissediyor. Bu çocukların karşısına boş çıkamazsınız. Burası düz bir mahalle okulu değil. Üniversiteden edindiğiniz bilgilerle öyle bir okulda 30 yıl öğretmenlik yapabilirsin. Ama burada çocukların karşısına daha nitelikli, daha donanımlı olarak çıkmak zorundayız. (Ö1)

Gelen öğrenciler üst seviyede olduğu için haliyle onlara daha farklı konuları aktarabilmek, daha detaylara girebilmek için ister istemez kendimi geliştirme yolları araştırdım. Çünkü bilgisayar alanı sürekli gelişiyor ve çocuklar buna çok hızlı adapte oluyorlar. Öğrenciyle öğretmen arasında her zaman rekabet var. Çünkü bazı öğrenciler öğretmenin yeterliğini sınamak amacıyla beklenmedik yöntemlere başvurabiliyorlar. İşleri daha pratik yapmak üzere idarenin de her konuda sizden beklentileri oluyor. Bunları tecrübemiz ve bilgimiz doğrultusunda

ne kadar karşılayabiliyorsak o kadar mutluyuz ama karşılayamadığımız noktalarda ben daha fazlasını götüremiyorum demek zor geliyor açıkçası. (Ö2)

Öğrencilere bir dünya görüşü kazandırma kodu özdeşleşmiş düzenleme basamağına karşılık gelmektedir. Katılımcılardan bazıları öğrenci ile kurdukları ilişkide karşısındaki bireyin gelişiminde rol almanın, onun dünyayı tanımaya, kendisini geliştirmesine yardımcı olmanın, daha geniş bağlamda topluma katkıda bulunmanın öğretmenliğin en büyük anlamı olduğuna dikkat çekmektedirler. Eylemleri başlatmalarında kişisel tercihler ağır basmakta ve dışsal olarak motive olmanın daha özerk bir formu gözlenmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu aşağıdaki şekilde aktarmaktadır:

Öğrencilerin yaşadıkları bir problemi çözmelerine yardım ederken aslında onlara bir dünya görüşü kazandırdığını fark ediyorsun. Bir farkındalık yaşamalarını sağlıyorsun. Ben bu hayatta ölüp gideceğim ama en azından bir ... hoca vardı bize bunu söylerdi ya da onun sayesinde bunu yaptım demesi şu hayatta beni ayakta tutan en büyük motivasyonlardan biri. (Ö7)

Mesleki gelişim kodu içselleştirmenin bütünleşme basamağıyla bağlantılıdır. İnsanlar fiziksel ihtiyaç yoksunluğunun baskısı altında olmadıklarında, yenilik ve meydan okumalar aramaya, yeni ortamlar keşfetmeye ve yeni maceralara atılmaya ve bu faaliyetler aracılığıyla ilgi duymaya ve yetkinlik kazanmaya yönelik birincil bir eğilime sahiptir. Öğretmenler de mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak faaliyetlerde bulunmayı kendi ihtiyaçları ve değerleri açısından değerli bulmaktadır. Değerlerin ve kuralların bütünleştiği bu yönelimin oldukça özerk bir yapıya sahip olduğu söylenebilir; ancak sonuçlarının dışsal otoriteleri de etkilemesinden ötürü araçsal değerinin de olduğu açıktır.

Zaten sadece kendi kabuğumuzda olmak, sadece kendi dünyamızda kalmak bizi kesinlikle ileri götürmeyeceği için eğitimsel boyutta öğretmen de öğreniyor. Öğretmen vizyon olarak bambaşka bir hale dönüşmüş oluyor. (Ö5)

Öğretmenlerin içselleştirilmiş motivasyonel davranışları gözetim veya dış yönlendirmelerden uzak, davranışın öğretmen tarafından özümsemesiyle gerçekleşmesinden ötürü nispeten daha özerk bir düzenlemenin varlığından söz edilebilir. Öğretmenleri görevlerini yapmaya istekli hale getiren etkenlerden biri proje okullarına merkezi sınav veya yetenek sınavı sonucu başarılı kabul edilerek alınan öğrencilerin nitelikli bir eğitim öğretim süreci geçirme beklentileridir. Öğretmenler özgüvenlerinin, öz yeterlik duygularının zedelenmemesi amacıyla davranışlarını düzenlemektedirler. Bu davranış düzenlemelerinin temelinde Kara'nın (2008) da belirttiği "Yapıyoruz, çünkü

yapmazsak yapmadığımız için utanacağız.” düşüncesi yatmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere bir dünya görüşü kazandırabilmek amacıyla özdeşim motivasyonu ile hareket etmesi ise onların bu misyonu içsel motivasyonunun bir parçası haline getirmeye başladığının göstergesidir. Proje okullarında görevli öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma hususunda hevesli olmaları dış baskıdan ziyade öğretmenlerin buna değer vermesi ve ihtiyaç hissetmesinin bir sonucu olarak görülmektedir.

Motivasyonsuzluk. Motivasyonsuzluk alt temasında yer alan kodlardan ilki resmi prosedürlerdir. Proje okullarında görev yapan öğretmenler yapmayı planladıkları öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi sürecinde çeşitli sınırlamalarla karşılaştıklarını, faaliyetin amacından uzak olduğunu düşündükleri fazla evrak yükünün o işi yapmaktaki istekliliklerini sekteye uğrattığını aşağıdaki sözlerle belirtmektedirler:

Resmi prosedürleri takip etmek lazım. Projenin aşamalarında örneğin anket yapacaksınız Milli Eğitim’e anket sorularını göndermek, izin almak zorundayız. Her şeyde izin almak zorundasınız. Biraz bu iş yoruyor insanı. Bunlar sıkıntılı işler. (Ö1)

Mesela bir uygulama sizin istediğiniz şekilde değil, biz onun artılarını, eksilerini söylüyoruz. Bazen değiştirdiğimiz olabiliyor. Ama bazen idarecilerimiz bakın siz haklısınız ama bu yönetmelikte ya da ailede şöyle bir sıkıntıya sebep olabiliyor diyor. (Ö6)

Sürekli yapacak o kadar farklı şeyler geliyor ki aklıma. Çok şey yapmak istiyorum. Öğrencilerle ders işlerken pat diye dışarı çıkmak istiyorum. O an onu gerektiriyor. Yapamıyorsun. Çıkaramazsın hocam deniyor. Mesela sosyal etkinlik dersimiz var. Ama sosyal etkinlik dersinde sınıftan çıkaramıyorsun böyle bir sistemin içindesin. Bir gün çocukları aldım, ileride yeşil bir alan var oraya götürdüm. Hocam öğrenciyi çıkaramazsın, izin almadık dediler. (Ö7)

Proje okullarının işleyişi gereği açıkta bulunan kadrolar Doküman Yönetim Sistemi (DYS) üzerinden tüm öğretmenlere duyurulmakta, başvuruda bulunan öğretmenlerle ilk değerlendirmeleri okul müdürü gerçekleştirmektedir. Aynı şekilde hizmet süresinin ilk 4 yılını tamamlayan öğretmenlerin değerlendirilmesinde de okul müdürüne yetki verildiği gözlenmektedir. Bu seçimin öğretmenin bilgi, beceri ve tecrübelerinin belirlenmiş ölçütlere göre hazırlanmış bir değerlendirme yerine okul müdürünün kararına bağlı olması, öğretmenlerin performansının yüksek olmasına rağmen sonucun okul müdürü tarafından belirlenmesi öğretmenlerin yaptıkları eylemlerin değerli olmadığını düşünmesine ve belki de eylemlerinin onları istedikleri sonuçlara

ulaştıramayacağı fikrine kapılmalarına sebep olmaktadır. Bu bulgulara ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmenin motivasyonunu bozuyor. Düşünsenize birileri tarafından seçiliyorsunuz. Öğretmen dediğin sınavla, yaptığı çalışmalarla bir yer edindir, birilerinin referansı değil. (Ö1)

Benim gördüğüm kadarıyla, az çok bir şey bildiklerini düşündükleri, ulaşabildikleri, tanıdıkları birkaç tane kişiyi seçiyorlar. Belli alanlarda yeterliği olan, eğitim almış tüm öğretmenleri belirleyip bunlar arasından adil bir biçimde seçim yapıyor olması söz konusu değil. (Ö3)

Herkes tanıdığı, bildiği kişilerle çalışmak ister. Son değişikliklerle zaten bu yetki müdürlerden alındı, bakanlığa verildi. Bunu da riskli görüyorum. Bakanlık ne kadar tanıyor, ne kadar mülakat yapabilir? Bu büyük bir soru işareti. Buradaki boş kadroya 20 kişi başvurduğunda bakanlıkta herhangi bir yetkilinin 20 kişiyle mülakat yapma ihtimali yoka yakın. Dolayısıyla büyük bir risk. Çünkü bazen gelebilecek bir kişi 20 kişilik ahengi bozabilir. (Ö6)

Okulların fiziksel koşulları iyileştikçe öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının o derece olumlu etkilendiğinden bahsedilmektedir. Ancak öğretmenler okullarda fiziksel koşullar kötü olduğunda ya da teknik donanım açısından eksiklikler ya da aksaklıklar gözlemlediklerinde bu durumun onların öğretim süreci sonunda verimli çıktılar elde edemeyeceklerini düşünmelerine ve çaresiz hissetmelerine neden olduğunu belirtmektedirler.

