

**T. C.**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN**  
**OKUL İKLİMİ ALGILARI**  
**İLE**  
**İŞ MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Muhammet SELÇUK**

**Düzce**  
**Haziran, 2016**



**T. C.  
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN  
OKUL İKLİMİ ALGILARI  
İLE  
İŞ MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Muhammet SELÇUK**

**Danışman: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY**

**Düzce  
Haziran, 2016**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç.Dr.Şenay NARTGÜN

Üye Doç.Dr.Abdurrahman İLĞAN

Üye Doç.Dr.Süleyman GÖKSOY



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

01/08/2016

Prof.Dr.Mehmet Selami YILDIZ  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, Düzce ili örneğinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki okul iklimi algı düzeyleri ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin irdelenmesi ve bu kapsamda olumlu okul ikliminin sağlanması ve öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin artırılması hususunda öneriler sunulması amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde; ilgi ve bilgileriyle bana yol gösteren, katkılarını benden esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY'a; yardımları ile bana katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Taner ATMACA'ya ve Osman AKTAN'a; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı'nın tüm değerli hocalarına; hayatımın her alanında bana destek olan aileme; özellikle verdiği destek ve gösterdiği özveriyle daima yanımda olan eşime teşekkür ederim.

**Muhammet SELÇUK**

**Düzce, 2016**

## ÖZET

### İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL İKLİMİ ALGILARI İLE İŞ MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

**SELÇUK, Muhammet**

**Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY**

**Haziran 2016, 146 sayfa**

Bu çalışmanın temel amacı, Düzce ili örneğinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonu ve okul iklimi algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki hizmet yılı, branş, okul türü ve öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve okul iklimi ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu incelemektir.

İlişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiş olan bu çalışmanın örneklemini Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapmakta olan 209 ilkokul ve 170 ortaokul öğretmeninden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında "Okul İklimi Ölçeği" ve "İş Motivasyonu Ölçeği" isimli ölçekler kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler analizinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) ve parametrik olmayan testler (Mann Whitney U ve Kruskal Wallis) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla spearman korelasyon analizi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların iklimlerini açık iklim düzeyinde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimi algılarını alt boyutlar açısından ele aldığımızda işbirliği boyutunun liderlik - katılım ve eğitim - öğretim ortamı boyutlarına göre daha olumlu algılandığı görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul iklimine ilişkin algıları öğrenim durumuna, okuldaki hizmet sürelerine, branş türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

İçsel motivasyon boyutunda öğretmenlerin iş motivasyon algılarının öğrenme ihtiyacı ile gelişme ve başarılı olma arzuları açısından çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarının ise görev yaptıkları okulların sosyal ve örgütsel yapılarının uygun olması nedeniyle iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş motivasyon algılarında, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, branş ve okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, cinsiyet değişkenine göre dışsal motivasyon alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin iş motivasyonu ile okul iklimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olmasıdır.

Elde edilen veriler ışığında okul iklimi ve öğretmen motivasyonu çalışmaları kapsamında eğitim yönetimi araştırmacılarına, okul yöneticilerine ve ilgili kurum ve kuruluşlara konuyla ilgili uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Okul İklimi, İş motivasyonu, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon

## **ABSTRACT**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE PERCEPTIONS AND  
WORK MOTIVATION OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS**

**SELÇUK, Muhammet**

**Master Thesis, Department of Educational Administration and Supervision**

**Thesis Advisor: Ass. Prof. Süleyman GÖKSOY**

**June 2016, 146 pages.**

The main purpose of this study is to analyze whether primary and secondary school teachers' school climate and work motivation perceptions in a sample of Düzce differentiate in terms of gender, professional seniority service years, subject, type of school and teachers level of education and also determine to the extent of the level of the relationship between the school climate and teachers' work motivations.

This research was designed with relational survey model. The sample of this study was composed of 209 primary and 170 secondary school teachers working in Düzce. The data were collected with "School Climate Scale" and "Job Motivation Scale". The obtained data were analyzed using SPSS 20 program. Descriptive statistical methods (frequencies, Number, Percentage, mean, standard deviation) and nonparametric tests (Mann-Whitney and Kruskal-Wallis) were used. Also in the study, spearman correlation analysis was used to determine the relationship between dependent and independent variables.

According to the findings that teachers perceive their school climate, in which they work, as an outdoor climate. When the perceptions of school climate of the teachers were taken into account in terms of subdimensions, "cooperation" dimension is seen to be more positively perceived than "leadership, participation and education environment"



dimensions. Whereas the school climate perceptions of teachers did not differentiate significantly in terms of state of education, the length of service and subject, their school climate perceptions differentiated in terms of gender, professional seniority and type of school they work.

In intrinsic motivation dimension, teachers' perception of work motivation has been found at high level. Also need of learning, demand of becoming successful and improving themselves found at high level. Because of schools good and suitable structural and organizational level the perception of the extrinsic motivation of the teachers has been found at high level.

Whereas job motivational perceptions of teachers did not differentiate significantly in terms of teacher education level of education, professional seniority the length of service, subject and type of school, their job motivational perceptions differentiated significantly in favour of male teachers in terms of gender in the subdimension of extrinsic motivation. Another important result obtained in this study was that there was a significant positive relationship between teachers' job motivation and school climate.

In the light of the obtained data, practical suggestions were made on the issue to school administrators, educational administration researchers and relevant institutions and organizations.

**Keywords:** school climate, job motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
KISALTMALAR .....	xvi
1. BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.6. Tanımlar .....	8
2. BÖLÜM .....	9
LİTERATÜR .....	9
2.1. Örgüt İklimi.....	9
2.1.1. Örgüt İkliminin Boyutları .....	12

2.1.2. Örgüt İkliminin Tipleri.....	14
2.2. Okul İklimi.....	16
2.3 .Motivasyon.....	19
2.4. Motivasyon Süreci .....	21
2.5. Motivasyonun Sınıflandırılması.....	23
2.6. Motivasyonun Önemi.....	24
2.6.1. Yönetici açısından motivasyonun önemi .....	25
2.6.2. Çalışanlar açısından motivasyonun önemi.....	27
2.6.3. Örgütler açısından motivasyonun önemi .....	28
2.7. Temel Motivasyon Kuramları .....	29
2.7.1. Kapsam Teorileri.....	30
2.7.1.1. Abraham Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı .....	30
2.7.1.2. Frederick Herzberg’in Çift Faktör Kuramı .....	33
2.7.1.3. David Mc. Clland’ın Başarma İhtiyacı Kuramı .....	35
2.7.1.4. Alderfer’in Var Olma, İlişki Kurma ve Gelişme İhtiyacı Kuramı .....	36
2.7.2. Süreç Teorileri.....	37
2.7.2.1. Davranış Şartlandırma Yaklaşımları.....	37
2.7.2.2. Bekleyiş (Beklenti) teorileri.....	39
2.7.2.3. Adams’ın Eşitlik Teorisi .....	42
2.7.2.4. Locke’ın Bireysel Amaç ve Başarı Kuramı .....	42
2.8. Okul Motivasyonu.....	44
2.8.1. Okul Motivasyonu Boyutları .....	47
2.9. Örgüt İklimi ile Motivasyon Arasındaki İlişki.....	48

3. BÖLÜM .....	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli: .....	51
3.2. Evren ve Örneklem .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları .....	54
3.3.1. Okul İklimi Ölçeği .....	54
3.3.1.1. Okul İklimi Ölçeğinin Kapsam Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Hesaplanması .....	56
3.3.2. Motivasyon Ölçeği .....	63
3.3.2.1. İş motivasyonu Ölçeğinin Kapsam Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Hesaplanması .....	65
3.5. Verilerin Analizi.....	67
4. BÖLÜM .....	70
BULGULAR VE YORUMLAR.....	70
4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı.....	70
4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular .....	71
4.3. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algı Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular .....	72
4.4. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	73
4.5. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	74
4.6. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	70
4.7. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	77

4.8. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	78
4.9. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	80
4.10. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	81
4.11. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	82
4.12. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	83
4.13. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	84
4.14. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	85
4.15. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	87
4.16. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Motivasyon Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi .....	88
5. BÖLÜM .....	91
SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	91
5. 1. Sonuçlar ve Tartışma.....	91
5.1.1. Birinci Alt Probleme “Öğretmenlerinin okul iklimi algıları ne düzeydedir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	91
5.1.2. İkinci Alt Probleme “Öğretmenlerin iş motivasyon algıları ne düzeydedir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	92

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme “Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları; a) Cinsiyet, b) Öğrenim düzeyi, c) Mesleki kıdem, d) Branş e) Okuldaki görev süresi f) Görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	94
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme “Öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algıları; a) Cinsiyet, b) Öğrenim düzeyi, c) Mesleki kıdem, d) Branş, e) Okuldaki görev süresi , f) Görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	99
5.1.5. Beşinci Alt Probleme “Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile iş motivasyonu düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	102
5. 2. Öneriler .....	104
KAYNAKÇA .....	107

## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Düzce İli Genelinde Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Toplam Öğretmen Sayısına Oranla Dağılımları.....	52
<b>Tablo 2.</b> Düzce Merkezde Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Toplam Öğretmen Sayısına Oranla Dağılımları.....	53
<b>Tablo 3.</b> Araştırma Kapsamında Ölçek Uygulan Okul Sayısı.....	53
<b>Tablo 4.</b> Okul İklimi Ölçeğine Ait Maddeler.....	55
<b>Tablo 5.</b> Okul İklimi Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Testi Değerleri.....	57
<b>Tablo 6.</b> Okul İklimi Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Testi Değerleri.....	57
<b>Tablo 7.</b> Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktör Analizi Sonuçları.....	58
<b>Tablo 8.</b> Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri.....	59
<b>Tablo 9.</b> Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktör Analizi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 10.</b> Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri.....	61
<b>Tablo 11.</b> Okul İklimi Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 12.</b> Okul İklimi Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 13.</b> İş Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutları ve Maddeleri.....	64
<b>Tablo 14.</b> İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Faktör Analizi Sonuçları.....	65
<b>Tablo 15.</b> İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri.....	66
<b>Tablo 16.</b> İş Motivasyonu Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	67

<b>Tablo 17.a</b> Okul İklimi Ölçeği Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnova)	
Sonuçları .....	68
<b>Tablo 17.b</b> İş Motivasyonu Ölçeği Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnova)	
Sonuçları .....	68
<b>Tablo 18.</b> Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon İlişkisi.....	69
<b>Tablo 19.</b> Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı.....	70
<b>Tablo 20.</b> Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeyleri.....	71
<b>Tablo 21.</b> Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algı Düzeyleri.....	72
<b>Tablo 22.</b> Öğretmenlerinin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	73
<b>Tablo 23.</b> Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	74
<b>Tablo 24.</b> Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	76
<b>Tablo 25.</b> Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	77
<b>Tablo 26.</b> Öğretmenlerinin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	79
<b>Tablo 27.</b> Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	80
<b>Tablo 28.</b> Öğretmenlerin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	81
<b>Tablo 29.</b> Öğretmenlerinin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	82
<b>Tablo 30.</b> Öğretmenlerin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	83



<b>Tablo 31.</b> Öğretmenlerin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	84
<b>Tablo 32.</b> Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	86
<b>Tablo 33.</b> Öğretmenlerinin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	87
<b>Tablo 34.</b> Öğretmenlerin Okul İklimi ve Motivasyon Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi .....	88

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okul İkliminin Kavramsal Yapısı.....	18
Şekil 2. Motivasyon Süreci .....	21
Şekil 3. Motivasyon Süreci .....	22
Şekil 4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	31
Şekil 5. Herzberg'in Çift Faktör Teoremi.....	35
Şekil 6. Klasik Şartlandırma .....	38
Şekil 7. Edimsel Şartlandırma.....	39
Şekil 8. Porter ve Lawler'in Kuramsal Modeli.....	41
Şekil 9. Locke'un Amaç Kuramı .....	43

## **KISALTMALAR**

İlk. : İlkokul

KW : Kruskal Wallis H- Testi

MEM : Milli Eğitim Müdürlüğü

MWU : Mann Whitney U Testi

Ort. : Ortaokul

Öğrt. : Öğretmen

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

Uyg. : Uygulanan

Vb. : ve benzeri

Yay. : Yayınları

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Giriş bölümünde; problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler ile araştırma ile ilgili sayılılar, sınırlılıklar ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

#### 1. 1. Problem

İnsan, varoluşundan günümüze kadar eğitime gereksinim duymuştur. İnsan, eğitim sayesinde gereksinimlerini giderme, daha nitelikli yaşam standartlarını yakalama ve kendinden sonrakilere hayatı yaşanılır kılmak adına eğitime önem vermiştir. İnsan, eğitim sayesinde refah düzeyi yüksek toplumlar oluşturmuştur. Bu toplumlarda bilgiyi eğitim yoluyla nesilden nesile aktarmak için okul gibi örgütler kurmuşlardır.

Aytaç'a (2004) göre örgüt, hedeflenen amaçlara ulaşmak gayesiyle bir yapı içinde organize olmuş insanların, karşılıklı uyum ve işbirliği içinde müşterek hedeflere yönelik çabalarının oluşturduğu ekiplerdir. Örgütlerde çalışanlar, var olan kurallar çerçevesinde, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmişlerdir. Ortak amaç etrafında toplanan çalışanlar, sahip oldukları duygular ve davranışlar ile sürekli bir etkileşim içindedirler. Çağımızda örgütlerin başarılı olması sahip oldukları insan kaynağını ortak bir amaç etrafında birleştirmesiyle mümkündür. Bu bağlamda örgüt içi ilişkiler ağı yani örgüt iklimi ve çalışanların motivasyonu örgütün başarısında büyük önem arz etmektedir.

Örgüt iklimi 1960'lerden günümüze kadar endüstri ve örgüt psikolojisi araştırmalarına konu olan en önemli kavramlar arasında yer almaktadır (Tınaz, 2005).

Örgütsel iklim kavramı ilk kez en kapsamlı olarak Argyris (1958) tarafından yapılmış ve Argyris örgütün psikolojik yapısını tanımlamak için “örgütsel iklim” kavramını kullanmıştır. Örgüt iklimi, kurumlardaki iş çevresinin bilişsel bir değerlendirmesidir. Bu nedenle iklim, “psikolojik iklim” olarakta tarif edilmektedir (Gündüz, 2005). Örgüt iklimi konusunda ilk referans ise Lewin ve arkadaşlarının genç grupların sosyal iklim oluşturan tecrübelerinden bahseden makaleleridir. Örgütsel iklimin çalışanlar üzerindeki etkisine dair araştırmalar Hawthorne araştırmalarına kadar uzanmaktadır. Bu araştırmalarda, çalışanların motivasyonları, iş tatminleri ile performansları ve verimlilikleri arasında ilişki tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçta iş görenlerin örgütsel iklimi olumlu algılamalarının performansları üzerinde pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Tutar ve Altınöz, 2010). Örgüt çalışanlarının daha verimli ve daha üretken olmalarında olumlu bir örgüt ikliminin pozitif yönlü bir etkisi vardır. Çalışanların, çalışma ortamında kendilerini mutlu, huzurlu, özgüveni yüksek hissetmelerinde örgüt iklimi önemli bir rol üstlenmektedir. Örgüt ikliminin bu rolü örgüt çalışanlarının motivasyonlarını artırmakla birlikte örgütün üretim ve hizmet verimliliğini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Örgüt ikliminin bir kavram durumuna getirilmesine ve ölçülmesine yönelik araştırmaların; 1960’lı yıllardan itibaren başladığı ve sayılarının gittikçe arttığı görülmektedir. Bu kavramla ilgili önemli araştırmalardan biri, Forehand ve Gilmer tarafından gerçekleştirilmiştir. Forehand ve Gilmer (1964) örgüt iklimini; örgütü betimleyen ve örgütü diğer örgütlerden ayırt eden, görelilik olarak sürekliliği olan ve örgütteki kişilerin davranışlarını etkileyen bir özellikler topluluğu olarak ele almaktadır. Örgüt iklimi, örgüte ruhunu kazandıran, çalışanların davranışlarını etkileyen ve çalışanlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özelliklerdir (Ertekin, 1978). Örgüt iklimi, örgütlerin en belirgin karakterleridir. Bu karakterler örgütlerin işlevselliğinde ve amaçları doğrultusunda hareket etmesinde çalışanlarının en büyük yardımcılarıdır. Sağlam karakterli insanların başarılı olma oranı ne kadar yüksek ise örgütler açısından da durum aynıdır.