Bir ay kadar tüm akıllı tahtalar iptaldi. O bir ay özellikle yabancı dil öğretmenlerimiz çok sıkıntı çekti. Çünkü materyaller hepsi dijital ortamda olduğu için kullanamayınca derste zorlandılar. (Ö2)

Örneğin bir coğrafya sınıfı yok. Olsa zaten bir tarafında haritalar, materyaller olacağı için çocuk zaten oraya girdiğinde ayrı bir dünyaya girdiğini görecektir. Akıllı tahtayı açmak kapatmak zaman alıyor. Zaten ders süresi kısıtlı. 30 kişilik sınıfta bunlar sizi çok fazla engelliyor. (Ö3)

Ben görüntünün insanı çok motive ettiğini düşünüyorum. Kapıdan girdiğim anda soluk renk koridorlar, eski panolar, rastgele asılmış yapay çiçekler ortamın enerjisini alan şeyler. Kütüphaneyi aktif kullanmak istiyorum. Bu kadar kitabın içinde 18 tane sandalye var. Minimum sınıf mevcudu 22 zaten. Müzik öğretmeni müzik odasının ekosunun kötü olduğundan şikâyet ediyor. Orada müzik yapmaya çalışıyorsun. 60 öğretmen var. 25 kişilik ve sandalyeleri sıkıştırarak oturduğun bir öğretmenler odası var. Öğretmen dinlenemiyor bile, nefes alamıyoruz. Sonra sınıfa girince öğretme motivasyonu evet ama nasıl? (Ö7)

Motivasyonsuzluğun temelinde bulunan sebeplerden biri de bireyin eylem ile eylemin sonucunda beklenen çıktılar arasında bağ kuramamasıdır. Bazı katılımcılar

aldıkları maaşın düşük olduğunu, ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığını bu durumun onları amotive hale getirerek mesleklerine duydukları ilgi ve yükledikleri değerin azalmasına neden olduğunu aşağıdaki ifadelerle belirtmektedirler:

Öğretmen maaşlarının düşük olması da beni olumsuz etkiliyor. Okula ayağı gitmiyor pek çok öğretmenin mesela. Arkadaşımdan görüyorum. Erkek öğretmenler yatırım araçları ile uğraşıyorlar. Bu şekilde tamamen okuldan kopmuş başka motivasyon alanlarıyla ilgilenen kişiler... (Ö3)

Öğretmeni dışarıda para kazanmaya özel ders işte ne bileyim dershaneciliğe itip, enerjisini orada harcamaktansa burada kendi mesleğini adamakıllı yaparken ek dersi iyileştirilse örneğin. (Ö7)

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlik mesleğinin toplumun gözünde değer kaybettiğini belirtmektedir. Bu durumun onların mesleki bağlılıklarını azalttığını, mesleklerine yükledikleri anlamı zedelediğini, çevreleri üzerinde anlamlı bir etki yaratamayacaklarına inanmalarına sebep olduğunu belirterek amotive hale geçme eğiliminde bulunmaktadırlar. Katılımcı öğretmenlerden birinin bu durumu vurgulayan sözleri aşağıdaki şekildedir:

Sosyal medyada ya da basında çıkan öğretmenle alakalı olumsuz konuşmalar bizi de olumsuz etkiliyor. Değer görmek herkes gibi biz de istiyoruz. Bakanlığımızın bu anlamda daha aktif olmasını bekleriz. (Ö6)

Motivasyonsuzluk alt temasında yer alan son kod özerklik eksikliğidir. Öğretmenlerin fazla kontrolcü şartlarda çalıştıklarında özerkliklerini kısıtlayan durumlar karşısında eyleme isteksiz olma eğiliminde bulunduklarına işaret eden ifadeler aşağıda verilmektedir:

Öğretmenin sadece idarenin istediklerini yapması onun akademik özerkliğinin yok olmasına, yaratıcı olmasının düşmesine sebep oluyor. (Ö3)

Bizim zamanımızda metinleri öğretmenler seçerdi. Misal şimdi MEB’de verilen metinler üzerinden gitmek zorundasın. 100 temel eser var. Sadece o kitapları okutabilirsin lise öğrencisine diyor. (Ö7)

Araştırmada proje okullarında görev yapan öğretmenlerde motivasyonsuzluğa neden olan faktörlerin alanyazındaki birçok araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ross (1995) araştırmasında öğretmenlik mesleğini stresli ve zorlu kılan şeyin öğrenci kulüplerini yönetmek, spor takımlarına koçluk yapmak ya da müzik ve tiyatro provaları almak değil evrak işleri olduğunu belirtmiştir. Kızıltepe (2006) devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü

araştırmada, sınıfın fiziksel koşullarının ve teknik donanımının iyileştirilmemesinin özellikle özel okullarda görevli öğretmenlerde motivasyon eksikliğine neden olduğunu bildirmiştir. Düşük maaş ve ücretlendirmenin öğretmenlerde motivasyonsuzluk halinin oluşmasına neden olduğunu tespit eden birçok araştırma da mevcuttur (Addison ve Brundrett, 2008; Connie, 2000; Doyle ve Kim, 1999; Hettiarachchi, 2010). Ayrıca Sunar'a (2000) göre öğretmenlik mesleğinin maddi getirilerinde yaşanılan bu kayıp günümüzde mesleğin itibarını da zedelemektedir. Birçok araştırmada öğretmenlerin amotive olmasına neden olan öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği (Tran ve Moskovsky, 2022; dos Santos, 2020; Shahbaz, Zahid ve Jamil, 2021), disiplin problemleri (Ünsal ve Görücü, 2023; Sugino, 2010) ve sınıf mevcudunun fazla olması (Ada vd., 2013; Yaghoubinejad, Zarrinabadi ve Nejadansari, 2017; Gümüştaş ve Gülbahar, 2022; Kasimi ve Hangişi, 2021) gibi faktörlerin ise proje okullarında görevli öğretmenler için geçerli olmadığı görölmektedir. Bu durumun proje okullarına yerleşen öğrencilerin akademik başarısı yüksek, görev ve sorumluluk farkındalığı olan öğrenciler olması ve yerleştirme sürecinde sınıf mevcutlarına sınırlama konulması ile bağlantılı olduğu söylenebilir.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölüm araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçları ve geliştirilen önerileri içermektedir.

Sonuçlar

Araştırma, üç temel araştırma sorusundan oluşmaktadır. Sonuçlar, araştırma sorularına ve sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç

Araştırmada proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonunun “Orta Yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından içsel motivasyon düzeyinin “Orta Yüksek”, dışsal motivasyon düzeyinin “Orta Düşük” olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda proje okullarında görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyinin dışsal motivasyon düzeyinden yüksek olduğu ve öğretmenlerin dışsal faktörlerden çok içsel faktörler aracılığıyla güdülendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında dışsal motivasyonu olumsuz etkileyen iş yükü, okul yöneticilerinin proje yaptırma baskısı, düşük maaş, fiziki yetersizlikler, olumsuz veli iletişimi gibi faktörlerin çokluğu ve etkisinin fazla olması proje okullarında görev yapan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyinin düşük olması bulgusunu desteklemiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç

İkinci araştırma sorusu olan “Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem, görevli oldukları okuldaki hizmet süresi, görevli oldukları okulun türü, görevli oldukları okulun proje okulu kapsamında bulunma süresi, okulda üniversitelerden öğretim elemanlarının görevlendirilme durumu, danışma kurulunun mevcudiyeti, ulusal/uluslararası projelerin

yürütülmekte olup olmaması, öğretmenlerin projelerde görevli olma durumları, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerin yürütülüyor olması, öğretmenlerin yayınları ve eğitim alanındaki yenilikleri takip ediyor olması, okulların fiziki alt yapı ve donanımı, okullarındaki performans değerlendirme sisteminin işlerliği, ödül alma durumları, çevrelerinden saygı görmeleri, okullarında stres/baskı yaratan durumların varlığı açılarından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde;

Proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında ayrıca incelendiğinde; cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde kadın öğretmen ve erkek öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını etkileyen içsel ve dışsal faktörlerden bahsederken aynı noktalara değinmeleri, her iki cinsiyetteki öğretmenlerin aynı etmenlerden benzer şekilde etkilenmeleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın gözlenmemesi bulgusunu desteklemiştir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu düzeyleri yaş değişkeni açısından içsel motivasyon alt boyunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Dışsal motivasyon ve öğretme motivasyonu puan ortalamalarının 51-55 yaş arası öğretmenlerde 56-60 yaş arası öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları da dahil öğretme motivasyonu düzeylerinde eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Görüşme yapılan her eğitim düzeyinden öğretmenin öğretme motivasyonunu etkileyen faktörlerden benzer şekilde etkilendiği gözlenmiştir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları da dahil olmak üzere öğretme motivasyonu ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları da dahil olmak üzere öğretme motivasyonu ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemesinin öğretmenlerin öğretme motivasyonuna etki eden faktörlerin araştırmanın nitel bulguları da gözden geçirildiğinde çoğunlukla proje okullarının çalışma koşulları, yönetici, meslektaş, öğrenci ve veli gibi paydaşların davranış yönelimleri ve bu okullarda yürütülen eğitim öğretim sürecinin niteliğiyle daha ilişkili olmasından kaynaklı olduğu saptanmıştır.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin dışsal öğretim motivasyonları bulundukları okullardaki hizmet süresi açısından anlamlı farklılık göstermezken içsel öğretim motivasyonu ve toplam öğretim motivasyonu düzeyleri 9 ve üzeri yıldır aynı okulda çalışanlara oranla 1-4 yıldır çalışanlar lehine anlamlı biçimde yüksek çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin proje okullarında çalışma süresinin 4+4 toplam 8 yıl ile sınırlı olmasının doğru alınmış bir karar olduğuna dikkat çekmektedir.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin içsel motivasyon puanlarında ve toplam öğretim motivasyonu puanlarında okul türü açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak imam hatip liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin dışsal motivasyon ortalamalarının fen liselerinde görev yapan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin içsel motivasyon puanlarında okullarının proje okulu kapsamında bulunma süresi bakımından gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ancak öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinde ve toplam öğretim motivasyonlarında okulun proje okulu kapsamında bulunma süresine göre anlamlı farklılık olduğu, 3-5 yıl arası süreden beri proje okulu kapsamında olan okullarda görevli olan öğretmenlerin dışsal motivasyon ve toplam öğretim motivasyonu ortalamalarının, 6-8 yıldır proje okulu olan okullarda görevli öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük olduğu bulunmuştur.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının okullarında üniversitelerden öğretim elemanlarının görevlendirilmesi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Ölçek uygulanan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ve görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı öğretim elemanlarının okullarına sadece birkaç kez mesleki eğitim faaliyeti sebebiyle geldiğini, bunun 8-9 yıllık süreç içerisinde ancak 2-3 kez gerçekleştiğini ve buna da okullarında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin aracılık ettiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının okullarında danışma kurulu bulunması açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; okullarında akademisyenlerden ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan bir danışma kurulu bulunan öğretmenlerin dışsal motivasyon puan ortalamalarının bulunmayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçek uygulanan öğretmenlerin %45'inin görev yaptığı okullarda danışma kurulunun bulunduğu, %55'inin çalıştığı kurumlarda danışma kurulu bulunmadığı saptanmıştır. Ölçek uygulanan birçok öğretmen, okullarının danışma kurulunun

mevcudiyetinden ölçek uygulaması sürecinde haberdar olmuştur. Danışma kurulunun kâğıt üzerinde oluşturulmuş bir topluluk olarak kaldığı, öğretmenlerle iletişiminin yetersiz kaldığı ifade edilmiştir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam öğretim motivasyonu ortalamalarının okullarında ulusal/uluslararası projeler yürütülmesi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Ulusal/ uluslararası projeler yürütülmesinin proje okulları arasında yaygınlaştığı görülmüştür.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %40'ının ulusal/uluslararası projelerde görev aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin içsel motivasyon ve toplam motivasyon ortalamalarının bu durum açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Okullarında yürütülen ulusal/uluslararası projelerde görev alan öğretmenlerin dışsal motivasyon puan ortalamalarının ise almayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenler projelerde görev almalarını farklı yönlerden değerlendirmiştir. Bazı öğretmenler için bunu dışsal düzenleme bağlamında açıklamak mümkündür. Öğretmenler proje okulunda görev yapmanın ve devam edebilmenin bir zorunluluğu olarak projelerde görev aldıklarını belirtmiş, özellikle okul yöneticileri tarafından ani bir şekilde teslim tarihi yakın olan projelerin yürütülmesi ve tamamlanması sürecinde zorlandıklarını ve kaygılarının arttığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise proje okullarının misyon ve vizyonunun projeler üretilmesi olduğundan haberdar bir şekilde istekli ve hevesli olarak bu çalışmalar içerisinde görev aldıklarını aktarmışlardır.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam öğretim motivasyonu düzeylerinin görevli oldukları okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi açısından farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenler ilk yardım, akran zorbalığı, etkili beden dili kullanımı, proje hazırlama teknikleri, eğitim teknolojileri, eğitim koçluğu, drama, etkili sınıf yönetimi, müze eğitimi, dijital okuryazarlık, afet yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda eğitim faaliyetlerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu faaliyetlerin bir kısmının faaliyet düzenleyicisinin etkileyici bir sunum ortaya koyamamasından dolayı amacına hizmet edemediğini, bazı faaliyetlerin ise kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Yerli/ yabancı alanyazın ile sürekli dergi ve yayınları takip eden, yeni öğretim teknolojilerini araştıran ve dijital medya araçlarını sık kullanan öğretmenlerin içsel motivasyon ve toplam öğretim motivasyonu ortalamaları soruya 'hayır' cevabı veren

öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek çıkmıştır. Bu durum proje okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerini severek yaptığı ve mesleki yeterliliklerini artırarak öğrencilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlama çabasında olduğu ile ilişkilendirilmiştir.

Görevli oldukları okulların fiziki alt yapısı ve teknolojik donanımını ‘çok iyi’ olarak değerlendiren öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam öğretim motivasyonu ortalamalarının, ‘orta’ olarak değerlendiren öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Nitel bulgular incelendiğinde, proje okulları arasında fiziki alt yapı ve teknolojik donanım yönünden belirgin farklılıklar olduğu saptanmıştır. Proje okullarında fiziki yeterlilikler ve teknolojik alt yapı bakımından standart bir düzeyin sağlanamadığı tespit edilmiştir. Başlangıçta proje okulu olarak planlanan ve bu yönde inşa edilen okulların hem sınıf içi ısıtma, havalandırma ve aydınlatma gibi fiziksel koşulları hem de kütüphane, laboratuvar, okul bahçesi, konferans salonu, spor salonu gibi sınıf dışı alanlarının düzenleniş şekli ve estetik değerinin sonradan proje okulu statüsü kazanan okullarla kıyaslandığında daha üstün olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin motivasyon ortalamalarının görevli oldukları okullarda öğretmen performansının değerlendirilmesi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenler arasında bu konuya ilişkin görüş ayrılıklarının varlığı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın tespit edilememesini desteklemiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı öğretmen performansının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesinin endişe yaratacağından ötürü öğretim motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini ifade ederken diğer kısmı da eğitim faaliyetlerinin denetlenmesinin gerekliliğinden bahsetmiş, öğretmenin geri bildirim almasının olumlu olacağını savunmuştur.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam öğretim motivasyonu ortalamaları çalışmalarının karşılığında ödül almış olmaları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Proje okullarında görev yapan öğretmenler başarılı performansları sonrasında ödüllendirilmelerinin ve takdir edilmelerinin kendileri açısından anlamlı olduğunu belirtmiş ancak bu ödüllendirmenin maddi boyutta olmasının memnuniyet vereceğine değinmişlerdir.

Proje okullarında görevli olmalarından dolayı çevrelerinden saygı gördüklerini belirten öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam öğretim motivasyonu ortalamaları, görmediklerini belirten öğretmenlerin ortalamalarına göre

istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerinin bilişsel, sosyal ve kültürel faaliyetlerde gösterdikleri gelişimin öğretmenlerin saygınlığını artırarak öğretmenlerin mesleki doyum yaşamalarını sağladığı belirtilmiştir.