Örgütleri birbirlerinden ayıran özelliklerinin başında amaçlar gelmektedir. Çünkü, her farklı örgüt farklı bir veya birden fazla amacı gerçekleştirmek üzere kurulur. Toplumsal ünite olarak örgütleri farklılaştıran özelliklerden biri, onların özel amaçlar için kurulmalarıdır (Hoyle, 1986). Okul örgütleride kendine has amaçları olan yapılardır. Bu açıdan okulların örgütsel amaçlarını yakalamada okul iklimi kavramı önemlidir. Okul, kendine özgü bir kültür ve iklimi olan sosyal bir düzendir (Çelik, 2009). Bir okulun iklimi ile kast edilmek istenen; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumlardır (Kızmaz, 2006).

Okul iklimi, öğretmenlerin genel iş çevresine ilişkin algılarını kapsayan geniş bir kavramdır. Okul iklimi, formal ve informal örgüt, katılanların kişilik yapıları ve örgütsel liderlik üzerinde etkide bulunmaktadır. Basit bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Bir takım iç özellikler dizisi olarak örgütsel iklimin belirlenmesi, önce kişiliğin tanımlanmasını gerektirir. Okul iklimi, okulun bireysel kişiliği olarak görülebilir (Çağlayan, 2004:20). Okullarda bir iletişim örüntüsü içerisindeki çalışanlar, olayların hem yazarı hem de aktörüdür. Bu bağlamda çalışanların davranışlarında somutlaşan; işyerinin iletişim tarzı, yönetim biçimi, kültürü, normları paylaşılan bir atmosferi oluşturur. Örgüt iklimi olarak adlandırabileceğimiz bu atmosfer, çalışanların tutumlarını, duygularını, davranışlarını dolayısıyla da performanslarını ve motivasyonlarını etkilemektedir (Gök, 2009).

Okul örgütünün temel bileşenleri ve paydaşları arasında yer alan öğretmenler, belirlenen ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir yapı içerisinde toplanmışlardır. Bu yapıda öğretmenler tutumları, duyguları ve davranışları ile okul ortamını meydana getirmektedirler. Öğretmenler, okulda çeşitli davranışların, etkileşimlerin, etkinliklerin, gereksinimlerin karşılıklı olduğu bir süreç içerisinde yer alırlar. Bu süreçte kişiler tutum ve davranışlarından karşılıklı olarak etkilenmektedirler. Okulda bir iletişim ağı içerisindeki öğretmenler, olayların hem yazarı hem de oyuncusudur. Bu açıdan

öğretmenlerin davranışlarında beliren; okulun iletişim tarzı, yönetim biçimi, kültürü, normları ortak kullanılan bir atmosferi ortaya çıkarır. Okul iklimi olarak adlandırabileceğimiz bu atmosfer, çalışanların tutumlarını, duygularını, davranışlarını dolayısıyla da performanslarını ve motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Çalışanlarının motivasyonu okulların amaç ve hedeflerine ulaşmasında önemli bir olgudur.

Motivasyon, insanı çalışmaya iten, çalışmak için bireyi harekete geçiren ve isteklendiren bir olgudur (Aktan, 2003). Örgütlerin temel görevleri kişileri harekete geçirecek etkili bir çalışma iklimi meydana getirmektir. Böylelikle örgütler kişiyi motive ederken onların verimli ve örgütsel amaca katkısı olan bireyler olabilecekleri iş ortamı oluşturmuş olacaktırlar (Can, Akgün, ve Kavuncubaşı, 1995). Bireyler açısından motivasyon, bireyin kişisel ihtiyaçlarının tatmin olması, bireyin kendini gerçekleştirmesine kadar birçok aşamayı içine alır. Örgütsel açıdan motivasyon ise, örgüt üyelerinin çalışmaya başlamalarını, çalışmalarını devam ettirmelerini ve görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin veya sistemlerin tümü anlamına gelir ( İncir, 1984).

Eğitimciler, okul iklimi kavramını, okulların yönetimi, etkililiği ve motivasyonu çerçevesinde kullanarak, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetim arasındaki birliktelik ve bunun sonucu ortaya çıkan verimlilik olarak tanımlamışlardır. Buradaki olgulardan biri olan motivasyon, verimliliği arttıran en önemli etmenlerden biri olması nedeniyle diğerlerinden daha ön plana çıkmaktadır. Çünkü hangi türde olursa olsun bütün örgütlerin ortak hedefi, insanların çabalarını amacı gerçekleştirmeye doğru yoğunlaştırmaktır. Görev ne olursa olsun sonuçta istenen şey söz konusu görevin yapılabilmesi ise insanın istekli olmasını, görevini benimsemesini gerektirir. İşte bu isteği sağlayan bireyin motivasyonudur.

Okul iklimi yüksek olan bir okulda öğretmen motivasyonunun yüksek olacağı ön görülmektedir. Motivasyonu düşük bir öğretmenin örgütsel bağlılığı, iş tatmini zayıf olabilir. Motivasyonu düşük bir öğretmenin örgütün geleceğine ilişkin bir beklentisi

olmayabilir, dolayısıyla örgütle ortak bir amaç birliği geliştirmeyebilir. Bu nedenle, okulun istenen seviyede bir iklime sahip olabilmesi, beklenen ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, gelişen teknoloji ve toplumsal değişime ayak uydurabilmesi için motivasyonun önemli olduğu söylenbilir.

Bu araştırma ile resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## **1. 2. Araştırmanın Amacı**

Bu alışma ile Düzce ilinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyon algılarının farklılık gösterip göstermediği ve okul iklimleri ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu araştırılmaktadır. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır:

### **Problem Cümlesi**

İlkokul ve Ortaokul ğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki hangi düzeydedir?

#### **Alt problemeler:**

1. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin iş motivasyonu algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları;
  - a) Cinsiyet,
  - b) ğrenim düzeyi,
  - c) Mesleki kıdem,
  - d) Branş



- e) Okuldaki görev süresi
  - f) Görev yaptıkları okul türü
- değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algıları;

- a) Cinsiyet,
- b) Öğrenim düzeyi,
- c) Mesleki kıdem,
- d) Branş
- e) Okuldaki görev süresi
- f) Görev yaptıkları okul türü

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile iş motivasyonu düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

### 1. 3. Araştırmanın Önemi

Okulların en önemli amacı, etkili ve verimli eğitim hizmeti sunmaktır. Okulların istenen hedefleri gerçekleştirmede en önemli ögesi öğretmenlerdir. Okul, öğretmenlerini hedeflerine ulaşma gayesinde ne kadar motive ederse başarı göstergesi o kadar yüksek olacaktır. Öğretmen, görev yaptığı okulların mevcut yapıları içinde paydaşları ile etkileşim içerisinde yer alan en önemli unsurdur. Bu unsur çalıştığı okuldaki yaşam niteliklerinin ve insan davranışlarının etkileşimlerinden etkilenmektedir. Okulların mevcut sosyal yapıları da öğretmenlerin çalışma azmi ve verimlerini etkilemektedir. Bu amaçla okul gibi sosyal örgütler, bünyesindeki insan unsurunu her yönüyle aktif ve hazır tutacak atmosfere sahip olmalıdırlar. Bu açıdan öğretmenlerin okullarında kendi kendilerini motive edebilme ve güdülenmelerini sağlamada okulun atmosferi/iklimi önemli bir kavramdır.

Freiberg'e (1999) göre okul iklimi, insani ilişkiler, davranış tarzları, bağımsızlık düzeyi, liderlik tarzları, bağlılık hissi, iş tatmini ve statüden oluşan çok boyutlu bir kavramdır. Okulların en temel unsurlarından biri olan öğretmenler okul ikliminden olumlu ve olumsuz yönde etkilenebilmektedirler. Kendine has olumlu bir iklime sahip okulda öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici etkileşimi iyi düzeyde olabilmekte bu da istenen başarıyı yakalamayı kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında tam tersi bir iklime sahip okulda öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici arasındaki ilişkiler ağı okulun başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okul iklimi ve motivasyon birbirleri ile yakın ilişkileri olan iki kavramdır. Başarılı bir okulun temelinde öğretmenlere verilen değer ile okul iklimine verilen önem yatmaktadır.

Öğretmenlerin iş motivasyonu algılarıyla okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yönetim literatürüne, eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki kurumlara ve yöneticilerine sağlayacağı katkılar yanında öğretmenlerin motivasyonu ve okul iklimi arasındaki ilişkileri değerlendirmeleri açısından önemlidir. Bunu yanında öğretmenlerin iş motivasyonları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi okulların geleceği ve eğitimin kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır.

#### **1. 4. Araştırmanın Sayıtları**

Bu araştırma aşağıdaki sayıtları içermektedir:

Öğretmenlerin okul iklimi ölçeğine ve iş motivasyonu ölçeğine verdikleri cevaplar onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

#### **1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, 2014–2015 Eğitim-Öğretim yılı Düzce ilindeki resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma, ölçeklerde yer alan değişkenler ve sorularla sınırlıdır.

## 1. 6. Tanımlar

**Örgüt İklimi:** Çalışanlar açısından örgütün özelliklerinin nasıl görüldüğünü açıklayan, çalışanların örgüt içindeki olaylara ve çeşitli faktörlere karşı algılarını ortaya koyan ve örgüt içindeki psikolojik atmosferi yansıtan bir kavram olarak adlandırılabilir (Özçer, 2005). Katz ve Kahn'a göre (Aktaran Özdemir, 2006) örgütsel iklim, örgüt içindeki insan davranışlarının özelliklerini açıklayan bir kavramdır.

**Okul İklimi:** Freiberg'e (1999) göre okul iklimi kişilerarası ilişkiler, davranış normları, özerklik düzeyi, liderlik tarzları, aidiyet hissi, iş doyumunu ve statüden oluşan çok boyutlu bir kavramdır. Hoy'a (1990) göre okulun örgütsel iklimi, okulu diğer okullardan ayıran, okul içindeki bireylerin müşterek algılarından oluşan ve onların davranışlarını etkileyen bir dizi içsel özelliklerdir.

**Motivasyon:** Motivasyon veya güdüleme, insanı davranışsal ve duygusal olarak harekete geçiren, duygu ve davranışlarının düzeylerini belirleyen bir kavramdır. (Fındıkçı, 2000). Kim'e (2005) göre motivasyon, gereksinimlerin ortadan kaldırılması adına organizmanın davranışlarını başlatan ve yönlendiren bir kuvvettir.

**İçsel Motivasyon:** Brief ve Aldag (1977) içsel motivasyonu, kişinin kendi yeteneklerini ortaya koyma deneyimi olarak tanımlamaktadırlar. Newstrom'a (1993) göre İçsel motivasyon, organizmayı hareketlendiren ve tatmin sağlandığında azalan veya ortadan kalkan, organizmaya yön veren bir kuvvettir.

**Dışsal Motivasyon:** Çalışanların, arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve yöneticilerin desteği gibi sosyal motivasyon araçları ile, çalışma koşulları, ücret eşitliği, iş güvencesi, terfi gibi örgütsel araçlarla motive edilmesidir (Aktaran: Dünder, Özutku, ve Taşpınar, 2007: 112). Deci (1972) dışsal motivasyonu, dışsal ödüller (statü, takdir edilme veya terfi vb. ) tarafından yönlendirilen faaliyetlerin varlığı ile ortaya çıkan güdüler olarak tanımlamaktadır.

## 2. BÖLÜM

### LİTERATÜR

#### 2. 1. Örgüt İklimi

Örgüt kavramı, değişik şekillerde ifade edilebilmektedir. Katz ve Kahn'a (1977) göre örgütler, belirli sayılardan meydana gelen bireylerin, biçimselleşmiş ve yasalaşmış hale gelmiş hareketlerinin birleşimidir. Parsons (1970) ise örgütü, bazı özel hedefleri gerçekleştirmek için organize olmuş toplumsal birimler şeklinde adlandırır. Çelebi ise (1983) örgütü yasalaşmış, biçimselleşmiş ve olağan hale gelmiş davranışlar ve kurallar birliği şeklinde tanımlar. Genel olarak örgüt; belirli amaçlar yönünde kişilerin çabalarının ortak hareket ettiği bir yönetim görevi; amaç, insan ve diğer kaynakların etkileştiği bir düzen; kendine özgü kültür ve iklimi bulunan bir platform ve makam, pozisyon ve çalışanlar arasındaki yetki ve iletişimin somutlaştığı hiyerarşik bir sistemdir (Güçlü, 2003).

Günümüzde küreselleşme ile beraber her alanda değişim ve gelişim kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu noktada rekabet alanında köklü değişimler olmaktadır. Bu değişimler örgütlerin insan etkeninin değerinin anlaşılmasına ve bunun sonucunda insan kaynakları çalışmalarına önem verilmesine sebebiyet vermektedir (Demir ve Öztürk, 2011). Örgütlerde insan faktörünün öne çıkmasıyla beraber, insanın sadece fiziksel olarak değil, duyguları, fikirleri, inançları, yetenekleri, bilgi ve becerileriyle de örgüte katkı sağladığı gerçeği ortaya çıkmıştır (Adıgüzel ve Keklik, 2011 ). Örgüt çalışanlarının, performans, motivasyon, iş tatmini vb. birçok konuda en üst seviyeye ulaşmalarında örgüt içerisinde oluşturulan örgüt iklimi kavramı önem arz etmektedir.

İklim sözcüğünün İngilizce karşılığı olarak kullanılan “climate” Yunanca kökenlidir. Bu sözcük Yunancada eğilim anlamını da içine alır. İklim sözcüğü yalnızca ısı ve basınç gibi bazı fiziksel olaylar için kullanılmaz. Aynı zamanda örgütsel yaşamda, örgüt çalışanlardan her birinin örgütü nasıl betimlediğini de anlatmaktadır (Rafferty, 2003:51). İklim, örgüte kişiliğini veren, çalışanlarının davranışlarına etki eden ve çalışanlar tarafından hissedilen, örgütün tamamına hakim olan uygulamalar ve şartlar serisi olarak tarif edilir (Ertekin, 1978). Altun (2001) örgüt iklimi kavramının 1950’li yılların sonlarında, örgütler ile ilgili çalışmalar yapan toplum bilimciler aracılığıyla iklimim bazen oluşma tarzı bazen de etkileme tarzı açısından psikolojik ve sosyolojik boyutlarında irdelendiğinden bahsetmektedir.

Örgütsel iklim tanımlaması kapsamlı olarak ilk kez, Argyris (1958) tarafından yapılmış ve Argyris örgütün psikolojik yapısını tanımlamak için “örgütsel iklim” kavramını kullanmıştır. Litwin ve Stringer’e (1968) göre örgüt iklimi, iş çevresinin bu çevrede yaşayan ve çalışan bireyleri tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak algılanan ve onların isteklendirilmesine ve davranışlarına etkide bulunduğu kabul edilen ölçülebilir özellikler kümesidir (Ertekin,1978). Örgüt iklimi, organizasyonel uygulama politika ve süreçlere karşı örgüt üyelerinin paylaştığı ortak algılardır (Schneider ve Reichers, 1983). Kao’ya (1989:6) göre örgüt iklimi üretkenliğin ve girişimciliğin oluştuğu yerdir. Tutar ve Altınöz (2007:41) ise örgüt iklimini, birbirleri ile ilişkisi olan bireyleri etkileyen tutum ve değer yargılarından oluşan ve aynı zamanda, onların inanç, tutum ve davranışlarından etkilenen ortamlar olarak tanımlamaktadır. Örgütün iklimi kısaca örgütün “kişiliği” olarak algılanabilir, yani iklim örgüt için, kişilik de birey içindir (Hoy, vd. , 1991).

Örgüt iklimi konusunda ilk referans ise Lewin ve arkadaşlarının genç grupların sosyal iklim yaratan tecrübelerinden bahseden makaleleridir. Örgütsel iklimin çalışanlar üzerindeki etkisine dair araştırmalar Hawthorne araştırmalarına kadar uzanmaktadır. Bu araştırmalarda, çalışanların motivasyonları, iş tatminleri ile performansları ve verimlilikleri arasında ilişki tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçta iş görenlerin örgütsel

iklimi olumlu algulamalarının performansları üzerinde pozitif etkisinin olduğu saptanmıştır (Tutar ve Altınöz, 2010: 198). Örgüt iklimi 1960’lardan beri endüstri ve örgüt psikolojisi araştırmalarına konu olan en önemli kavramlardan birisidir. Örgüt bilimciler, araştırmacılar ve uygulayıcılar için çağdaş dönemde önem kazanan “örgüt iklimi” kavramı sayesinde, örgütlerdeki birey davranışlarının çok yönlü boyutlar çerçevesinde genel bir başlık altında irdelemek muhtemeldir (Tınaz, 2005).

Sosyolojik unsurların iklimdeki belirleyiciliği de toplumsal yapılar olan örgütlerde tartışılması gereken konulardan biridir. Campell örgüt iklimini; belli bir örgüte ait örgütün üyeleri, örgütün yapısı ve çevresiyle ilgili bir dizi özellik olarak tanımlamıştır. Bu özelliklerin içine örgütün durağan, (örgütsel yapı, hiyerarşik düzen, disiplin düzeni gibi) özellikleri ile dinamik (eylem-sonuç) içeren özellikleri girmektedir (Aktaran: Arslan, 2004: 208).

Yapılan literatür araştırmalarının sonucunda örgüt iklimi kavramı ile ilgili tek bir tanıma ulaşmanın oldukça zor olduğu saptanmıştır. Kavram ile ilgili ilk çalışmalar 1930’lu yıllarda Kurt Lewin tarafından kişilerin davranışlarını doğru şekilde anlamak için çevresel değişkenlerin önemini vurgulanması ile ortaya çıkmıştır. Bu çevresel değişken “iklim” kavramının gelişimine zemin hazırlamış ve 1960’lı yıllardan itibaren “örgüt iklimi” kavramsallaştırılmış, araştırmalarda kullanılmaya başlanmıştır (Aksoy, 2007: 18).

Yukarıdaki tarifler ışığında örgüt iklimine ait en kapsamlı özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Örgüt iklimi; örgüt üyelerinin diğer örgüt üyeleri ile olan etkileşimi, örgüt yapısı, politikaları ve örgüt süreçlerinin sonucunda biçimlendirilen örgütün genel izleniminden oluşmaktadır.

- İklim algılaması çevresel olay ve durumların değerlendirilmesi olarak değil, tanımlaması olarak görülmelidir.
- Örgüt iklimi, hem örgüt yapısı ve liderlik tarzı gibi örgüt özelliklerinden etkilenen hem de aynı zamanda çalışanların davranışlarını ve işe dayalı tutumlarını etkileyen aracı bir değişken olarak ele alınmalıdır (Batlis, 1980: 234).

### 2.1.1. Örgüt İkliminin Boyutları

Örgüt iklimi alanında yapılan birçok araştırmaya göre örgüt iklimini meydana getiren çeşitli boyutlar vardır. Bu noktada örgüt iklimi boyutları farklı araştırmacılar tarafından farklı yönleri ele alınmıştır.

Tagiuri, (1968) örgüt iklimini aşağıdaki 4 boyutta temellendirir (Aktaran: Ekşi, 2006: 35).

*Ekoloji:* Örgütün fizikî ve maddî etmenleridir. Örneğin bir okulun ekolojisinden bahsederek; binaların tarihi, dizaynı, olanakları ve durumu, örgütte kullanılan teknoloji, masa ve sandalyeler, tahta, asansör kısacası örgütsel aktivitenin yürütüldüğü her şeyi saymamız gerekir.

*Ortam (Milieu):* Örgütün sosyal boyutudur. Örgütte insanla ilişkili olan her husustur. Okuldaki ortama örnek; grubun büyüklüğü, etnik yapı, öğretmenlerin maaş durumu, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlerin eğitim seviyesi, çalışan ve öğrencilerin moral ve motivasyonları, iş doyum seviyesi, liderlik gibi insanlara ilişkin tüm etmenleri kapsar.

*Örgüt/ Sosyal Sistem:* Örgütün idarî ve yönetim yapısına karşılık gelir. Okulun nasıl yönetildiği, karar verme mekanizması, iletişim yapısı, kontrol mekanizması, resmî yapı, destek servisleri, öğretim, denetim, yönetim gibi etmenler sosyal sisteme örnek verilebilir.

*Kültür:* Örgütteki insanlara özgü değer, inanç, norm ve düşünme yollarını içine alır “The way we do things around here” durumudur. Okuldan örnek verirsek; varsayımlar, değerler, normlar, düşünüş biçimleri, inanç sistemi, tarihi, mit, ritüeller, görünür ve duyulur davranış kalıplarını içine alır.

Ertekin’e (1978) göre örgüt iklimi üç boyutta ele alınmalıdır. Bunlar bireysel özellikler, örgütsel özellikler ve çevresel özelliklerdir:

*Bireysel Özellikler:* Doyum, yükselme ve ilerleme olanakları, kişiye verilen önem ve saygınlık, engelleme, güvencüğü, diğer örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık, tehlikeyi göze alabilme, arkadaşlık ilişkileri.

*Örgütsel Özellikler:* Örgüt yapısı, örgüt politikası, örgütün amacı, büyüklüğü, ödül düzeni ve ücret, örgütsel çatışma, örgütle bağdaşmazlık, çok sıkı gözetim ve denetim, iletişim, önderlik, karar verme, örgütün gelişme olanakları, örgütsel açıklık, sorumluluk.

*Çevresel Özellikler:* Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre, çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici), yönetsel destek, baskı, uyum, yönetimi eleştirme.

Taymaz (2011) ise örgüt ikliminin boyutları aşağıdaki şekilde belirtmektedir.

*Birey:* Örgütte görev alan ve çalışmalara katılan insanlardır. (ihtiyaçları, beklentileri, güdüleri).

*Ekoloji:* Örgütün fiziksel ve maddi kaynaklarıdır (tesis, bina, araç, teknoloji).

*Sosyal sistem:* İnsanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu yapıdır (girdi, üretim, çıktı).



*Organizasyon:* Örgütte görev ve yetkilerin dağılımıdır (ilişkiler, etkileşim, uyum).

*Kültür:* Örgütteki insanların duyguları, algıları ve tutumlarıdır (inançlar, normlar, değerler)

### 2.1.2 Örgüt İkliminin Tipleri

Haphin'e (Aktaran: Peker, 1993: 28) göre açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı iklim tipi olmak üzere altı farklı tipte iklimden söz edilebilir. Bunlar aşağıda özellikleriyle açıklanacaktır:

**Açık iklim (Open Climate):** Bu iklim tipi, örgüt üyelerinin büyük ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu belirlemektedir. Böyle bir örgütte çalışanlar birbirleriyle sürtüşmeden, birbirlerinden şikâyet etmeden çalışırlar ve aşırı çalışmaktan bunalma görülmez. İdarecinin yönetim tarzı, çalışanların görevini başarmasını kolaylaştıracak niteliktedir. Çalışanlar arasında haz ve doyumluk duydukları arkadaşça bir ilişki vardır. Çalışanlar yüksek düzeyde bir iş doyumuna sahiptir ve karşılaşacakları zorlukları aşacak derecede motive olmuşlardır (Aydın, 2000). Açık iklim, beraber çalışmaktan ve söz konusu örgütte olmaktan gurur duymak anlamına gelir. Çalışanlar, birbirleriyle ve yöneticileriyle birlikte çalışmaktan, dostça ilişki geliştirmekten dolayı örgütsel iklimi olumlu hissederler (Tutar ve Altınöz, 2010).

**Bağımsız iklim (Autonomous Climate):** Bu iklimde, çalışanlar iş çevrelerini kontrol etme olanağına sahiptirler. Kendi kendilerini yönetme ve karar vermede yöneticileri onlara geniş bir esneklik alanı sağlar. Sonuç olarak çalışanlar birlikte sorun çözme, örgütün hedeflerine ulaşma konusunda yeterli motivasyona sahiptirler (Bilir, 2005: 30). Bağımsız iklim, açık iklimle benzer özellikler içersede ayrıldığı nokta, bağımsız iklimde açık iklimin tersine yönetici ile astlar arasında psikolojik bir uzaklık, belirli bir mesafenin bulunmasıdır. Bu tip iklimde, sosyal gereksinim ile sosyal doyumlara çok önem verilir. Yönetici, çalışanların görevlerini kolaylaştırmak ve yönetimin işlerliğini artırmak için ilke ve kurallar koymuştur. Konulan bu kurallara

uyulması istenir. Örgüt amaçlarına ulaşmak için işbirliği yapılır (Aktaran Çağlayan, 2014: 14).

**Kontrollü iklim (Controlled Climate):** Bu iklim tipinde, görevi yapmak esastır. Arkadaşlık ilişkileri için pek zaman verilmediği için sosyal gereksinimlere pek yer yoktur. Moral açık iklime göre düşüktür. Çalışanlar birbiriyle yakın arkadaşlık kurmazlar ve birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenmezler ve yardımlaşmazlar. Genellikle kendi kendilerine çalışırlar ve sosyal izolasyon yaygındır. Çalışanlar devamlı işin içindedir. Yönetici, etkili ve emredicidir. Benim ileri sürdüğüm yol doğrudur. Başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez anlayışı vardır. Çalışanların sosyal gereksinimlerini karşılamak için çaba sarf etmez. Engelleme ve yakından kontrol boyutları olması gereken ortalamadan fazla, samimiyet ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür (Acarbay, 2006: 23-24). Bu iklim tipinde önemli olan, görevi yerine getirmektir. Üst yönetim tarafından konulmuş olan kurallar sınırlayıcıdır. Yöneticiler etkili ve emredici olarak tanımlanır. Kişisel ilişkiler ve arkadaşlıklar için pek zaman yoktur. Sosyal gereksinimlerin karşılanmasına da fazla önem verilmez ( Çağlayan, 2014: 14).

**Samimi iklim (Familiar Climate):** Açık iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutları yüksek, moral ortalamaya eşit, işe dönüklük boyutu düşüktür. Örgütsel amaçlara ulaşmada gurup etkinlikleri, yönetim ve denetim az olmasına rağmen sosyal gereksinimlerin doyumu yüksektir (Şentürk, 2010:57). Serbest, denetimsiz (laissez-faire) bir yönetim yaklaşımının sergilendiği bir iklim türüdür. Yönetici, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinden çok örgütte arkadaşça bir atmosferin oluşması için çaba harcar. Bu nedenle çalışanlarda işe dönüklük düşük düzeydedir. Grup etkinliklerinin yönetim ve kontrolünün az olmasına karşın, sosyal gereksinimlerin doyumu yüksektir ( Çağlayan, 2014: 14).

**Babacan iklim (Paternal Climate):** Bu iklim türünde, yöneticinin, astlarını kontrol etmede ve onların sosyal gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı görülür. Yöneticinin tavrı genellikle otokratiktir; bu nedenle çoğu zaman yönetici ve astlar

arasında mesafe gözlenir. Çalışanların verimli çalışma ve performans gösteremedikleri, çeşitli gruplara ayırdıklarının görüldüğü, moral düzeyinin düşük olduğu iklim türüdür ( Çağlayan, 2014: 14).

**Kapalı iklim (Closed Climate):** Kapalı iklim açık iklimin tam tersi özelliklere sahiptir. Bu iklim tipinde, yönetici ve çalışanlar rutin, gereksiz ve önemsiz işlerle uğraşırlar, kısıtlayıcı bir ortam bulunmaktadır ve az konuşurlar. Çalışanların kararlara katılımı düşüktür, ilgisiz bir tutum içerisindedirler (Akman, 2010: 35). Bu iklim türünde, yöneticinin, astlarını kontrol etmede ve onların sosyal gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı görülür. Yöneticinin tavrı genellikle otokratiktir; bu nedenle çoğu zaman yönetici ve astlar arasında mesafe gözlenir. Çalışanların verimli çalışma ve performans gösteremedikleri, çeşitli gruplara ayırdıklarının görüldüğü, moral düzeyinin düşük olduğu iklim türüdür (Çağlayan, 2014: 14).

## 2.2 Okul İklimi

Eğitim bilimciler okulun en fark edici ve en tipik özelliğini okulun sahip olduğu iklim olarak görmektedirler (Donnelly, 1999 ). İklim, okulda öğretmenlerin yaptıkları faaliyetler ve yaşadıkları duyguların bir görünüşüdür. İklim, bir hava gibi bulunduğu ortamı heryönüyle etkiler ve kuşatır (Friberg, 1983). Okul iklimi; yazılı olmayan inanç, değer ve tutumlardan oluşur ve bunlar öğrenci-öğretmen ve yöneticiler arasındaki etkileşim tarzını belirler (Karacaoğlu, 2008: 14). Korkmaz'a (2005) göre okul İklimi, okul çevresi ile okuldaki katılımcıların davranışlarını etkileyen ve okullardaki davranışların toplu algılanmalarına dayanan bir özelliktir. Aydın (2000) ise okul iklimini, sosyal sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan grubun ortak değerleri, toplumsal öğretisi ve toplumsal standartlarını şeklinde tanımlar. Okul iklimi, okuldaki ilişkilerin özelliğidir, çalışanlar arasında eğitsel ve öğretimsel nitelikleri içine alan önemli bir olgudur (Loukas vd. , 2006).