Görevli oldukları okullarda stres/baskı oluşturan durumlar yaşayan öğretmenlerin içsel öğretim motivasyonu ortalamaları, yaşamayan öğretmenlerin ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulunmuştur. Proje okullarında görevli öğretmenler ders yükünün yanı sıra yoğun proje faaliyetlerinde görev almalarını, okul yöneticilerinin bazı öğretmenleri kayırmacı davranışlarını, velilerin müdahaleci tavırlarını, velilerin ve okul yöneticilerinin yüksek beklentilerini, özerkliklerinin kısıtlanmasını, destekleme ve yetiştirme kursu açılması hususunda okul yöneticilerinin talepkâr tutumlarını stres yaratan durumlar arasında sıralamışlardır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç

Öğretmenlerin proje okullarında görevli olmalarının öğretim motivasyonlarına etkileri hakkındaki görüşleri alınmış, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyonuna etki eden etmenler arasında öğrencilerinin elde ettikleri başarılarından gurur duyma, idealist olma ve mesleğini severek yapma kodları belirlenmiştir. Proje okullarında görev yapan öğretmenler mesleklerinde daha ileri gitme çabasında olduklarını ve potansiyellerini açığa çıkartmaktan mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğretim davranışlarını düzenleme sürecinde kişisel tatmin ve mutluluk duygularının bir motivasyon kaynağı olarak hizmet ettiğini ve bu süreçte dışsal beklentilerin rol oynamadığını belirtmişlerdir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin dışsal motivasyonunu artıran etmenler arasında ilgili ve başarılı öğrenci profili, meslektaşlarla ve okul yöneticileri ile olumlu ilişkiler, okulun fiziksel ve teknolojik alt yapısının iyi düzeyde olması, ödül alma ve takdir edilme, ek ders ücreti, okul aile birliğinin desteği, olumlu veli öğretmen ilişkisi, meslektaşlar arasında iş birliği olduğu bulunmuştur. Öğretmenler LGS’de belirli yüzdelerle dilimlerde yer alarak veya yetenek sınavında üstün başarı göstererek proje okullarına yerleşmeye hak kazanan öğrencilerin öğretim motivasyonlarının artmasındaki önemini vurgulamışlardır. Meslektaşları ile aralarındaki iş birliği ve eşgüdümün, okul yöneticileri ile aralarındaki kuvvetli bağın öğretim motivasyonlarını olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Danışma kurulunun aktif çalıştığı proje okullarında üniversitelerden, teknoloji ve sanayi alanında faaliyet gösteren işletmelerden alınan desteklerin ulusal ve uluslararası

projelerin sürdürülmesinde ve niteliğinin artmasında büyük katkısının olduğunu ve bu desteğin onları motive ettiğine değinmişlerdir. Okulların laboratuvar, atölye ve spor salonu gibi imkanlarının bulunması ve öğretim için gerekli araç ve gereçlerin tam ve işler halde bulunması sayesinde çalıştıkları kuruma yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin öğretme motivasyonlarının yükselmesine önemli ölçüde katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin başarılı performansları sonrasında ödüllendirilmesinin ve takdir edilmesinin onların yeterlik algısını artırarak öğretme arzusunu kuvvetlendirdiği belirtilmiştir. Bu ödüllendirme sürecinin maddi teşvikler aracılığıyla gerçekleştirilmesinin önerildiği görülmüştür. Okul aile birliği üyelerinin proje okullarında etkili biçimde görev alarak öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemesinin ve velilerin olumlu geri bildirim ve övgülerinin öğretmenin öğretme motivasyonunu artırdığı belirtilmiştir. Aksine velinin öğretmeni baskı altında hissettirecek geri bildirimlerinin öğretme motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ifade edilmiştir. Öğretmenler derse hazırlık faaliyetlerinin yanı sıra proje yürütme, tören hazırlama vb. etkinliklerin iş yükünü artırdığından ve motivasyonlarının olumsuz etkilendiğinden bahsetmişlerdir. Bu süreçte, meslektaşlar arasındaki bireysel yetkinliklere dayalı iş birliği ve görev dağılımının öğretmenler üzerindeki iş yükünü hafifleterek ve öğretmenlerin görevlerini daha dikkatli ve özenli bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanıyarak bu olumsuz etkiyi ortadan kaldırdığına dikkat çekilmiştir.

Proje okullarında görevli öğretmenleri motive eden kaynaklardan içselleştirilmiş motivasyon alt temasında belirlenen kodlar; öğrenciye yetebilme, öğrencilere dünya görüşü kazandırma ve mesleki gelişim olmuştur. Proje okullarında görevli öğretmenler etkili biçimde sunulan hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu ve dolaylı şekilde öğretme motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler LGS sınavı ya da yetenek sınavında belirli bir başarı gösteren öğrencilere kaliteli bir öğretim süreci sunmayı gereklilik olarak gördüklerini ve bu doğrultuda mesleki gelişimlerine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin bir dünya görüşü kazanmasındaki katkılarının öğretmenlik mesleğine büyük anlam yüklediğini ve onları motive ettiğini ifade etmişlerdir.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretim eylemine kayıtsız kalmalarına yol açan sebepler arasında resmi prosedürler, okul yöneticilerinin öğretmen seçimindeki etkisi, düşük maaş, mesleğin toplum gözündeki değerinin düşmesi ve öğretmenlerin özerklik ihtiyacının karşılanamaması yer almıştır. Öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi sürecinde karşılaştıkları sınırlamaların ve evrak yükünün, fiziksel yetersizlik ve

teknolojik aksaklıkların, özerkliklerini kısıtlayan çalışma ortamlarında bulunmanın öğretme eylemine karşı isteksiz bir tutum geliştirmelerine neden olduğu görülmüştür. Ayrıca düşük ücretlendirmenin öğretmenlik mesleğinin maddi açıdan tatmin edici olmadığı algısına yol açarak öğretmenlerin mesleki ilgi ve bağlılıklarında azalmaya sebep olduğu belirtilmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler maddeler hâlinde verilmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Proje okullarında görevli öğretmenlerin dışsal öğretme motivasyonu düzeyi içsel öğretme motivasyonuna göre düşük bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin dışsal öğretme motivasyonu kaynaklarının (maddi kazanç, öğretmenlik mesleğinin statüsü, okul ile ilgili kararların alınmasında yetki ve sorumluluklar, eğitim programlarının oluşturulmasına katılım) iyileştirilmesi önerilmektedir.

Proje okullarına görevlendirilmek isteyen öğretmenler Bakanlık onayı ile görevlendiriliyor gibi görünse de ilk değerlendirmenin okul müdürü tarafından yapılıyor olduğu gözlemlenmiştir. Proje okullarına görevlendirilecek öğretmenlerin seçiminde liyakatin esas alınması, objektif bir değerlendirmenin yapılması adına bir sistem geliştirilmesi önerilmektedir. Aynı şekilde proje okullarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde okul yöneticilerinin takdirinden çok belirlenmiş ölçütlerin esas alınması önerilmektedir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin bir bölümü okullarının proje okul kapsamına alınmasıyla ‘proje okulu’ kavramı ile tanışmış, proje okullarının işleyişi ve getirdiği yeni sorumluluklar hakkında bilgisi olmadan görevlerine devam etmek durumunda kalmışlardır. Kurumsal bilgi formunun ilgili açık uçlu sorusuna yanıt veren bu öğretmenlerin proje faaliyetlerine katılmakta isteksiz olduğu, bu faaliyetlere katılma durumunda olmalarını bir ‘dayatma’ şeklinde algıladıkları görülmüştür. Bu öğretmenlerin yer değişikliklerinin yapılması ve yerlerine proje okullarındaki görev ve sorumlulukların bilincinde olan, kendi iradeleri ile bu okullarda çalışmak isteyen öğretmenlerin geçmesi sağlanmalıdır.

Proje okullarında görev almak isteyen öğretmenlerin eğitim, yeterlilik ve başarılarına dair bilgilerinin yer aldığı bir dijital platform oluşturulabilir. Böylece herhangi bir proje okulunda belirli bir branşta istenen yeterliliklere sahip bir öğretmen arandığı duyurulduğunda bu platformdan yararlanılabilir. Böylece bu görevlendirmelerin idari kadro, okul yöneticileri veya diğer öğretmen referanslarından uzak bir şekilde yapılması sağlanabilir.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmış olmasına ve aldıkları hizmet içi eğitimlere önem verilmektedir. Ancak mevcut proje ve ders faaliyetlerinin arasında öğretmenler eğitimlerine zaman ayırmakta ve sürdürmekte zorlanmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine yönelik bu çabalarını destekler bir tutum sergilemesi ve öncelikle MEB'in öğretmenlere gerekli izinlerin verilmesi hususunda düzenlemeler getirmesi önerilmektedir.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin çoğunluğunun iş yükünün diğer okullarda görevli öğretmenlere göre daha fazla olduğu, çoğu zaman gönüllü olarak iş saatleri dışında proje faaliyetleri, yarışmalar, törenler vb. etkinlikler için çalıştığı sonucuna varılmıştır. Özveri ile çalışan proje okulu öğretmenlerinin çabaları teşvik edilmeli ve böylece diğer öğretmenlerin de görev almaya istekli hale gelmesi sağlanabilir.

Proje okullarının fiziksel ve teknolojik imkanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Proje okul uygulaması başladıktan sonra inşa edilen binaların eğitim faaliyetleri için yeterli koşulları sağladığı ancak kuruluşunun üzerinden uzun yıllar geçmiş, proje okul kapsamına alınmış okulların olumsuz fiziksel koşulları ve donanımsal olarak eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu nedenle proje okul kapsamına alınacak okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi ya da belirlenecek koşulları sağlayan okulların proje okul kapsamına alınması önerilmektedir.