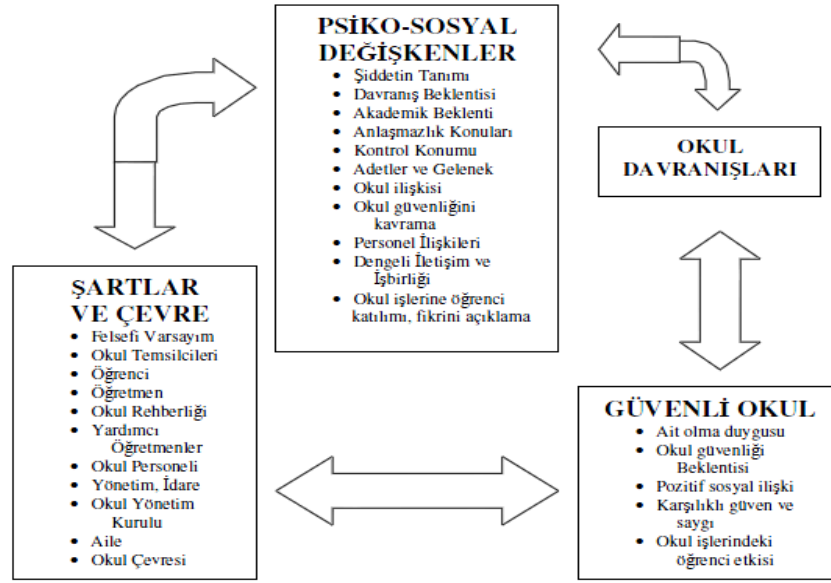
Okul iklimi, öğretmenlerin genel iş çevresine ilişkin algılarını kapsayan geniş bir kavramdır. Okul iklimi, formal ve informal örgüt, katılanların kişilik yapıları ve örgütsel liderlik üzerinde etkide bulunmaktadır. Basit bir ifadeyle okulun örgütsel

iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Bir takım iç özellikler dizisi olarak örgütsel iklimin belirlenmesi, önce kişiliğin tanımlanmasını gerektirir. Okul iklimi, okulun bireysel kişiliği olarak görülebilir (Hoy ve Miskel, 1991: 221). İklim, belli bir okulun psikolojik karakterini betimleyen, güçlü ve sürekli özellik olarak düşünülmektedir. Bu özellik söz konusu okulu diğer okullardan ayırır, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını, psikolojik bir duygu olarak öğretmen ve öğrencilerin söz konusu okul için duyumsadıklarını etkiler (Aydın 2010: 262). Okul iklimi, okulun kişiliği olarak düşünülebilir. Onu başka okullardan ayırt eden iç özelliklerin bütünüdür ve okuldaki formal ve informal gruplar, kişilik yapıları ve yönetim üzerinde etkide bulunur ve bunlardan etkilenir (Baykal, 2007: 27).

Bursalıoğlu (Aktaran: Taşkıran, 2008: 38-39) okulun örgüt özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Okulun üzerinde çalıştığı hammaddesi toplumdan gelen ve topluma giden insandır.
- Okulda çeşitli değerler bulunur ve bu değerler çatışma halindedir.
- Okulun ürününü değerlendirme güçlüğü vardır.
- Okul özel bir çevredir.
- Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği veya etkilediği bir örgüttür.
- Okul kültür değişmesini sağlayan örgütlerin basında gelir.
- Okul bürokratik bir kurumdur.
- Okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik örgütün havasında ya da ikliminde görülür. Şekil 1. 'de okul iklimin kavramsal yapısı gösterilmiştir.

**Şekil 1.** Okul İkliminin Kavramsal Yapısı



Kaynak: (Hernandez and Seem, 2004:258)

Şekil 1’de görüldüğü üzere okulun içinde var olan şartlar ve çevre, psiko-sosyal değişkenler, okul davranışları ve okulun güvenliliği gibi kavramlar birbirlerine etki ederek okul iklimini belirlemektedirler.

Okul iklimi, okul en temel unsurları olan öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve velilerinde yer aldığı ve bu unsurların birbirlerini etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir husustur (Çalık ve Kurt, 2010). İklim önceleri örgütsel yaşamın sürekliliğini gösteren niteliğini açıklamak için kullanılmıştır. Daha sonraları iklim okullardaki örgütsel davranış çalışmalarında kullanılan yararlı bir kavram haline almıştır. Birçok çalışma okul ikliminin okul etkililiği, öğretmen bağlılığı ve öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Korkmaz, 2005).

Okul iklimi, okulun zamanla kazandığı bir yaşam şeklidir. Okul çalışanlarının deneyimleri ve iletişimleri zaman içinde okula ait kültürün oluşmasına neden olmaktadır. Böylelikle okul içinde nelerin yapılması gerektiği, nelerin yapılmaması gerektiği, okulda nasıl davranılması gerektiği hususlarında ortak bir davranış oluşur. Bu

ortak davranışa bağlı kalarak, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin beklentilerini şekillendiren okul iklimidir (Balcı, 1993). Okul iklimi, öğretmenlerin çalıştıkları ortama ilişkin algılarını belirten, eğitim için oldukça önemli bir kavramdır. Okul iklimi, formal ve informal örgüt, katılanların kişilikleri ve örgütsel liderlik üzerinde etkide bulunmaktadır. Okulun örgütsel iklimi, o okulda çalışanların performanslarını etkileyen diğer okullardan farklı bir iç özellik taşır. Okul iklimini anlamak için, örgüt çalışanlarını anlamak gerekir. Örgüt çalışanlarının, çalıştıkları kurum ile ilgili tutumlarının anlaşılması ise, çalışanların, örgütün hedeflerine ulaşma becerisi ve örgüt yapısı üzerindeki etkisinin bilinmesine yardımcı olacaktır (Demir, 2008:1)

### 2.3. Motivasyon

Motivasyon kelimesi batı dillerindeki “motivation” kelimesinin Fransızcadaki okunuş şeklidir ve dilimize de bu haliyle yerleşmiştir. Motivasyon, Türkçeye; heves, istekli, moralli olma şeklinde aktarılabilir. Motivasyon, “hareket etmek, hareketlendirmek” anlamındaki Latince “movere” sözcüğünden meydana gelmiş ve temel bir psikolojik süreç için kullanılmaktadır (Pekel, 2001). Bingöl’e (1997) göre motivasyon temelde kişinin davranışlarıyla ilgili bir kavramdır. Latince Movere, kelimesinden gelmektedir. Tesvik etmek, etki altına almak, harekete geçirmek vs. gibi anlamlara sahiptir. Motivasyon, bir kişinin ya da iş grubunun çabalarının harekete geçirilmesi, yönlendirilmesi, önem kazanması ve sürdürülmesi için sevk edilmesi olarak kabul edilmektedir. Motivasyonu, kültürel ve bireysel eğilimlerle ilgili olan bağlamsal unsurlarla ilişkilendirilerek, örgütsel amaçlara ulaşmak için yüksek düzeyde çaba sarf etmeye isteklilik olarak da tanımlanabilir (Dündar vd., 2007: 110). Motivasyon, bireylerin gerçekleştirmek istedikleri amaca kendi istek ve arzularıyla davranış geliştirme gayreti (Koçel, 2010), bireyleri, onların özel bir davranışla hareket etmelerine ve davranışlarına teşvik eden, kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan, çeşitli güdü ve güdüler topluluğu (Genç, 2004), örgüt içerisindeki verimli davranışını izah etmeye yarayan iç ve dış enerji güçlerinin bir bileşkesi (Şahin, 2004), bireye işlerinde

nitelik artışı sağlanması amacıyla sunulan adalet davranışları ve ödülleri (Garih, 2006) olarak farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Gereksinimler ve istekler motivasyon kavramının temelini oluşturur. Gereksinimler ve istekler bireyin sahip olduğu duygular, bulunduğu toplumsal yapı ve kültür tarafından ortaya çıkar. Bireyin motivasyonu, yaşadığı çevrede bağ kurduğu tüm nesnelere bağlantılıdır (Bingöl, 1990). Bireyi harekete geçiren ve hareketlerinin yönünü belirleyen arzu, ihtiyaç ve korkulardır. Dolayısıyla bireylerin davranışlarını anlamlandırabilmek için onların gereksinimlerini iyi bilmek gerekir (Yıldırım, 2006). Motivasyon, bir güdü yönlendirmesiyle harekete geçme sürecine denir. Burada amaç, bireyin harekete geçirilmesi ve amaca yöneltilmesidir (Cüceloğlu, 1997). Motivasyon, çalışanın işin kendisiyle, diğer çalışanlarla ve kurum ile olan etkileşiminin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacılar motivasyonu farklı şekillerde tanımlasalar da bu tanımlamaların üç genel öğeyi içerdiği görülmektedir: harekete geçirmek, kanalize etmek ve davranışı devam ettirmektir (Steers vd. , 2004:381).

Motivasyonun iki önemli özelliğinden birincisi, motivasyonun kişisel bir olay olmasıdır. Bir başka ifade ile birisini motive eden herhangi bir durum veya olay, başkasını motive etmeyebilir. İkincisi ise motivasyonun ancak insan davranışlarında gözlenebilir olmasıdır (Koçel, 2010). Örgütlerde iş gören dışındaki bina, araç gereç, para, malzeme gibi unsurlar motive edilemez. Bunun yanında örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirilemez, etkilenemez. Örgütün insan unsuru dışındaki özellikleri, gücü, kullandığı teknoloji ne kadar gelişmiş olursa olsun, insan unsuru istenilen niteliklerde olmadığı sürece, amaçlara ulaşmak ya da başarmak mümkün değildir. Çünkü örgütün parasal gücünü ve teknik donanımlarını kullanacak olan insan öğesidir (Öztekin, 2002).

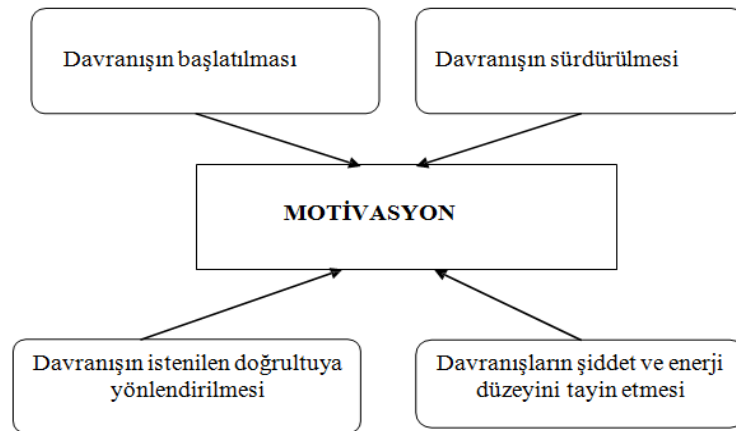
Örgüt içinde yer alan insan faktörü verilen görevleri istekli olarak yerine getirmedikçe örgütte etkililik ve verimlilik istenen düzeyde olmaz. Bireylerin örgüt içindeki yüksek motivasyonları, verilen talimatların yerine getirilmesine yardımcı

olmasının yanında görevlerin zamanında ve verimli yapılmasında etki eder. İnsanın emeği, yeteneği ve zamanı satın alınabilir, ancak insanın duygularını, düşüncelerini ve ruhunu satın almak mümkün değildir. İnsanı her yönüyle kazanmak ancak bireyin motivasyonu ile mümkün olabilmektedir (Vural ve Coşkun, 2007).

#### 2.4. Motivasyon Süreci

Motivasyon; içerisinde değerlerin, güdülerin ve ihtiyaçların, gerilimlerin veya beklentilerin yer aldığı bir olgudur. Yani motivasyon insan davranışlarının belirlendiği, etkilendiği ve açıklandığı bir yönetim sürecidir (Steers vd., 2004:382). Robbins'e göre (2003) motivasyon, bireyin belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik gayretindeki azmi, doğrulumu ve sabrını ifade eden bir süreçtir. Motivasyon, birbirleri ile karşılıklı ilişki halinde bulunan güdülerin davranışlar üzerindeki etkileri incelendiğinde genel olarak insan organizmasını davranışa iten, bu davranışın şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlarına belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepler ve bunların işleyiş mekanizmalarını kapsayan geniş bir süreçtir (Arık, 1996). Arık'a göre motivasyon süreci Şekil 2. 'de ifade edilmiştir.

Şekil 2. Motivasyon Süreci



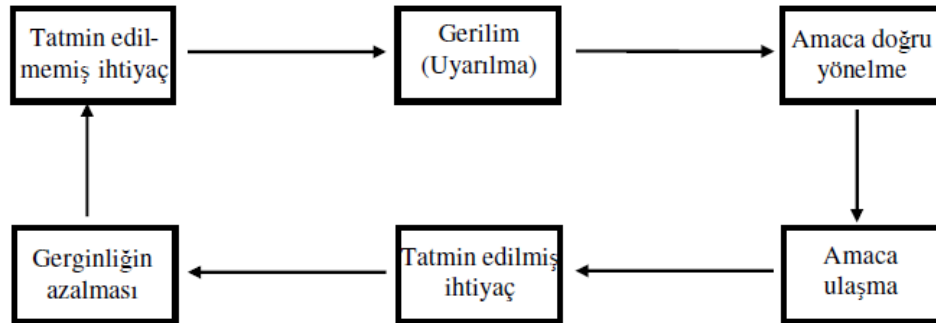
Kaynak: (Arık, 1996:39)



Motivasyon süreci kişinin ihtiyaçları, beklentileri ve istekleri doğrultusunda motive olma, harekete geçme yani davranışın başlatılması ile başlar. Sürecin devamında belirlenen hedefler doğrultusunda davranışın düzeyi ve şiddeti belirlenir. Düzeyi ve şiddeti belirlenen davranış istenilen hedefe doğru kanalize edilir. Kişi istenilen hedefi yakalayan kadar davranışı sürdürür. İstenilen hedef yakalandığında kişi doyuma ulaşmış ve motivasyon süreci tamamlanmış olur.

Genç (2004)'e göre motivasyon, bireylerde belirli şeylere karşı duyulan gereksinimle başlar. Bir gereksinim ortaya çıktığında bireyde onu karşılama isteği belirir. Böylelikle birey itici bir güçle uyarılmaya başlar. Bu uyarılma bireyi amaca ulaşma yönünde davranmaya sevk eder, amaca ulaştığında bir kısım ihtiyaçları tatmin olacak ve üzerindeki gerilim azalacaktır. Bunu tatmin edilmemiş diğer ihtiyaçların yaratacağı gerilim izleyecek ve süreç bu şekilde devam edecektir. Şekil 3.'de Genç'e göre motivasyon süreci gösterilmiştir.

**Şekil 3.** Motivasyon Süreci



Kaynak: (Genç, 2004: 85)

Şekil 3' te şematize edildiği gibi motivasyon süreci bireylerde ihtiyaç ve beklentilerin oluşturduğu gerilim yani uyarılma ile başlar. Uyarılmanın sonucunda bireyde amaca doğru bir yönelme meydana gelir. Bireyde hedeflenen amaca

ulaşıldığında gerilimi doğuran ihtiyaç tatmin edilmiş olur ve uyarılma (Gerilim) azalır ve süreç sonlanır. Fakat ihtiyaç giderilmemiş ise gerilim tekrar meydana gelir ve motivasyon süreci baştan başlayabilir.