Veri toplanan proje okullarında görevli öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarının iş birliği içinde olduğu kurum ve kuruluşlardan, danışma kurullarının varlığından haberdar olmadığı görülmüştür. Bu noktada danışma kurulu üyelerinin öğretmenlerle iletişiminin artması ve ortak çalışmalarının daha etkili ve işlevsel hale getirilmesi önerilmektedir.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin birçok projeyi okulların maddi olanaksızlıklardan dolayı hayata geçirememesi de onların amotive duruma gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle bakanlık birimlerinin, taşra teşkilatındaki yetkililerin, velilerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin büyük beklentilere sahip olduğu proje okullarının ödeneklerinin artırılması ve yeterli maddi desteğin sağlanması önerilmektedir.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin çalışmalarının verimliliğini artırıcı ve evrak yüklerini azaltıcı tedbirler alınmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma farklı illerde ve bölgelerde yer alan proje okullarında görev yapan öğretmenler ile tekrarlanabilir.

Proje okulları ile proje okulu kapsamında olmayan okullar arasında öğretmenlerin öğretme motivasyonunu etkileyen faktörler açısından benzerliklerin ve farklılıkların karşılaştırmalı analizi için çalışmalar yapılabilir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonunu ölçecek proje okullarına özgü özellikleri vurgulayacak kapsamda ölçekler geliştirilebilir ve uygulanabilir.

Görüşmeye katılan öğretmenler, proje okullarında görev yapan meslektaşlarının büyük çoğunluğunun bu okullarda yürütülen proje tabanlı eğitim faaliyetlerine ilişkin yeterliklerinin kısıtlı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun belirli öğretmenlere aşırı görev ve sorumluluk yüklenmesine ve sonuç olarak öğretmenler arasında adil bir iş bölümü sisteminin oluşturulamamasına yol açtığı belirlenmiştir. Bu nedenle proje okullarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri alanları ortaya çıkarmak amacıyla bir ihtiyaç analizi yapıp belirlenen alanlarda hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abós Á., Sevil J., Martín-Albo J., Aibar A., & García-González, L. (2018). Validation evidence of the motivation for teaching scale in secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E9. [doi:10.1017/sjp.2018.11](https://doi.org/10.1017/sjp.2018.11)
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/292141660>
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422–436. [doi: 10.1037/h0040968](https://doi.org/10.1037/h0040968)
- Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of chance. *Education 3-13*, 36(1), 79-94. [doi:10.1080/03004270701733254](https://doi.org/10.1080/03004270701733254)
- Ahraz, H. (2021). Öğretmenlerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(2), 142–175. [doi: 10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Alimohammadi, H., Sohrabi, M., & Saberi, A. (2017). The relationship between motivation to teach and teaching method of physical educators. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research* | Oct-Dec, 7(4). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/326545459>
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş-1*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Altay, G. B. (2019). *Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyet ve Öğretme Motivasyonları: Konya ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Amin, M. (2015). Relationship between job satisfaction, working conditions, motivation of teachers to teach and job performance of teachers in MTs, Serang, Banten. *J. Mgmt. & Sustainability*, 5, 141- 154. [doi: 10.5539/jms.v5n3p141](https://doi.org/10.5539/jms.v5n3p141)
- Arar K. H., & Herzllah A. M. (2016). Motivation to teach: the case of Arab teachers in Israel. *Educational Studies*, 42(1), 19–35. [doi: 10.1080/03055698.2015.1127136](https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1127136)
- Argon, R. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 159-179. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10320/126560>

- Argon, T. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Öğretme Motivasyonları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4 (57), 1- 23. [doi: 10.9761/JASSS7108](https://doi.org/10.9761/JASSS7108)
- Arpağuş, A. U. (2011). *Okul Kültürünün Öğretmen Davranışlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R. ve Marakçı, D. B. (2018). Lise Öğretmenlerinde Mesleki Motivasyon Unsurları: Karma Yöntemli Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895. [doi: 10.17860/mersinefd.485161](https://doi.org/10.17860/mersinefd.485161)
- Aslan, S. (2018). *Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İş Rotasyonu Uygulamasının Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi & Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul, Türkiye.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de Kademeler Arası Geçiş: Dünü-Bugünü ve Bir Model Önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. [doi: 10.12984/egeefd.363268](https://doi.org/10.12984/egeefd.363268)
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57. [doi: 10.1080/014434100110371](https://doi.org/10.1080/014434100110371)
- Avcı, H. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinde Öğretme Motivasyonu ve Öğretmen Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Avşar Kurgun, O. (2013). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aydemir, T. (2021). *Öğretmen Adaylarının Özgeciliği Davranışları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Ayık, A., ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25- 43. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44675/554958>
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, vol: 37, 122- 147. [doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122](https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122)
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başdal, M. (2021). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri, Öğretmen Özyeterlilik İnançları ve Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Berger J. L., & Girardet C. (2020). Vocational teachers' classroom management style: The role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 200-216. [doi: 10.1080/02619768.2020.1764930](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930)
- Bess, J. L. (1977). The motivation to teach. *The Journal of Higher Education*, 48(3), 243-258. <https://doi.org/10.1080/00221546.1977.11780357>
- Bıçakçılar, H. (2021). *Pozitif Okul Yönetimiyle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155. Retrieved from <https://www.sciepub.com/reference/208361>
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776. [doi: 10.12973/iji.2018.11448a](https://doi.org/10.12973/iji.2018.11448a)
- Bulut, D. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Öğretme Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Butler R. (2007) Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology* 99, 241-252. [doi: 10.1037/0022-0663.99.2.241](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241)
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen Emeğinin Dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Büyüköztürk, S. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335–353. [doi: 10.1080/17408980802301866](https://doi.org/10.1080/17408980802301866)
- Carter, L., Ulrich, D. & Goldsmith, M. (2005). *Best Practices in Leadership Development and Organization Change: How the Best Companies Ensure Meaningful Change and Sustainable Leadership*. San Francisco: Pfeiffer.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. [doi: 10.1021/ja503557x](https://doi.org/10.1021/ja503557x)
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim Tarihi Gelişimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. New York: John Wiley& Sons.
- Connie, R. J. (2000). *Factors influencing motivation and de-motivation of Mexican EFL teachers*. Paper presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Vancouver, BC, Canada.
- Corkin, D. M., Ekmekci, A., & Parr, R. (2018). The Effects of the School-Work Environment on Mathematics Teachers' Motivation for Teaching: A Self-Determination Theoretical Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 50-66. [doi: 10.14221/ajte.2018v43n6.4](https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.4)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi: Kocaeli İli Gölcük İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çatak, S. (2021). *Proje Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014. [doi: 10.15869/itobiad.303889](https://doi.org/10.15869/itobiad.303889)
- Çınar, İ. (2016). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Motivasyonlarının Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi: Çay İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Daniels, E. (2016). Logistical factors in teachers' motivation. *The Clearing House*, 89 (2): 61-66. [doi: 10.1080/00098655.2016.1165166](https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1165166)
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation* (E. Aronson, Ed.). New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self determination theory*. New York: Guilford Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980a). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39–80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). New York: Plenum.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 4, 19-43. [doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108)
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852–859. [doi: 10.1037/0022-0663.74.6.852](https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014a). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research and applications* (pp. 53–73). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27-43. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7829/102958>
- Deniz, K. Z. (2020). *Herkes İçin İstatistikolay*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenlerini Yeniden Keşfetmek: Sahadan Sesler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2115-2139. [DOI: 10.17679/inuefd.963660](https://doi.org/10.17679/inuefd.963660)
- De Waal, F. (2009). *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. New York: Crown Archetype.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Dikmen, M. (2021). Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonu: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 213-232. [doi: 10.30900/kafkasegt.951038](https://doi.org/10.30900/kafkasegt.951038)
- Dos Santos, L. M. (2020). The motivation and experience of distance learning engineering programmes students: A study of non-traditional, returning, evening, and adult students. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 134-148. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1249683>

- Doyle, T., & Kim, M. Y. (1999). Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal*, 23(2), 35-48. Retrieved from https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=1748
- Dönmez, C. (2005). Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 255-268. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/644>
- Dönmez, Ö. (2023). *Okul Bina Kalitesi ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dursun, B. (2023). *Etkili Okul ve Örgüt Kültürü Değişkenlerinin Öğretmen Motivasyonu ve Öğretmen Sınıf Liderliği ile İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Erdoğan, İ. (2010). *Milli Eğitime Dair*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- Ergeneli, A. (2017). *Örgütsel Davranış Örgüt ve Birey*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Eroğlu, F. (1996). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: BETAB Yayınevi.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuat/issue/28248/300307>
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work and Stress: An International Journal of Work, Health, and Organizations*, 26(3), 213–229. [doi: 10.1080/02678373.2012.713202](https://doi.org/10.1080/02678373.2012.713202)
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. [doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)
- Fielding, N. G., & Fielding, J. L. (1986). *Linking data: The articulation of qualitative and quantitative methods in social research*. London : Sage Publications, Inc.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189. [doi: 10.1080/15700760903216174](https://doi.org/10.1080/15700760903216174)

- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gemeda, F., & Tynjälä, P. (2015). Exploring Teachers' Motivation for Teaching and Professional Development in Ethiopia: Voices from the Field. *Journal of Studies of Education*, 5 (2), 169-186. [doi:10.5296/jse.v5i2.7459](https://doi.org/10.5296/jse.v5i2.7459)
- Genç, G. A. (2021). *Proje Okullarında Algılanan Örgütsel Destek, Okul Etkililiği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Giresun İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson.
- Gonzales, G., Gonzales, R., Costan, F., & Himang, C. (2020). Dimensions of motivation in teaching: Relations with social support climate, teacher efficacy, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Education Research International*, 2020(3), 1-10. [doi: 10.1155/2020/8820259](https://doi.org/10.1155/2020/8820259)
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317-334. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16694/173520>
- Gömleksiz M. N. ve Serhatlıoğlu B. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306>
- Gözükara, A. K. (2021). *Öğretmen Motivasyonuna Yönelik Literatürün Sistemantik Bir İncelemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (2007). *Teaching reading in the 21st century*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gümüştaş, Z. ve Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunu Etkileyen Etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180–200. [doi: 10.46872/pj.538](https://doi.org/10.46872/pj.538)
- Güneş, A. (2021). *Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki: Adıyaman İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Gür B. S., Çelik Z. ve Coşkun İ. (2013). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşisi mi, Eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, 5-12. Erişim adresi: <https://www.setav.org/turkiyede-ortaogretimin-gelecegi-hiyerarshi-mi-esitlik-mi/>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gürler, E. (2020). *Okulların Örgütsel Öğrenmeleri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- Güzel Candan, D. ve Evin Gencil, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/maeuefd/article/view/1098001328/1098000920>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18. [doi: 10.1080/2331186X.2016.1217819](https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819)
- Handayani, T. R. D. (2016). Teacher Motivation Based On Gender, Tenure And Level Of Education. *The New Educational Review*, 1, 199-207. [doi: 10.15804/tner.2016.45.3.16](https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.16)
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Herzberg, F. (1960). *Work and the nature of man*. New York: The World Publishing Company.
- Hettiarachchi, S. (2010). ESL teacher motivation in Sri Lankan public schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 1-11. [doi: 10.4304/jltr.4.1.1-11](https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.1-11)
- Hull, C. H. (1943). *The principles of behavior*. New York: Appleton- Century- Crofts.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. [doi: 10.1177/1525822X05282260](https://doi.org/10.1177/1525822X05282260)
- İlğan, A., Canoğlu, O., Karamert, Ö. ve Şensoy, C. P. (2018). Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 979-1003. [doi: 10.7827/TurkishStudies.13985](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13985)
- İmalı, A. (2022). *Stratejik Liderliğin Etkili Okul Özelliklerini Yordayıcılığı: Öğretmen Motivasyonunun Aracılık Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Kaiser, J. S. (1981). Motivation Deprivation: No Reason to Stay. *Journal of Teacher Education*, 32(5), 41-43. [doi: 10.1177/002248718103200509](https://doi.org/10.1177/002248718103200509)
- Kalay, M. (2015). *İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyonları Arasındaki İlişki: Bolu İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Karakaya, Y. (2019). *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.

- Karaman, D. (2021). *İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karazeybek, S. (2023). *Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Kasimi, E., & Hangişi, Y. (2021). Demotivating factors on foreign EFL teachers: A case study in private school in Turkey. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 21(1), 107-115. Retrieved from <https://mail.readingmatrix.com/files/24-8042rs33.pdf>
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290. Erişim adresi: http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-412.html
- Kaya, A. (2018). *Proje Okullarının Yapısına ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Kendirci, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kılıçaslan, C. (2006). *Lise Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışlarına İlişkin Görüş ve Beklentileri: Bornova İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Kiziltepe, Z. (2006). Sources of teacher demotivation. In R. Lambert & C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 145–162). Scottsdale, AZ: Information Age Publishing.
- Kocabaş, İ. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129(4), 724-733. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ871623>
- Koç, A. (2019). *Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım A. Ş.
- Köse, E. K., Taş, A., Küçükçene, M. ve Karataş, E. (2018). Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 255-277. [doi: 10.21764/maeuefd.424729](https://doi.org/10.21764/maeuefd.424729)
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. [doi: 10.1177/001316447003000308](https://doi.org/10.1177/001316447003000308)

- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Külünkoğlu, T. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmene Saygı Değerine İlişkin Görüşleri. *Asya Studies*, 1(1), 11-22. Erişim adresi: <https://orcid.org/0000-0002-7406-1477>
- Kütükcü, G. (2020). *İlköğretim Kademesindeki Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları ile Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Lawler, E. E., & Porter, L. W. (1967). The effect of performance on job satisfaction. *Industrial Relations*, 7(1), 20–28. doi: 10.1111/j.1468-232X.1967.tb01060.x
- Lens, W., & De Jesus, S. N. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (ss. 192–201). Cambridge University Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- Mani, B. (2002) Performance Appraisal Systems, Productivity, and Motivation: A Case Study. Public Personnel Management. *Journal of Public Management*, 31, 141-159. doi: 10.1177/009102600203100202
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York Harper Row.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century Crofts.
- McGregor, D. (1987). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği (Proje Okulları) Kitapçığı*. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://dogm.meb.gov.tr/pdf/AIHL_Program_Cesitliliği.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/01062228_meb_ortaogretim_kurumlari_yonetmeliği_28_10_201629871.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/02/2023_0208-10.htm
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134. doi: [10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x)
- Nir, A., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210-227. doi: [10.1108/JEA-01-2013-0007](https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0007)
- Nokay, N. (2019). *Öğretmen Motivasyonunun Yordayıcısı Olarak Yaşam Stili* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Orhan, P. C. (2022). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonu, Akademik Motivasyonu ve Motivasyonel Çalışma Koşullarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/279246247>
- Özkal, N. (2020). Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeylerinin Öğretme Motivasyonlarını Yordama Gücü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 885-898. doi: [10.26468/trakyasobed.659062](https://doi.org/10.26468/trakyasobed.659062)
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özsoy, P. (2014). *İlkokul Öğretmenlerinin İç Motivasyon ve Görev Performanslarının İl Eğitim Denetmenlerinin Uyguladıkları Denetim Yaklaşımları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özşahin, C. (2019). *Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı, Öğretmenlik Öz-yeterlilikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Packard, R., & Dereshiwsy, M. (1990). Teacher Motivation Tied to Factors within the Organizational Readiness Assessment Model. Elements of Motivation/De-Motivation Related to Conditions within School District Organizations. *A*

Professional Conference Eastburn Education Center. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED318731>

- Pelletier, L. G., Dion, S. C., Tuson, K., & Green- Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental protective behaviors?: Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481–2504. [doi: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb00122.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00122.x)
- Peterson, M. F., & Ruiz-Quintanilla, S. A. (2003). Cultural socialization as a source of intrinsic work motivation. *Group & Organization Management*, 28(2), 188–216. [doi: 10.1177/1059601103028002002](https://doi.org/10.1177/1059601103028002002)
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetmelik Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Powers, T. A., Koestner, R., & Zuroff, D. C. (2007). Self-criticism, goal motivation, and goal progress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(7), 826–840. [doi: 10.1521/jscp.2007.26.7.826](https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.7.826)
- Raj, T., & Lalita (2013). Job Satisfaction among Teachers of Private and Government School: A Comparative Analysis. *International Journal Of Social Sciences & Interdisciplinary Research*, 2. [doi: 10.25215/0202.070](https://doi.org/10.25215/0202.070)
- Reaves, S. J., & Cozzens, J. A. (2018). Teacher perceptions of climate, motivation, and self-efficacy: Is there really a connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67. [doi: 10.11114/jets.v6i12.3566](https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3566)
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt: 21, no:2, ss.575-588. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/publication/detail/147848>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior*. Pearson Education, Inc.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227–251. [doi: 10.1177/016146819509700205](https://doi.org/10.1177/016146819509700205)
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. [doi:10.1037/0022-0663.99.4.761](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761)
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation* (pp. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. [doi: 10.1006/ceps.1999.1020](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020)

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000d). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13–54). San Diego, CA: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004a). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449–479). New York: Guilford Press
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1586. doi: [10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x)
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736–750 doi: [10.1037/0022-3514.45.4.736](https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736)
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(3), 586–596. doi: [10.1037//0022-3514.65.3.586](https://doi.org/10.1037//0022-3514.65.3.586)
- Saldana, J. (2012) *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sarıca, Y. (2013). *Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Alguları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye.
- Seng, E. L. K., & Choi Wai, C. (2016). Empirical Study of Academic and Non-academic Staff's Job Satisfaction and Organizational Commitment in an Institute of Higher Learning. *Journal of Entrepreneurship, Business and Economics*, 4(1), 45–72. Retrieved from <http://scientificia.com/index.php/JEBE/article/view/36>
- Shahbaz, M., Zahid A., & Jamil, S. (2021). Motivation/Demotivation Factors among School Teachers in Public and Private Schools of District Sialkot. *Journal of Development and Social Sciences*, 2(2), 42- 60. doi: [10.47205/jdss.2021\(2-II\)5](https://doi.org/10.47205/jdss.2021(2-II)5)
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. doi: [10.1080/13598660801971658](https://doi.org/10.1080/13598660801971658)
- Sinclair, K. E., Ryan, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness and student anxiety. *Teacher and Teacher Education*, 3, 249- 253. doi: [10.1016/0742-051X\(87\)90007-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90007-2)
- Söğüt, D. (2022). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Sökmen, A. (2013). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sugino, T. (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia-social and behavioral sciences*, 3, 216-226. [doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.036](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.036)
- Suharyati, H. (2017). Interaction of relationship between job motivation with teacher innovativeness in improving education. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 2(2), 228-232. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/209068/>
- Suhonen, J. (2009). Qualitative and mixed method research. *Scientific Methodology in Computer Science-Fall*, 1-13.
- Sunar, L. (2020). Türkiye’de Mesleki İtibar: Dönüşen Çalışma Hayatı ve Mesleklerin Sosyal Konumu. *Journal of Economy Culture and Society, Supp(1)*, 29-58. [doi: 10.26650/JECS2020-0053](https://doi.org/10.26650/JECS2020-0053)
- Sürücü, A., Yıldırım, A. ve Ünal, A. (2018). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Öğretme Motivasyonu İlişkisinin İncelenmesi. *III. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilgiler Kongresi Tam Metin Kitabı*, 1689-1696. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/37608144/>
- Sylvia, R. D., & Hutchison, T. (1985). What Makes Ms. Johnson Teach? A Study of Teacher Motivation. *Human Relations*, 38(9), 841-856. [doi: 10.1177/001872678503800902](https://doi.org/10.1177/001872678503800902)
- Şener, M. (2009). *Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tarhan, H. ve Karateke, T. (2021). Proje İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 481-516. [10.51605/mesned.1017035](https://doi.org/10.51605/mesned.1017035)
- Tellis, W. M. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report*, 3(2), 1-14. [DOI:10.46743/2160-3715/1997.2024](https://doi.org/10.46743/2160-3715/1997.2024)
- Tevrüz, S. (2002). *Güdülenme: Örgütte Kişisel Gelişim*. A.E. Aslan (Editör), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013161X11400185>
- Toker, B. (2008). Motivasyonda Kullanılan Özendirme Araçlarının İş Doyumuna Etkileri: Beş ve Dört Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 8(1), 69-91. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/26498383_

- Topak, H. (2021). *Müzik Öğretmenlerinin Öğretme Motivasyonları ve Mesleki Memnuniyetleri: Osmaniye İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Tran, L. H., & Moskovsky, C. (2022). Has teacher autonomy gone MIA? A qualitative study of views from EFL teachers in Vietnamese universities. *Issues in Educational Research*, 32(2), 765-783. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier32/tran.pdf>
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Diyarbakır İli Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Ünsal, S. ve Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Öğrenci, Veli ve Yönetici Davranışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 148-170. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/81255/1383630>
- Viseu, J., de Jesus, S. N., Rus, C., Canavarro, J. M., & Pereira, J. (2016). Relationship between teacher motivation and organizational variables: A literature review. *Paidéia*, 26(63), 111–120. doi: [10.1590/1982-43272663201613](https://doi.org/10.1590/1982-43272663201613)
- Vroom, W. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- Wang, C. K., & Liu, W. C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: a self-determination theory approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 395-410. doi: [10.1080/02188790802469052](https://doi.org/10.1080/02188790802469052)
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2014). Teacher motivation: Theory and practice. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Why People Choose Teaching as a Career* (pp. 1- 17). New York: Routledge.
- Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 21(2), 43-60. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/42589178>
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333. doi: [10.1037/h0040934](https://doi.org/10.1037/h0040934)
- White, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory: A proposal regarding independent ego energies*. Madison, CT: International Universities Press.
- Yaghoubinejad, H., Zarrinabadi, N., & Nejadansari, D. (2017). Culture-specificity of teacher demotivation: Iranian junior high school teachers caught in the newly-introduced CLT trap!. *Teachers and Teaching*, 23(2), 127-140. doi: [10.1080/13540602.2016.1205015](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1205015)

- Yanıt, S. (2020). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyet ve Öğretme Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Yavuz, C. ve Karadeniz B. C. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519 Erişim adresi: <http://earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/2823>
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626125>
- Yıldırım, O. (2015). *Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Kabaran, H., ve Yaşar Sağlık, Z. (2024). Ortaöğretime Geçiş Sınavlarının (OKS, SBS, TEOG, LGS) Kelime Sayıları ve Sıklıkları Bakımından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 919-943. [doi: 10.37217/tebd.1336962](https://doi.org/10.37217/tebd.1336962)
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Yılmaztürk, H. (2022). *Proje Uygulayan Okulların (Proje Okulları) Yönetsel Uygulamalarının Okul Merkezli Yönetim Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Yücel H. A. (1994). *Türkiye’de Ortaöğretim*. Ankara: T.C Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Zaidah, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan bil.* 9, 1-6. Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/11784113>
- Zengin, M. ve Karaman, D. (2020). Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Mesleki Eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 0(54), 403-431. [doi:10.29288/ilted.763282](https://doi.org/10.29288/ilted.763282)



EK 1. Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni

Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni

2 ileti

özge çemrek

Alıcı:

1 Şubat 2023 09:56

Sayın Hocam,

Ben Özge Uysal, Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. 'Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi' isimli yüksek lisans tezimde uyarlama çalışmasını yapmış olduğunuz Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ni kullanmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla.

İlke EVİN GENCEL

Alıcı: özge çemrek

1 Şubat 2023 10:23

Merhaba Özge,

Ölçeği kullanmandan mutluluk duyarım. Ölçek bilgilerini makalenin içinde bulabilirsin.

Başarılar diliyorum.

Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL

EK 2. Etik Kurul Onayı



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 / 829960
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

15.02.2023

Sayın Özge UYSAL

İlgi: 06/02/2023 tarihli başvurunuz.

“Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi” başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 06/02/2023 tarihli toplantısında alınan 04/50 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir. Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ercan BAYAZITLI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 06/02/2023
Toplantı Sayısı : 04
Karar Sayısı : **50**

50- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, öğretim üyesi **Prof. Dr. Fatma BIKMAZ**'ın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Özge UYSAL**'ın "Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı teziniz ile ilgili 06.02.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, öğretim üyesi **Prof. Dr. Fatma BIKMAZ**'ın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Özge UYSAL**'ın "Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı teziniz ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
06/02/2023

Prof. Dr. Muharrem **ÖZEN**
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 3. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-70661146
Konu : Araştırma İzni

20.02.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 08.02.2023 tarihli ve 819358 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Özge UYSAL'ın "**Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (4 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

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

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

Bilgi için: Emine Konuk

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr

Unvan : Şef

Kep Adresi : meb@te01.kep.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9525-d55a-3f46-bae5-d20c kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Öğretme Motivasyonu Ölçeği

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

EK 5. Kişisel ve Kurumsal Bilgi Formu

Değerli meslektaşım,

Bu ölçme aracı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda ve Prof. Dr. Fatma Bıkmaz danışmanlığında yürütmekte olduğum 'Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi' başlıklı yüksek lisans tezim için kullanılacaktır. Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde "Kişisel Bilgiler", ikinci bölümde "Kurumsal Bilgiler" ve üçüncü bölümde de "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" bulunmaktadır.