## 2.5. Motivasyonun Sınıflandırılması

Davranışları hedeflere yönlendiren bir içsel durum olarak da tanımlanan güdü kavramı, birincil güdüler, ikincil güdüler ve genel güdüler olmak üzere üç sınıfa ayrılmaktadır (Luthans, 1992).

Birincil fizyolojik güdüler bireylerin temel motivasyonlarıdır. Yaşamını sürdürmesi için gerekli olan temel ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Fizyolojik güdüler Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kavramında da ilk sırada yer almaktadır. Fizyolojik güdülere örnek olarak Maslow'un temel gösterdikleri sıralanabilir. Bunlar; Beslenme, barınma, giyinme, ısınma gibi ihtiyaçlardır. Bu motivasyonlar bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli ve zorunlu olan ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar yaşama temel teşkil ettiği için her insanda var olmakla birlikte, bunların gerekliliklerinin şiddeti ve kuvveti farklı olabilir. Bu insanın kişilik yapısının farklılığından kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu,2002). Luthans'a (1992) göre fizyolojik güdüler esas itibariyle öğrenme yoluyla kazanılmamış, biyolojik temelli ve öncelik sırası ilk olan güdüler olup yeme, içme, üreme, uyuma vb. ihtiyaçlar bunlara örnek olarak verilmektedir.

Sosyolojik güdüler, sonradan öğrenilmiş tarzda güdülerdir. Genelde toplumla ilgilidir. Saygı görme, alçak gönüllü olma, başarı, güven ve hoşgörü gibi güdüler hem toplumsal hem de kişisel tarzda güdülerdir. Bu tarzdaki gereksinimler sonradan öğrenildiği için, toplumdan topluma farklılık arz etmektedir.

Öztabağ'a (1970) göre insanlar, hayvanlardan farklı olarak toplum hayatı yaşarlar. Yani insanlar daima bir arada, toplumu yöneten gelenek, görenek, kanun gibi kurullarla bir düzen içinde, kişisel ilişkilere sahip olarak hayatlarını devam ettirmektedirler. İnsanlar toplumun düzenini sağlayan kurullardan bir an olsun uzak

kalamazlar. Toplum hayatının devamını ve düzenini sağlayan kurallar,insan hayatında davranış alışkanlıkları sağlamaktadır. Bunlara görenekler, gelenekler, idealler denilmektedir. Birey de toplumun beğendiği, takdir ettiği bu ideallere, görenek ve geleneklere göre davranışlara sahip olmaya çalışmaktadır. Yani, toplumun beğendiği, takdir ettiği davranışlar, bireyin ulaşmak istediği davranış şekilleri için birer güdü rolü oynamaktadır. Buna göre sosyal güdüler, toplum hayatı yaşayan bireyde; eğitim, öğrenme, tekrar ve alışkanlıklar sonucu meydana gelen iç itilmeleri etkileyen kuvvet ve etmenler olmaktadır.

Luthans'a (1992) göre genel güdüler insan davranışlarında önem taşımaktadır. Çünkü birincil ve ikincil güdü kapsamında olmayıp da bu kategoride yer alan pek çok güdü bulunmaktadır. Bu gruptaki güdüler, öğrenme yoluyla kazanılmamış ve biyolojik temeli olmayan güdüler olup buna örnek olarak, merak, sevgi ve hareket etme verilmektedir. Davranışlarımızın kişisel olan yönlerini çoğu zaman kendimiz de açıklayamamaktayız. Çünkü bunların kökleri çocukluğumuzdan hatta soyaçekimimizden başlayıp bugünkü çevresel etkilenmelere kadar gelmektedir. O bakımdan, bireyin davranışına, davranış yönüne ve davranış özelliklerine bakmakla, o davranışı etkileyen güdüyü anlayabilirsek de nedenini anlayamayabiliriz. Çünkü bir davranışı etkileyen kuvvet ile, davranışı doğuran olaylar birbirinden farklı yapıya sahiptirler (Öztabağ, 1970).

## **2.6. Motivasyonun Önemi**

Forsyth'e göre (2006) motivasyon önemli bir konudur. İstenen ve arzu edilen hedefleri, üretkenliği, etkinliği ve verimliliği yakalama olasılığını güçlendirir. Çalışanların motivasyonunu sağlamak yönetici açısından önemlidir. Yönetici, motivasyonu yalnızca bir görev gibi algılamamalı, sonuca ulaşmak adına diğer yönetsel araçlar gibi motivasyonu bir araç olarak görmelidir. Whetten ve Cameron'a (1995) göre motivasyon ayrıca iş gören performansının belirleyici unsurlarından birisini teşkil etmektedir. Yüksek motivasyon düzeylerinin iş görenlerin yüksek performans göstermelerine önemli katkısı bulunması nedeniyle motivasyonu anlamak önemlidir.

Koçel'e (2010) göre bir organizasyonun başarısı, iş görenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmalarına; bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak bu noktada yoğunlaştırmalarına bağlıdır. Bu nedenle de iş görenlerin motivasyonu çok önemli olup motive olmayan personelin performans göstermesi beklenmemelidir.

Motivasyon, insan ilişkilerine yön veren en önemli olgulardan birisi olmakla bütün işletmelerin, kurum ve kuruluşların çalışanlarını kurumsal amacı gerçekleştirme noktasına yöneltmede ciddi bir rol oynamaktadır. Bir işin mahiyeti ne olursa olsun kurumlar için aslolan var olan işin yapılmasıdır. Bir işin yapılmasında bireyin istekli olmasını, işini kabullenmesini, gereken gayreti göstermesini sağlayan güç bireyin motivasyon seviyesidir (Fındıkçı, 2006). Kurumların başarısının sürekliliği, elde ettiği başarı, kalite ve verimlilik ile ölçülmektedir. Başarının temelinde yatan belirlenen hedeflere ulaşmak için kendini isteyerek işine veren, yaptığı işi seven çalışanlardır. Ancak bu heves ve hırs, sadece işe ilk girişte kalmamalı, kurumlar bunların oluşması için gereken koşulları çalışanlara sağlamalıdır. Motivasyon davranışlarımızı etkileyen bir güçtür; bizi hedefe veya amaca doğru yönlendirir, çalışmaya teşvik eder. Motivasyon, özellikle okul yaşantısında öğretmenler ve öğrenciler için oldukça önemli bir kavramdır. Çünkü okulun istenen hedeflere ulaşmasında en önemli öğretileri olan öğretmen ve öğrencinin verimli, düzenli ve istekli şekilde çalışmalarına olanak tanır. Bu da okulun başarısını artıran en önemli faktördür. Kısacası amaçlara ulaşmada ve istenen hedefleri yakalamada motivasyon çok önemlidir.

### **2.6.1. Yönetici açısından motivasyonun önemi**

Yönetim faaliyetlerinin özü olan insan unsurunun bedensel, zihinsel ve ruhsal gücünün daha fazla üretim sürecine katılması çabaları motivasyon olgusun gündeme getirmektedir. Yöneticinin temel görevlerinden birisi olan etkinlik, etkin bir teşvik sistemi sağlanmasıyla olacaktır. Personelin verimliliğinin artırılması onları teşvik eden faktörlerin araştırılmasını gerektirir. Bu faktörlerden en önemlisi personelin ihtiyaçlarını uyaran motivasyon yapısını ortaya çıkarmaktır (Can, 1992). Yöneticinin başarı şansı ile motivasyon bilgisi arasında çok yakın bir ilişki vardır (Sabuncuoğlu,2000). İşgörenin

hangi şartlarda nasıl ve hangi teşvik araçlarıyla güdülenebileceği konusunda yeterli bilgiye sahip yöneticinin örgütsel bütünleşmeyi ve çalışma verimini artırma şansı çok daha yüksektir (Eroğlu, 1995).

Günümüzde yöneticilerin motivasyon konusu ile ilgilenmeleri büyük önem arz etmektedir. Çünkü yöneticilerin başarısı, çalışma ekibinin örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmalarına; bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak bu doğrultuda harcamalarına bağlıdır. Motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir. Motive olmayan personelin istenen düzeyde performans göstermesi güçtür. Kişiler çok çeşitli davranışlar gösterirler. Bu davranışların değişik nedenleri olabilir. Yönetici açısından önemli olan kişilerin (personelin) organizasyonun amaçları doğrultusunda hareket etmeleridir. Tikici ve Deniz'e (1993) göre yönetici başkaları aracılığıyla iş yaptıran kimse olduğundan, emrindeki çalışanların en iyi şekilde çalıştırması ve onları motive etmesi başarı için temel faktörlerden birisidir. İnsanlar çeşitli şartlarda değişik davranışlarda bulunmaktadır. Bu davranışlar insanların psikolojik yapılarının anlaşılmasına bağlı olmaktadır.

Yönetici açısından motivasyonun önemi "İyi bir yönetici; astlarını motive etmede çok önemli bir rol oynadığından, çalışanlarından verebileceklerinin daha da fazlasını alacağını garantilemek sorumluluğuna ve yönetim bilinciyle motive etme yeteneğine mutlak sahip olmalıdır (Doğani ve Aysal, 2009). İyi bir yönetici aynı zaman da iyi bir lider olmalıdır. Bir liderin iletişim kurma, yol gösterme, yönettiği çalışanların önündeki engelleri kaldırma gibi temel görevleri vardır. Etkili bir liderin en önemli özelliği ise belirlenen hedefler doğrultusunda ekip motivasyonunu sağlamasıdır. Lider bir yönetici, motivasyon ve insan ihtiyaçlarını anlayanın, örgüt hedeflerin sağlanmasında çalışanlarla beraber gerçekleştirilebileceği olgusunun öneminin farkında olmalıdır.

Örgütler toplum içinde belli başlı ihtiyaçları gidermek için organize edilmiş yapılardır. Bu yapıların etkili bir şekilde faaliyet göstermesinin en temel öğelerini yönetici ve çalışanlar oluşturmaktadır. Yönetici mevcut örgütünü belirlenen hedeflere

ne ölçüde kanalize edebiliyorsa o ölçüde başarılı sayılır. Yöneticilerin örgütlerini belirlenen hedeflere yöneltme çalışmalarında en önemli yardımcısı çalışanlardır. Bu açıdan yönetici örgüt çalışanlarını belirlenen hedeflere ulaşmada ne kadar kanalize ederse yani motive ederse yönetici ve örgütte o kadar başarılı sayılır. Bu gerçekler ışığında yönetici açısından motivasyon çok önemli bir kavramdır.

### **2.6.2. Çalışanlar açısından motivasyonun önemi**

Motivasyonda en önemli konuların başında çalışanların davranışlarını ve bunların nedenlerini bilmek gelir. Her davranışı şekillendiren istekler ve amaçlar vardır. Amaçlara ulaşmak için çalışanın isteklerinin tatmin edilmesi gerekir. Bu istekler, çalışanın içinden gelebileceği gibi (içsel) dış çevreden de (dışsal) kaynaklanabilir. Çalışanlar amaçlarına ulaşabildiği ölçüde mutludur, aksi takdirde çalışan amaçlarına ulaşamadığından dolayı huzursuzluk ve stres içerisindedir. Bu da çoğu zaman bireyi işe karşı isteksiz yapar. Motivasyonun amacı işgörenlerde daha fazla çalışma istek ve arzusu oluşturabilecek faktörleri bulmak ve bunların mümkün olduğunca karşılamaya çalışmaktır. Başka bir ifade ile her gün işbaşı yapılırken işgörenlerin istekle gelip istekle çalışmalarını sağlamaktır. Güdülerin kaynağını tespit etmek kolay olmadığından kalıplaşmış güdüleyici amaçları uygulama her zaman geçerli değildir. Bu nedenle işletmenin iç ve dış çevre şartlarını, işgörenlerin davranışlarını etkileyen temel faktörleri tespit edip esnek bir motivasyon politikası uygulaması daha etkin olur (Cascio, 1992).

Çalışanlar boyutundan motivasyonun önemine temas etmeye çalışan görüşlere göre çalışanların gerçekleştirmek istedikleri amaçlara ulaşabilmeleri onların çalıştıkları işlerden yeterli doyum sağlamaları ile mümkündür. Bunun için işletmeler çalışanların motivasyonlarına ve doyum düzeylerine etki eden faktörleri belirlemeli, iş doyumlarını arttıran unsurları sağlayabilmeli ve doyumsuzluğa sebep olan unsurları ortadan kaldırmalıdır. Bu şartları sağlamış işletmeler iş devamsızlıkları, işletmeye zarar verme eğilimleri gibi verimlilik azaltıcı zararlı davranışları engellemiş olurlar (İmamoğlu, vd. , 2004). Yüksek motivasyona sahip çalışanların, işlerini yaparlarken en iyi yolu bulma ve

yüksek kaliteli ürün ve hizmetler üretme çabası içerisine girdikleri bilinmektedir. Yüksek motivasyon sayesinde özgüvenleri pekişen çalışanların iş ortamında yardımlaşma duyguları gelişmekte ve sonuçta olumlu bir çalışma atmosferi oluşmaktadır (Gibson vd. , 1997: 127).

Çalışan, çok geniş bir kitleyi içine alan bir kavramdır. Örneğin çalışan kavramını öğrenci, öğretmen, doktor, mühendis vb şeklinde açıklayabiliriz. Saydığımız bu meslek gurplarında ve sayamadığımız bir çok meslek grubunda toplumlar için verilen hizmetin en iyi kalite olması adına çalışanların işlerinde huzurlu, üretken olmasından motivasyon önemli bir yer tutar.

### **2.6.3. Örgütler açısından motivasyonun önemi**

Günümüzde örgütler çalışanlardan en iyi şekilde verim almak için tüm kaynaklarını etkili ve verimli şekilde kullanmak zorundadırlar. Örgütlerin etkin ve verimli olması noktasında örgütün anahtar unsuru olan insan kaynağı ön plana çıkmaktadır. Çünkü insan, örgüt için hem bir kaynak hem de kaynakları bizzat kullanan bir etkidir. Bu durumda örgüt içindeki insan ögesi en yüksek seviyede fayda sağlanmalıdır.

Örgütler, amaçlarını gerçekleştirmek için bünyesinde çalışanları etkin ve verimli bir şekilde çalıştırmaları gerekmektedir. Bu ise çalışanların moral ve motivasyonlarının artırılması ile mümkündür. Günümüzde insanları zorla, baskıyla ya da sadece fazla parayla çalıştırmak mümkün değildir. İnsanları etkili ve verimli olarak çalıştırabilmek için önce insanları psiko-sosyal yönden kazanmak zorunludur. Bu da ancak motivasyon sayesinde mümkün olabilir (Genç, 2004). Örgütlerde amaç ve hedeflerine ulaşamayan, ihtiyaçlarını karşılayamayan insanlar başarısız ve verimsiz olurlar. Çalışan personelin görevinde başarılı ve verimli olabilmesi için maddi, mali, fiziki ve psiko-sosyal yönden motive edilmeleri gerekir (Aşıkoglu, 1996:36).

Motivasyon uygulamalarının örgütlerdeki esas amacı, personelin hedefi ile örgüt hedeflerinin uyumunu sağlayarak personelin örgütün hedefleri yönünde çalışmasını sağlayarak örgüt ve çalışanlar adına verimliliği artırmaktır. Örgütlerde motivasyonu artırıcı faaliyetler her zaman aynı etkiyi gösteremeyebilmektedir. Burada bir personel için etkili olan bir motivasyon aracı diğer çalışan için aynı etkiye sahip olmamaktadır. Motivasyon araçları, çalışanların ihtiyaçlarının yanında eğitim düzeyi, toplumsal yapı ve çevresel faktörlerle doğrudan bir ilişki içerisindedir. Genel anlamda motivasyonu bireyin psikolojik ve sosyal durumu, yer aldığı örgütün yönetimi, ekonomi gibi faktörler etkileyebilmektedir (Kuşluvan, 1999).