Tüm soruları eksiksiz ve samimiyetle doldurmanızı rica eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

Özge Uysal

I. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız ☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45
☐ 46-50 ☐ 51-55 ☐ 56-60
3. Eğitim düzeyiniz ☐ Lisans
☐ Yüksek lisans
☐ Doktora
4. Mesleki deneyiminiz ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl
☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri
5. Görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz
☐ 1-4 yıl ☐ 5-8 yıl ☐ 9 yıl ve üzeri

II. KURUMSAL BİLGİ FORMU

6. Görev yaptığınız okul türü
☐ Anadolu lisesi ☐ Fen lisesi ☐ Güzel sanatlar lisesi ☐ Spor lisesi
☐ Mesleki ve teknik Anadolu lisesi ☐ İmam hatip Anadolu Lisesi
☐ Sosyal bilimler lisesi
7. Görev yaptığınız okul kaç yıldır 'proje okulu' kapsamındadır?
☐ 0-2 yıl ☐ 3-5 yıl ☐ 6-8 yıl
8. Okulunuzda üniversitelerden öğretim elemanları görevlendirilmekte midir?
☐ Evet ☐ Hayır
9. Okulunuzda akademisyenlerden ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan bir danışma kurulu mevcut mudur?
☐ Evet ☐ Hayır
10. Okulunuzda ulusal/uluslararası projeler yürütülmekte midir?
☐ Evet ☐ Hayır
Cevabınız evet ise, bu projelerde siz de yer almakta mısınız?
☐ Evet ☐ Hayır
11. Okulunuzda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlikler düzenlenmekte midir?
☐ Evet ☐ Hayır
Cevabınız evet ise size en çok fayda sağladığını düşündüğünüz üç etkinliği belirtir misiniz?
.....
.....

12. Okul dışı zamanlarda yerli/yabancı alanyazını takip etme, süreli dergi ve yayınları takip etme, yeni öğretim teknolojilerini araştırma, dijital medya araçlarını sık sık kullanma fırsatı yakalıyor musunuz?
☐ Evet ☐ Hayır
13. Okulunuzun fiziki alt yapı ve teknolojik donanımını değerlendiriniz.
☐ Çok iyi ☐ İyi ☐ Orta ☐ Kötü ☐ Çok kötü
14. Okulunuzda yöneticilerin öğretmenlerin performansını değerlendirdiği bir sistem mevcut mudur?
☐ Evet ☐ Hayır
15. Proje okulunda çalışmaya başladığınızdan itibaren çalışmalarınızdan dolayı ödül aldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır
16. Proje okulunda çalıştığınızı belirtmeniz çevrenizde saygı uyandırıyor mu?
☐ Evet ☐ Hayır
17. Okulunuzda stres/ baskı yaratan durumlarla karşılaştınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır
- Cevabınız evet ise kısaca açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

EK 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- 1) Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
 - a) Yaşınız
 - b) Eğitim düzeyiniz
 - c) Branşınız
 - d) Meslekteki hizmet süreniz
 - e) Bulunduğunuz okuldaki görev süreniz
- 2) Bu okulda çalışmaya başlama sürecinizi anlatır mısınız? Bu süreçte yaşadıklarınızla ilgili duygu ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
- 3) Okulunuzda görev yaparken ‘İyi ki bu mesleği seçmişim.’ dediğiniz durumlar oluyor mu? Bu durumlara örnek verebilir misiniz?
- 4) Proje okulunda çalışmaya başladıktan sonra veya okulunuz proje okulu olduktan sonra öğretim süreçlerinizde bir değişiklik oldu mu? Eğer oldu ise hangi konularda ne tür değişiklikler oldu? Örnek verir misiniz?
- 5) Okulunuzun öğrenci profili nasıldır? Bu profilin öğretim süreçlerinize yansımaları nasıldır? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
- 6) Okulunuzun üniversitelerle iş birliği nasıldır? Hangi konularda iş birliği yapılıyor? Bu iş birliğinin öğretim süreçlerinize yansımaları nelerdir? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
- 7) Okulunuzun akademisyenlerden ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan bir danışma kurulu var mıdır? Böyle bir kurulun varlığının/ yokluğunun öğretim süreçlerinize nasıl bir yansıması oluyor? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
- 8) Okulunuzda ulusal/uluslararası projeler yürütülmekte midir? Bu projelerde görev alıyor musunuz? Projelerin varlığı/ yokluğunun öğretim süreçlerinize yansıması nasıl oluyor? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
- 9) Okulunuzun fiziki alt yapısını ve donanımını (hijyen koşulları, materyal, laboratuvar, teknolojik imkanlar vs.) nasıl değerlendirirsiniz? Mevcut koşullar öğretme motivasyonunuza nasıl yansıyor? Örnek verir misiniz?
- 10) Proje okullarında okul yöneticilerinin ekip oluşturma yetkisi bulunması öğretme motivasyonunuza nasıl yansıyor? Örnek verir misiniz?
- 11) Okulunuzda uygulanan performans değerlendirme süreçlerini anlatır mısınız? Böyle bir değerlendirme sisteminin öğretme motivasyonunuza yansımaları nelerdir? Örnek verir misiniz?
- 12) Hangi sorunlar/ güçlükler öğretme motivasyonunuzu olumsuz etkiler? Örnek verebilir misiniz? Okulunuzda bu sorunlarla/ güçlüklerle karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bu sorunları nasıl çözdünüz/ bu güçlükleri nasıl aştınız?
- 13) Bu kurumda görev yaparken öğretme motivasyonunuzu etkileyen başka faktörler, durumlar ya da olaylar var mıdır? Açıklar mısınız?

EK 7. Katılımcı Öğretmen Aydınlatılmış Onam Formu

Katılımcı Öğretmen Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın gönüllü,

Yüksek lisans tezi kapsamında planlanmış ve araştırmacı Özge Uysal tarafından yapılacak olan ‘Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi’ adlı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmada proje okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeyleri ve motivasyonlarına etki eden değişkenleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu sayede proje okullarında görevli öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını olumsuz etkileyen etmenlerin düzenlenmesine ve olumlu etkileyen etmenlerin proje okulu kapsamında bulunmayan okullarda görevli öğretmenler açısından yaygınlaştırılmasına dair önerilerde bulunulacaktır. Görüşme toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Görüşmenin yaklaşık 40 dakika sürmesi planlanmaktadır. İzniniz dahilinde görüşme ses formatında kayıt altına alınacaktır. Katılımcılara herhangi bir ücret ödemesi yapılmayacak ya da onlardan herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almamayı seçebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekildiğiniz takdirde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve yeterli yanıtlar aldım. Yazılı olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım.

Bu koşullar altında araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, görüşmenin ses formatında kayıt altına alınmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Tarih:/...../.....

Katılımcının Adı/ Soyadı:

İmza

Ek 8. Diğer Araştırmacıların Kodlama Tabloları

Birinci Araştırmacının Kodlamasına İlişkin Sonuçlar

İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	İçselleştirilmiş Motivasyon	Amotivasyon
Öğrenci başarısından gurur duyma	Öğrencinin akademik seviyesi (İlgili ve başarılı öğrenci)	Beklenti	Okul idare baskısı
İdealist olma	Olumlu okul iklimi (Olumlu mesleki ilişkiler)	Öğrenciye yetebilme	Projede niceliğe önem verilmesi
Öğretme isteği	Danışma kurulu desteği	Dünya görüşü kazandırmak	Resmi prosedürler
	Donanım& okulun fiziksel koşulları (Fiziksel ve teknolojik alt yapı)	Mesleki gelişim	Özerklik eksikliği
	Öğrenci dönütü		Mesleki değer (Mesleğin değerindeki düşüş)
	Görev dağılımı (İş birliği)		Maaş (Düşük maaş)
	Veli iletişimi		Fiziki yetersizlikler (Fiziksel ve donanımsal eksiklikler)
	Ödül		
	Takdir (Ödül alma takdir edilme)		

İkinci Araştırmacının Kodlamasına İlişkin Sonuçlar

İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	İçselleştirilmiş Motivasyon	Amotivasyon
Öğrenci başarısının gurur verici olması	Akademik başarısı yüksek öğrenciler (İlgili ve başarılı öğrenci)	Öğrenciye yetebilme	Resmi prosedürler
İdealist olma	Olumlu çalışma ortamı (Olumlu mesleki ilişkiler)	Dünya görüşü kazandırma	Ekip oluşturma
Öğretme isteği	Üniversite iş birliği& danışma kurulu desteği		Fiziki eksiklikler
Mesleki gelişme isteği	Okulun fiziki imkanları (Fiziksel ve teknolojik alt yapı)		Performans değerlendirme
	Ödül alma		İş yükü
	Ek ders		Düşük maaş
	Görev dağılımı (İş birliği)		Mesleğin toplumsal değerinin düşmesi (Mesleğin değerindeki düşüş)
	Olumlu veli iletişimi (Veli desteği)		

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 09.09.2024
Gönderim Numarası	: 2448809220
Sayfa Sayısı	: 123
Sözcük Sayısı	: 34930
Karakter Sayısı	: 256451
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	: 25.07.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Özge Uysal

Tarih : 09.09.2024

İmza :

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Özge Uysal

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Düzce Gölyaka Çok Programlı Anadolu Lisesi	2009- 2011
	Mamak Suzan Mehmet Gönç Mesleki ve Teknik A. L.	2011- 2016
	Mamak Rasim Özdenören Anadolu Lisesi	2016- 2023
	Mamak Mimar Sinan Güzel Sanatlar Lisesi	2023- halen devam etmekte

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2004- 2009
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2021- 2024