## **2.7. Temel Motivasyon Kuramları**

Yönetim ve davranış bilimleri alanlarında araştırma yapan bir çok araştırmacı motivasyon konusunda çeşitli teoriler geliştirmiş ve bu teorilerin yaşam alanlarında uygulanmasında önemli adımlar atmışlardır. 1900'lü yıllarda Taylor tarafından özendirici ücret sisteminin kullanımı ile başladığı kabul edilen motivasyon teorilerini kapsam-gereksinim teorileri ve süreç teorileri şeklinde iki görüşte incelemek muhtemeldir. Bahsi geçen motivasyon teorilerini tanımak ve öğrenmek, yönetici, çalışan ve örgüt açısından son derece önemlidir.

Motivasyon konusunda yöneticilerin kullanabileceği çeşitli teori ve kuramlar geliştirilmiş bulunmaktadır. Bu teori ve kuramlar, yöneticilere, kişileri motive eden faktörleri belirlemek, motivasyonu sürdürmek konusunda yardımcı olmak iddiasındadır. Bazı kuramlar kişilerin ihtiyaçlarının bir ifadesi olan motiflere dolayısıyla kişinin içinde olan faktörlere ağırlık verirken bazıları ise teşviklere, bireyin dışında olan ve bireye dışarıdan verilen faktörlere ağırlık vermektedir. Birinci grup kapsam teorileri diye adlandırılabilir ve içsel faktörlere ağırlık veren teoriler, ikinci grup da süreç teorileri olarak adlandırılabilir ve dışsal faktörlere ağırlık veren teorilerdir (Koçel, 2010).



### 2.7.1. Kapsam Teorileri

Kapsam kuramları, insanların güdülerini ve bunların görelî güçleri ile insanların bu güdülerini tatmin etmek için gerçekleştirmek istediği hedefleri tanımlamakla ilgilidir. Yani kapsam kuramları, gereksinimlerin doğasına ve insanları neyin güdülediğine önem vermektedirler (Mullins, 2002:426). Kapsam kuramları içsel faktörlere ağırlık vererek, motivasyonu kişinin içinde bulunan ve kişiyi belirli bir davranışa yönlendiren faktörlere bağlı olarak açıklar. Eğer yönetici, personeli belirli şeklerde davranmaya zorlayan bu faktörleri anlayabilir ve kavrayabilirse, onları örgüt amaçları doğrultusunda davranmaya sevk edebilir (Koçel, 2010).

Kapsam kuramları adı altında gruplanan teorilerden en çok bilinen dört tanesi şunlardır: (Koçel, 2010).

- Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı
- Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ( Hijyen – Motivasyon Teorisi)
- David Mc. Celland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı
- Alderfer'in Var Olma, İlişki Kurma ve Gelişme İhtiyacı Kuramı

#### 2.7.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

Günümüze kadar ortaya konulmuş bir çok ihtiyaçlar hiyerarşisi arasında en çok ön planda olanı 1940'larda Abraham Maslow tarafından öne sürülmüştür. Maslow, bireyin motive olmasının temelini gereksinimler oluşturur görüşünü benimsemiştir. Gereksinimlerin giderilemesi noktasında birey harekete geçer. Maslow bireylerin bu ihtiyaçlarını önem sırasına göre sıralayarak ihtiyaçlar hiyerarşisi oluşturmuştur. Dinçer ve Fidan'a (1996) göre bu görüşün iki ana hipotezi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bireyin gösterdiği her davranışın, bireyin olağan gereksinimlerini gidermeye yönelik olduğudur. Diğer hipotez ise, gereksinimlerin sırasıdır. Böylece birey belli başlı bir hiyerarşi takip eden gereksinimlere sahiptir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi beş basamaktan oluşmaktadır. Piramidin en alt basamağında fizyolojik ihtiyaçlar bulunur. Bunun örgüt üstünde sırasıyla güvenlik, ait olma ve sevgi, saygınlık, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları gelir (Şimşek, 1998). Şekil 4. 'te Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi pramidi verilmiştir.

**Şekil 4.** Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak:(Luthans, 2002:260)

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini oluşturan beş basamak aşağıda başlıklar şeklinde açıklanmıştır.

**Fizyolojik ihtiyaçlar:** İnsanların doğuştan sahip oldukları ve arzu ettikleri temel ihtiyaçlardır. Yemek, uyumak, hava teneffüs etmek vs. ihtiyaçlar bu kategori için örnek olarak gösterilebilir (Sabuncuoğlu, 1984). Her canlı gibi insan da normal olarak yaşamını devam ettirmek ve gerekli faaliyetleri yapabilmek için yemek, içmek, sıcaktan soğuktan barınmak, dinlenmek ve uyumak zorundadır. İşte bu ve bunun gibi ihtiyaçlar insan fizyolojisi ile ilgili olduğu için “fizyolojik ihtiyaçlar” olarak isimlendirilirler (Eren, 2008: 498). Maslow bir bireyin motive olmasının öncelikle fiziksel ihtiyaçların giderilmesi gerektiği önerisini savunmuştur. Maslow'a göre fiziksel ihtiyaçlar; su,

yemek, ısınma, uyku gibi bedenin varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan ihtiyaçlardır. İnsanlar için en temel ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlardır.

**Güvenlik ihtiyacı:** Emniyet veya güvenlik gereksinmesi fizyolojik gereksinimlerden daha yüksek derecededir. Çünkü insanın fizyolojik gereksinimlerini her zaman tatmin ettiği, biyolojik yaşamını her türlü tehlikelerden uzak tuttuğu ve bu durumun devamlı olduğu ölçüde huzurlu olacağı kabul edilmektedir. Bu gereksinimler tehlikeyi, yoksunluğu ve tehditleri savuşturmaya yönelmiştir. Bir kimse düzgün bir gelir seviyesi sağlamak ve yaşlanıp kazanç sağlayamadığı günlerde kendisini koruması için bir örgüte katılmak isteyecektir. İşe ve yönetime karşı güvensizlik, yaşlanma korkusu ve buna benzer korku ve tehditler insana yarınını güven ve garanti altına alma arzusu verir. Örneğin, sağlık kontrollerinden geçme ve geleceğini güvence altına alan sigorta ve emeklilik haklarından yararlanma gibi (Eren, 2008: 500). Toplumun her alanında birey, her zaman kendini ailesini ve sevdiklerini güven içinde hissetmek ve dış faktörlerden kaynaklı tehlikelerden korumak ister.

**Sosyal İhtiyaçlar:** Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlar giderildikten sonra, bir üst basamaktaki sevgi, şefkat, bağlanma ve ait olma ihtiyaçları belirlemeye başlamaktadır. Bağlılık ve sevgi ihtiyaçları ile güdülenen birey; sevmek, sevilmek, kabul görmek, bir gruba ait olmak ister. Birey hiçliğini hissettiği arkadaş, sevgili, eş, çocuk gibi amaçlara ulaşmak için gayret gösterirken örgüt tabanında ise; diğer çalışanlarla iyi ilişkiler kurmak, yapılara katılmak ve yöneticilerle olumlu ilişkilerde bulunmak ister. Ait olma ve sevgi ihtiyacı bireyin bir kişiye, gruba ya da örgüte bağlı olma ihtiyacını ifade etmektedir (Robins, 1998: 169). Fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri giderildikten sonra başlayan ait olma ve sevgi gereksinimleri hem vermeyi hem de almayı içermektedir (Çetinkanat, 2000: 12). İnsan toplumsal bir varlıktır; bu nedenle diğer insanlar ile iletişim kurma, kabul edilme ve bir yere ait olmak hissine sahiptir.

**Saygınlık İhtiyacı:** Bu basamağa ulaşan birey, bir yandan kendisine güven ve saygı duyar, öte yandan başkalarının beğeni ve saygısını arar. Kendi kendine saygı

gereksinmesi bireyin güçlü olma ve kendine güven duyma özlemini taşır. Fakat bundan da önemlisi başkalarının takdirini kazanma duygusudur (Sabuncuoğlu ve Tüz,1995: 102). İnsan, başkaları tarafından benimsenip tanınmak, başarılı ve yeterli olmak arzusu içindedir.

**Kendini Gerçekleştirme:** Maslow'a göre kendini gerçekleştirme terimi, insanın eğilimleri doğrultusunda kendini gerçekleştirebilmesi için doyuma ulaşma arzusu olarak tanımlanır. Kişinin bütün ihtiyaçları giderilse bile, kişi kendisine uygun bir işi yapmıyorsa kısa süre sonra hoşnutsuzluk ve huzursuzluk ortaya çıkar. Kişinin kendisiyle barış halinde olması için balıkçı balık tutmalı, boyacı boya yapmalı ve futbolcu futbol oynamalıdır. Kişinin yapması gereken şeyler yapabildiği şeylerdir (Adair, 2006,: 39). Kendini gerçekleştirme, insanın kişisel tatmini yakalaması ve kişisel potansiyelini ortaya çıkarmasıdır.

#### **2.7.1.2. Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı**

Frederic Herzberg tarafından ortaya konulan bu teori, Maslow'un yaklaşımından sonra en bilindik motivasyon kuramıdır. Bu teori, Herzberg'in "İşinizde kendinizi ne zaman en iyi ve ne zaman en kötü hissettiniz?" sorusuna cevap aradığı araştırmasının sonucunda ortaya çıkmıştır. Herzberg ve arkadaşları 1950'li yıllarda 200 kadar teknik-mesleki iş görenle, bu sorudan yola çıkarak bir araştırma yapmışlardır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995:115). Araştırma verileri incelendiğinde araştırma konusu olanların, kendilerini en iyi ve tatmin olmuş hissettiklerini anlatırken iş ile direkt ilgili olan, işin kendisi, başarıma, sorumluluk vb. kavramları kullanmış oldukları görülmüştür. Aynı şekilde kendilerini en kötü ve en az tatmin olmuş hissettiklerini anlatırlarken de iş ile ilgili olmakla beraber işin dışında bulunan ücret, çalışma koşulları, nezaret vb. kavramları kullanmışlardır. Bunun üzerine Herzberg bu kavram ve terimleri iki grupta toplamıştır. Birinci grup Motive Edici faktörler adı verilen gruptur. Bu grup işin kendisi, sorumluluk, ilerleme imkânları, statü, başarıma ve tanınma gibi faktörleri kapsamaktadır. Bu faktörlerin varlığı, kişisel başarı hissi verdiği için, kişiyi motive edecektir. Bunların yokluğu ise kişinin motive olmaması ile sonuçlanacaktır. Diğer

grup ise “tatmin sağlamayan faktörler (hijyen faktörler)”adlı guruptur. Bunlar:Ücret, maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği, nezaret tarzı gibi faktörlerden oluşmaktadır. Bu faktörlerin kişiyi motive etme özelliği yoktur. Ancak bu faktörler mevcut değilse kişi motive olmayacaktır (Koçel, 2010: 626).

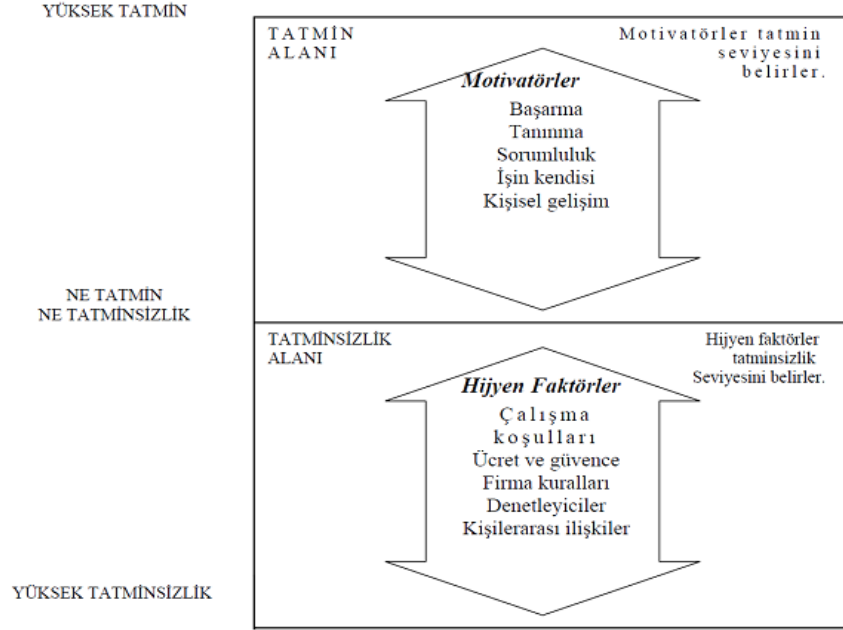
Frederick Herzberg, fazladan tatmin sağlamayan etmenlere, dışsal (hijyen) faktörler adını vermiştir. Bunun yanında işyerindeki bazı etkenlerin ise, yokluğunda belirgin bir tatminsizlik yaşanırken, varlıklarında ise çalışanların iş performansını oldukça arttırdığı gözlenmiştir. İş performansını fazladan arttıran bu etkenlere ise içsel (motive edici) faktörler adını vermiştir.

Frederick Herzberg’in içsel ve dışsal motivasyon faktörleri tanımlanacak olursa;

Motive edici faktörler, başarı, tanınma, sorumluluk alma, yükselme olanağı verme, işin kendisi gibi etkenlerdir (Aktaran: Onaran, 1981: 46. ). İçsel faktörler ile çalışan kendi kendini motive edebilmekte ve doyuma ulaşabilmektedir. Bir görüşe göre “Bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşıladığından, içsel faktörler olumlu ve yapıcı iş davranışlarına yol açma eğilimi göstermektedir” (Murat ve Çevik, 2008: 1). İşin direkt yapılışı ile ilgili olan ve işin içeriğinden referans alan motivasyon araçları içsel motivasyon araçlarıdır. İşte özgürlük, işin çalışan bakımından önemi, sorumluluk, üretkenlik, bireyin beceri ve yeteneklerini kullanma imkanı ve bireyin başarısı işin içeriği ile ilgili faktörlerdir (Mottaz,1985 ). İçsel motivasyon faktörleri, başarı, tanınma, sorumluluk alma, yükselme olanağı verme ,işin kendisi gibi etkenlerdir (Noell, 1976; Aktaran Onaran, 1981).

Dışsal (hijyen) etmenler ise işin fizyolojik, güvenlik ve sosyal gereksinimleri karşılayan özellikleri ile şirket politikası ve yönetim, teknik denetim, kişiler arası ilişkiler, maaş, statü, iş güvenliği, özel hayat, çalışma şartları gibi daha alt düzey gereksinimlere cevap veren tatminsizliği engelleyici etmenlerdir (Eroğlu, 1995: 54). Herzberg’in Çift Faktör teorisi aşağıda Şekil 5. gösterilmiştir.

**Şekil 5.** Herzberg'in Çift Faktör Teoremi



Kaynak: (Daft, Richard L. 1991)

Şekil 5'te görüldüğü üzere hijyen faktörleri doyurulmadıklarında tatminsizlik oluşmakta. Motive edici etkenler ancak, hijyen faktörleri doyurulduktan sonra kişiyi motive etmektedirler.

### 2.7.1.3. David Mc. Clland'ın Başarım İhtiyacı Kuramı

Bu teoride birey üç grup ihtiyaç tesiri altında davranış sergiler. Bu ihtiyaçlar şu şekildedir; ilişki kurma, güç kazanma ve başarılı olma. (Koçel, 2010). Belirtilen bu ihtiyaçlar bireylerin, toplumların ve milletlerin yaşamında önemlidir. Çalışanların mesleklerinde en iyi olma, kusursuzu arama duygularının altında başarıma gereksinimi vardır (Eren 2003).

Bireyin, samimi dostluklar kurma, yakın bağlar kurma ve çatışmadan kaçınma refleksi ilişki kurma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Çevresindeki insanları idare

etme veya etkileme, onları sorumluluğu altına alma ve üzerlerinde söz sahibi olma isteği bireyin güç kazanma ihtiyacının sonucudur. Bireyin diğer insanlar tarafından yapılması zor olan işleri başarmak, karmaşık işleri gerçekleştirmek ve bu noktada diğer insanlardan önde olma istediği başarıma ihtiyacının ürünüdür (Aktaran: Aksoy, 2006 ).

#### **2.7.1.4. Alderfer'in Var Olma, İlişki Kurma ve Gelişme İhtiyacı Kuramı**

Clayton Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinin eksikliklerinden yola çıkarak yeni bir kuram geliştirir. E-R-G (existence- relatedness-growth) kuramı olarak adlandırılan yaklaşım, Maslow'un yaklaşımını değişikliğe uğratarak daha da basit bir şekilde ifade etmiştir (Eren, 2008:506). Bu teoride, Herzberg ve Maslow 'un teorilerine benzer sınıflamalar yapılarak isteklendirici faktörleri farklı bir tarzda göstermeye çalışan Alderfer ihtiyaçları üç ana başlık altında toplamıştır (Baysal ve Tekarslan, 1996 ).

1-Varolma

2-Aidiyet

3-Gelişme

**Varolma Gereksinimleri:** Bunlar en alt düzeyde ve fiziksel olarak yaşamı devam ettirmeyle ilgili gereksinimlerdir. Yiyecek, su, korunma ve fiziksel güvenlik gereksinimlerini kapsar. Bir çalışan bu gereksinimlerini ücret, örgütsel olanaklar, rahat bir çalışma ortamı ve iş güvenliği ile giderebilir.

**İlişki Gereksinimleri:** Bu gereksinimler diğer insanlarla ilişkileri, duygusal destek, saygı, tanınma ve ait olma gereksinimlerini giderecek doyumları kapsar. Bu gereksinimler işte, iş arkadaşları ile sosyal ilişkiler; iş dışında da arkadaşlar ve aile ile doyurulabilir.

**Büyüme Gereksinimleri:** Bu gereksinimler bireyin çevresiyle verimli şekilde yenilik ve yaratıcılıklarını geliştirecek biçimde etkileşimlerini içermektedir. Bireyin

üzerinde yoğunlaşır ve birisinin sahip olduğu kapasiteye tam olarak ulaşabilmesi için güdülenmesi ile ilgilidir. Bireysel olgunlaşma ve gelişmeyi içerir. Bu gereksinimlerin doyurulması, bireysel kapasitesinin daha gelişmesine, yeni yeteneklerin ortaya çıkmasına neden olur (Çetinkanat, 2000 )

### **2.7.2. Süreç Teorileri**

Süreç kuramları, kapsam kuramlarının aksine gereksinim ve güdüler üzerinde durmak yerine, insan gereksinimlerini karşılamada kullanılan ve amaç (sonuç) olarak adlandırılabilir dışsal bir takım faktörler üzerine konsantre olmuştur ( Şimşek, 1998). Süreç teorilerinde gereksinim bireyi hareket iten etkenlerden yalnızca biridir. İçsel etkenler yanında bir çok dışsal etken bireyin hareketlerinde ve motivasyonunda görev almaktadır. Bu teori altından dört tane motivasyon kuramı vardır (Koçel, 2010). Bu kuramlar aşağıda verilmiştir.

- Davranış Şartlandırma Yaklaşımı
- Bekleyiş Teorileri
- Adams'ın Eşitlik Teorisi
- Locke'ın Bireysel Amaç ve Başarı Kuramı

#### **2.7.2.1. Davranış Şartlandırma Yaklaşımları**

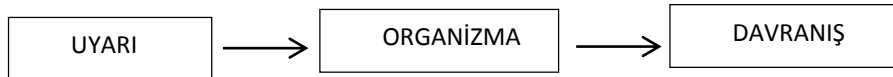
Skinner, Pavlov'dan ilham alarak bu kuramı ortaya koymuştur. Skinner bu kuramında davranışların karşılaştıkları neticeler karşısında koşullandığını öngörmüştür. İnsanın gereksinimleri, hedefleri ve önceki koşullanmaları davranışlarını sergiler. Burada önemli olan ise davranışın karşılaşacağı neticedir. İnsan, netice sonunda ya davranışı tekrarlayacak veya tekrar etmeyecektir (Tütüncü ve Küçükusta, 2007 ). Eğer kişi yaptığı davranışlar sonucunda, haz verici, memnun edici olarak nitelenen sonuçlarla karşılaşıyorsa muhtemelen kişi aynı davranışı tekrar gösterecektir. Yok eğer karşılaştığı sonuçlar, kişi tarafından acı verici, hoşlanılmayan, üzücü olan sonuçlar ise muhtemelen kişi o davranışı tekrar göstermekten kaçınacaktır (Koçel, 2010: 630).



Pavlov'un Klasik Şartlandırması ve Skinner'in Edimsel Şartlandırması, davranışsal şartlandırma yaklaşımı başlığı altında irdelenecektir.

**Klasik şartlandırma:** Bu yaklaşımda, bir nötr uyarıcı ile o nötr uyarıcıya karşı oluşturulan bir refleksif yanıt arasında bağlantı oluşturmaktır. Şartsız uyarıcıların şartlı uyarıcıyla devamlı eşleştirilmesi, bir başka deyişle aynı anda verilmesi sonucunda aynı tepkisel davranışlar, şartlı hale gelebilmektedir. İlk klasik şartlandırma deneyini gerçekleştiren tanınmış Rus fizyoloğu Ivan Pavlov, bir köpeğe et verirken (şartsız uyarıcı), zil sesini de (şartlı uyarıcı) aynı anda sunmuştur. Zil yemecek devamlı olarak eşleştirildikten sonra köpek, yalnız zil sesi verildiğinde dahi salya salgılamaya şartlanmıştır (şartlı tepki). Pavlov'a göre, "çevre tarafından benimsenen ve ödüllendirilen davranışlar tekrar edilmekte, çevrenin benimsemediği ve cezalandırdığı davranışlar ise tekrar edilmemektedir. Bu durumda davranışın ortaya çıkaracağı neticeler organizmayı davranışı sergilemeye özendirir veya uyarır. (Eren, 2008). Şekil 6. 'da Klasik Şartlandırma şematize edilmiştir.

**Şekil 6.** Klasik Şartlandırma

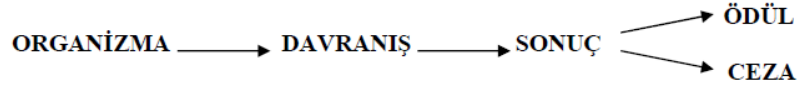


Kaynak: (Koçel, 2010: 629)

Klasik şartlanmada, organizma ilk önce nötr uyarıcı olan zil sesine karşı tepki göstermemektedir. Ardından organizma şartsız uyarıcı olan ete şartsız tepki göstermiştir. İkinci aşamada ise şartsız uyarıcı, şartlı uyarıcı ile birlikte verilmiştir. Sonuçta yine şartsız tepki olarak ,salya tepkisi ortaya çıkmaktadır. Üçüncü ve son aşamada ise, şartlı uyarıcı tek başına verildiğinde organizmanın bu sefer şartlı tepki verdiği görülmüştür.

**Edimsel (Sonuçsal) şartlandırma:** Edimsel şartlandırma, bireylerin davranışları sonucunda karşılaştıkları iyi veya kötü sonuçlara göre davranışı tekrar edip etmeyeceğine karar vermesidir. Bu teoride birey en fazla ödüllendirdiği davranışa yönelir, bireyin davranışları ödüllerin kontrollünde biçimlenir. Ödüller kuvvetlendirici pozisyonadadır. Burda amaç istenen davranışı ödüllendirme ile devamlılığını sağlamaktır. Ödüller tecrübe ve deneme yanılma yöntemleriyle belirlenir. Gereksinimler farklılık arz edeceği için bireylerinde isteyecekleri ödüllerde farklılık gösterecektir. Skinner, olumsuz pekiştirmeler yabancı, tahmin edilemeyen ve arzu edilmeyen davranışlara dönüşeceğini bunu yanında olumlu pekiştirmelerin ise örgütün amaçlarına faydalı olacak davranışlar doğuracağını savunmuştur (Şimşek vd. , 2003). Şekil 7. 'de Edimsel Şartlanma gösterilmiştir.

**Şekil 7.** Edimsel Şartlandırma



Kaynak: (Öztürk, 2002, 22).

Şekil 7'da belirtildiği üzere organizmanın davranışlarının sonucu ya ödülle ya da ceza ile sonuçlanmaktadır. Sonuçsal Koşullandırma teorisinin iki temel ilkesi vardır (Aktaran: Senemoğlu, 2001: 156).

- Pekiştirici uyarıcıyla izlenen tepkiler tekrarlanma eğilimi gösterirler.
- Pekiştirici uyarıcılar, davranışların meydana gelme olasılığını artırır.

### 2.7.2.2. Bekleyiş (Beklenti) teorileri

Bekleyiş teorileri iki farklı teoriden meydana gelmektedir. Bunlar:

- Vroom'un Beklenti Kuramı
- Porter ve Lawler (Geliştirilmiş Beklenti) Kuramı

**Vroom'un beklenti kuramı:** Victor H. Vroom, motivasyona yalnızca bireyin içinde olan etmenlerin değil, dış etmenlerin de tesiri olduğu hipotezinden yola çıkarak “Beklenti Kuramını” ortaya koymuştur. Victor H. Vroom kuramda insan davranışlarını, bireyin amaç ve seçimleriyle, bu amaçları başarmadaki beklentileri ile açıklamaya çalışır. Victor H. Vroom, kuramında örgüt içi tutumların sebepleri üzerinde birtakım bilimsel öngörüler sunmuştur. Bu öngörüler aşağıda verilmiştir:

*Çekicilik:* Birey açısından davranışları neticesinde muhatap olduğu sonuçların kıymeti ve bu neticeler hakkında tercihleridir. Bu tercihler bireyin hedefe ulaşmasındaki arzu derecesini belirler (Yıldırım, 2006).

*Yararlılık:* Kişinin örgütsel olarak istenilen sonuçlara ulaşması halinde bu durumun kendisi açısından sağlayacağı yararlarla dair algısı olarak tanımlanır (Ataman, 2002:448).

*Beklenti:* Bireyin güdülenebilmesi için, belirli bir düzeyde çaba gösterdiğinde bazı ödüller kazanacağına ve başarıya ulaşacağına inanması olarak açıklanabilir. Ödül veya cezanın kişiden kişiye farklılık gösteren gereksinim ve arzu dereceleri bulunur (Yıldırım, 2006 ).

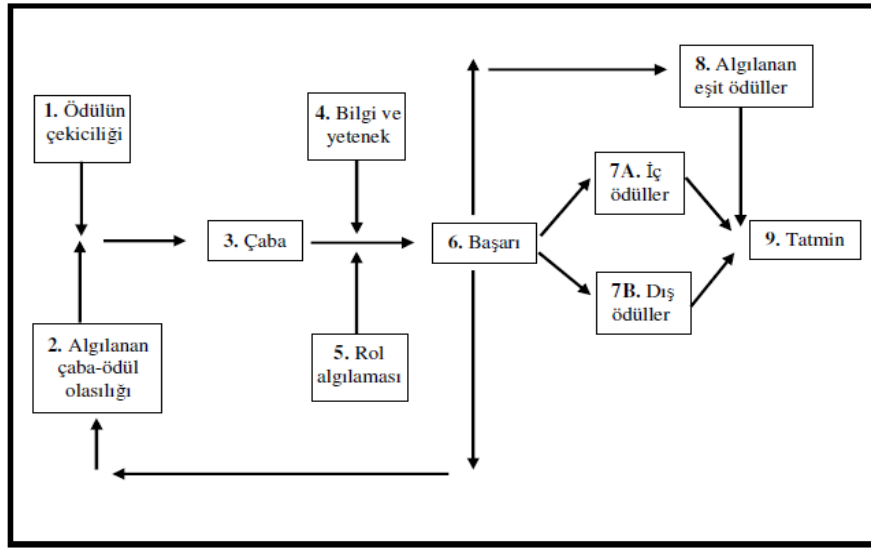
Beklenti kuramına göre bir bireyin motivasyon gücü, belirli bir sonuca ulaşma beklentisi ile onun bu sonuca verdiği değerın çarpımına eşit olmaktadır. Bu olay şu şekilde formüle “Arzulama Derecesi x Bekleyiş = Motivasyon” edilebilir (Şimşek vd. , 2003).

**Porter ve Lawler (Geliştirilmiş Beklenti) kuramı:** Bu kurama göre; yüksek başarının yüksek doyumluluk verebilmesi için iş görenlerin bekleyişleri ile ödül arasında bir dengenin kurulması ve örgüt içinde dağıtılan ödüllerin adil olması gerekmektedir. Kuram bir örgütte düşük başarılı fakat aradığını bulmuş kimselerin olabileceğini yine aynı zamanda yüksek başarılı fakat bekleyişlerine uygun biçimde ödüllendirilmemiş iş

görenlerin de olabileceğini vurgulamaktadır. Yani herkesi ümit ettiği oranda tatmin etmenin imkansız olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Ümit kuramları yöneticilerin güdülemenin bağlı olduğu değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri görmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak hangi tür ödüllerin güdüleme çaba ve başarılarını olumlu şekilde etkilediğine cevap vermek olanaksızdır. Bu kişisel özelliklere bağlı, nesnel olmayan bir unsurdur ve genelleştirilemez (Eren, 2008: 439).

Porter ve Lawler'in Kuramsal Modeli, Şekil 8'de olduğu gibi ifade etmek mümkündür.

**Şekil 8.** Porter ve Lawler'in Kuramsal Modeli



Kaynak: (Luthans, 1995: 158)

Şekil 8'de İçsel ve dışsal ödüllerden söz edilmektedir. Bireyin ödülleri değerlendirmesi, başkalarının konumuna oranla ödülün adil olup olmadığını değerlendirmesine bağlıdır. Belirli bir performans karşılığında hangi ödülün verilmesi gerektiğini her birey değerlendirebilme yetisine sahiptir (Baysal ve Tekarslan, 1996).

### 2.7.2.3. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adams tarafından geliştirilen Eşitlik Teorisi, bireylerin yalnız kendi kişisel durumlarını değil aynı zamanda diğerlerinin durumlarını da değerlendirdiklerini savunur. İnsanlar yalnız kendi aldıkları ile ilgili değil başkalarının ne aldıklarına dair olan inançları ve görüşleriyle de güdülenirler (Hodgetts, 1997: 311).

J. Stacy Adams'ın Eşitlik Kuramı, ödül adaletinin çalışanları sürekliligüdülemek ve teşvik etmek bakımından önemine işaret eden bir kuramdır. Kuramın temelinde, örgüt çalışanlarının kendileri ile aynı durumda olan diğer çalışanların örgüte katkılarını ve elde ettiklerini kıyaslamaları, iş ilişkilerindeki eşitlik ya da eşitsizlik derecesini gözledikleri varsayımı vardır (Yıldırım, 2006: 36). Kurama göre birey, kendi ödülleriyle katkıları arasındaki oranı öteki kişilerin ödülleri ve katkıları arasındaki oranla karşılaştırır. Kişinin ödül/katkı oranı öteki kişinin ödül/katkı oranından düşükse eşitsizlik durumu ortaya çıkar. Algılanan bu eşitsizlik büyüdükçe kişinin yakınmaları ve gerginliği de artar. Bu durumda kişi, önce ödülleri çoğaltmak için çaba harcar. Örneğin ücretini artırma yollarını arar. Eğer ödülleri artırmayı başaramazsa, katkılarını azaltma yolunu seçer, örneğin çalışma hızını yavaşlatır. Öte yandan bireyin ödül/katkı oranı, öteki kişilerin ödül/katkı oranından büyükse, kişi bir suçluluk duygusuna kapılır. Eşitsizliği gidermek için katkılarını artırmaya çalışır. Örneğin yaptığı işin niteliğini yükseltme, arkadaşlarının işine yardım etme gibi yollar arar (İncir, 1984: 13-14).

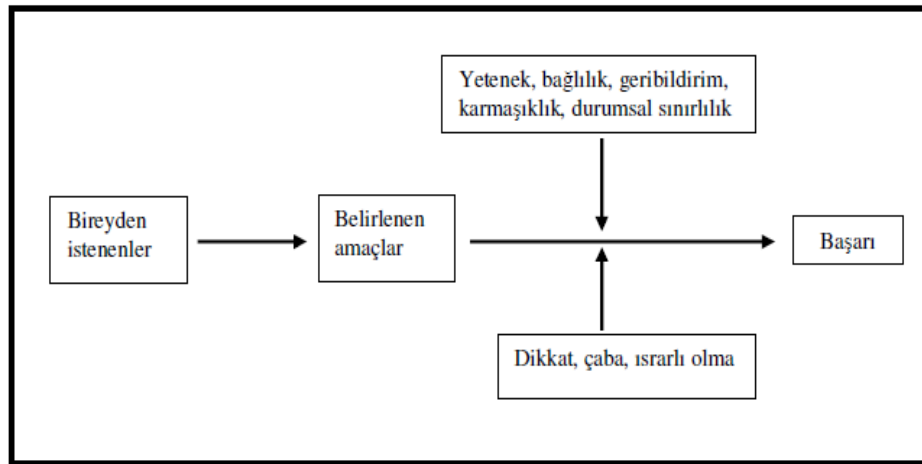
### 2.7.2.4. Locke'ın Bireysel Amaç ve Başarı Kuramı

Amaç teorisi 1968 yılında Edwin Locke tarafından geliştirilmiştir. Edwin Locke'e göre, sahip olunan amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile kişilerin gösterecekleri performans ve motivasyon arasında bir ilişki vardır. Erişilmesi zor ve yüksek amaç belirleyen bir kişinin, elde edilmesi kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek performans göstereceğini ve böylece daha fazla motive olacağını ileri sürmektedir (Can, 1997: 185). Locke, kuramında çalışanların örgütteki başarı

göstergesinin bireylerin kişisel hedeflerine verdikleri önemle doğru orantılı olduğuna vurgu yapmaktadır. Kişilerin hedefleri örgüt amaçlarının gerçekleşmesinde bağlayıcı olmaktadır (Aşıkoğlu, 1996).

Bireyler duygu ve isteklerini karşılamak için amaçlarına ulaşmak ister. Bir birey bir işi yapmaya başladığında amacına ulaşmaya kadar çalışır. Örgüt açısından bakıldığında ise, amaçlar örgüt tarafından konulan ve gelecekte ulaşmayı arzu ettiği durumlardır. Örgüt tarafından saptanan amaçlar bireylerin davranışlarını yönlendirerek, istenilen amaçlara ulaşmak için bireyleri güdüleyebilir (Yüksel, 2000). Locke'un Amaç Kuramı Şekil 9'da model olarak gösterilmiştir.

**Şekil 9.** Locke'un Amaç Kuramı



Kaynak: (Luthans, 1995: 158)

Örgüt içinde bireylerden istenenler doğrultusunda amaçlar belirlenir. Belirlenen bu amaçlar, bireylerin sınırlarını zorlar nitelikte olmasının yanında ulaşılabilir nitelikte olmalıdır. Zor amaçlar bireylerin motivasyonunu ve performansını olumlu yönde etkileyerek başarıyı yakalamayı sağlayabilir.

## 2.8. Okul Motivasyonu

Eğitimcilerin genç insanların öğrenme motivasyonunu uyandırmak ve korumak için kullanacağı birçok başka yöntem vardır. Eğitimcilerin karşılaştığı en büyük güçlük, bu yöntemleri keşfetmek ve eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline getirmektir (Renchler, 1992). Öğrencilerin okulda başarılı olmalarını ve motivasyonlarını etkileyen okulla ilgili çeşitli faktörler vardır (Ames, 1987). Örneğin okullar ve öğretmenler, öğrencileri destekleyerek onların ait olma ihtiyaçlarını karşılıyorsa; aynı zamanda okullar güvenli ise bu durumda öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonları ve derse katılımları yükselmektedir. Bu durumun tam zıddı olarak öğrenciler; okula uyum sağlayamadıklarında, okulla duygusal bir bağ kuramadıklarında kendilerini yalnız hissedip okula karşı yabancılaşmaktadırlar (Mouton ve Hawkins, 1996).

Bireylerin verilen görevleri layıkıyla yerine getirmede ki kabiliyetlerini motivasyon artırır. Okullarda motivasyonun etkili olması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde dikkati artırır. Böylece motivasyonun etkili oluşu ile doğru orantılı olarak okullarda eğitim ve öğretim başarısı artmış olur (Demirtaş, 2005). Motivasyon davranışa, davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü, geçici olarak giderilir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamı içerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarını çok iyi bilmelidir. Brophy (1987), öğrenci motivasyonuna ilişkin kuram ve araştırmaları incelemiş ve motivasyon konusunda öğretmenin sınıf ortamında uygulayabileceği ilkeler seti geliştirmiştir. Brophy'nin öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunun artırılmasında geliştirdiği ilkeler şunlardır (Aktaran: Deniz vd. , 2006: 64):

- Başarı için uygun ortamlar hazırlamak,
- Öğrenciye kendi performansını ve mantıklı hedefler seti belirlemesini öğretmek,
- Gösterilen çaba ve elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi anlama konusunda öğrenciye yardımcı olmak,

- Öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla ders arasında bağlantı kurmak,
- İlgi ve istek konusunda model oluşturmak,
- Ders içeriklerinin değişiklik ve yenilik öğelerini kapsamaması,
- Öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı ortam hazırlamak,
- Öğrencilerin yaratıcı sonuçlar elde etmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunabilecekleri bir ortam hazırlamak.

Motivasyonu sağlayan en büyük etken başarıdır, başarıyı elde eden öğrenci bu tadı tekrar yaşayabilmek için öğrenme yolunda emin adımlarla ilerleyecektir. İşte bu motivasyon, onu yeni başarılarla götürecektir. Bu durumda öğretmen öğrencileri kazanmaya çalışmalı, öğrencilerin farklılıklarını fark edebilmeli, sınıftaki düzeyi belirlemeli ve başarının kapısını açmalıdır (Başar, 2003). Başarı ile motivasyon birbiri ile olumlu yönde etkileşmektedir. Motivasyon, öğrenci ile öğrenme kabiliyeti arasında psikolojik bir bağ kurar. Bu bağın olmaması öğretimin istenen düzeyde olmamasına neden olabilmektedir. Öğrencinin basitçe öğrenmesi için motivasyonunun sağlanması gerekir. Öğrenmeyi kolaylaştıran etmenlerden biridir motivasyon (Kaya, 2001).

Okul motivasyonu, öğrencilerin okul ortamına, okulla ilgili aktivitelere, kavramlara ya da okuldaki eğitim etkinliklerine yönelik istekliliği olarak tanımlanır. Okul motivasyonu kavramı, öğrenme isteği geliştirilmesi ile ilgili araştırmalarda, okuldan uzaklaşma, okulu terk etme ya da başarısızlığın nedenlerini araştırmada, kimi zaman da okul kültürü gibi araştırmalarda ele alındığı görülmektedir (Yavuz, 2006). Öğrenmeye yönelik bu motivasyona etki eden birçok etken vardır. Bunlar, planlı olmak, bir amaca odaklanmak, neyi öğreneceğinin farkında olmak ve nasıl öğreneceğini bilmektir (Woolfolk, 1998: 378-379). Yeung ve McInerney (2005) okul motivasyonunda öğrencilerin amaçlarının son derece önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencinin amaçları “ Niçin bu akademik görevi yapıyorum?” sorusunun cevabını içerir ve bu cevap öğrencinin davranışlarını, düşüncelerini, akademik işlerle ilgili olan diğer



etkenleri yönlendirir. Okul motivasyonunda üç temel boyut ele alınmaktadır. Bunlardan ilki rekabet, otonomi, amaç algısı gibi içeriklerden oluşan benlik algısıdır. İkincisi bireyin neyi başarı neyi başarısızlık olarak tanımladığı ile ilgili olan kişisel değerleridir. Üçüncü boyut, algılanan alternatiflerdir. Bunlar bireyin sosyo-kültürel normları çerçevesinde bir durum için algıladığı alternatif davranışlardır. Bu üç etkenin her biri görevin dizaynı, kişisel tecrübe ve sosyo-kültürel bağlam gibi faktörler tarafından etkilenebilir. Boyutların her biri okul ortamlarındaki farklı kültürel grupların farklı performanslarını ve motivasyonlarını yorumlamak ve açıklamak açısından önemlidir (Yavuz, 2006). Wentzel (1998) okul motivasyonunda iki boyuta önem vermektedir. Bunlardan biri öğrencilerin okulda ulaşmaya çalıştıkları sosyal ve akademik amaçlarıdır. Diğeri ise öğrencilerin akademik faaliyetlere olan ilgileridir. Genelde amaçlar, bireylerin elde etmek istediği sonuçlara doğru davranışları yönlendirir. Akademik aktivitelere olan ilgi ise bireylerin bu aktiviteye ilişkin amaçlar oluşturmaları ve onları başarmak için zaman ve çaba harcamaları olasılığını artırır.

Öğrencilerin iyi akademik başarı elde etmesini sağlamak üzere motive edilmesi öğretmenler ve ebeveynler için günden güne zorlaşan bir görev haline gelmektedir. Ebeveyn ve öğretmenler sürekli olarak çocukları gerçekten neyin motive ettiğini anlamaya çalışmaktadır. Bazı öğrenciler öğrenmeye istekli iken diğerlerinin ilham almaya, biraz zorlanmaya ve teşvik edilmeye ihtiyacı vardır. Sınıf ortamında etkin öğrenim, öğretmenin kendi öğrencilerinin ilgisini sürdürme yeteneğine bağlıdır (Yavuz, 2006). Atherley (2002), “kişinin aldığı görevle dıştan gelen baskılar sonucu değil, sadece kendi istediği için ilgilendiği, verilen görevin zorluk derecesi makul düzeyde olduğu ve yeterli seçenek bulunduğu zaman” motivasyonun en üst seviyeye çıktığını ifade eder. Blich'e (1971) göre motivasyon genellikle kişinin ilgisini uyandıran ve belli bir davranışı destekleyen şey olarak anlaşılmaktadır. Blich ayrıca öğrencinin çalışmaya ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu pek çok faktör etkilediğini ifade eder: konuya ilgi, konunun yararlı olduğunu düşünme, genel olarak başarıma arzusu, kendine güven ve onur ile birlikte sabır ve sebat (Collins ve Pullen, 2005).

### 2.8.1. Okul Motivasyonu Boyutları

**Öğretmen motivasyonu:** Bireyin mesleki başarısı ve bu başarısını sürdürmesi mesleğine ilişkin motivasyonuna bağlıdır. Özellikle öğretmenlik mesleğinde, yüksek bir motivasyon ve bu motivasyonun sürdürülmesi son derece önemlidir. Öğretmenin verimliliği, kendisini eğitim ve öğretime motive edebildiği ölçüde ortaya çıkacak; öğrenci, aile, kurum ve sosyal çevre ile olan ilişkileri, bilgi ve kültürel edinim ürününe dönüşecektir (Büyükses, 2010). Öğretmenlik mesleği hem iç hem de dış motivasyon kaynağının da önem taşıdığı bir meslektir. Motivasyonun etkisi bireysel gelişim ve var olan şartlara göre değişiklik gösterebilir. Ancak olması beklenen öğretmenin içsel motivasyonun etkisiyle mesleklerini devam ettirmeleridir (Yazıcı, 2009). Öğretmenlerin diğer meslek gruplarına kıyasla stres düzeylerinin daha yüksek ve motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu söylenmektedir. Örnek olarak Portekiz’ de öğretmenlerin yarıdan daha azı mesleklerini sürdürme noktasında istekli olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin çoğu farklı mesleklere geçmek istemektedirler (Jesus ve Conboy, 2001).

Bireyin öğretmenlik mesleğindeki başarısına; mesleği isteyerek seçmenin yanında, öğretmenlik mesleğinin sosyal sınıfı, kendi kişiliği ve bireyin çalıştığı okuldaki çeşitli şartlar etkili olmaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Öğretim stresli bir uğraş olduğundan öğrencilerle ve birlikte çalışılan kişilerle günlük etkileşimler ve ardı arkası kesilmeyen eğitim ihtiyaçları, baskılara ve strese yol açmaktadır (Frieseron vd. , 1988). Günümüzde öğretmenlerden; bireyleri (öğrencileri) hızla değişen teknolojik bir topluma hazırlamaları ve toplumun çeşitli problemleriyle uğraşmaları beklenmektedir. Bu güç ve yıpratıcı işi yapma karşılığında öğretmenler genellikle uygun olmayan koşullarda öğretim yapmaya çalışmakta, işlerinde kendilerini geliştirebilecekleri fırsatı elde edememekte ve birçok ülkede oldukça düşük ücret karşılığında çalışmaktadırlar (Akçamete vd. , 2001). Öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanamaması,

onların mesleklerinde yeterli bir doyuma ulaşamamaları kuşkusuz motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

**Öğrenci Motivasyonu:** Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerindeki istekleri ile motivasyonları arasında doğal bir ilişki mevcuttur. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının sağlanmasında; tecrübeler, öğretmen ve ailenin öğrenci ile olan iletişimi ve örnek olaylar önemli faktörlerdir (Ada ve Çetin, 2006)

Motivasyon, öğrenciyi öğrenim sürecine yöneltten onun dikkat ve ilgisini çeken, onun dersin amaçlarıyla ilgili bulunmayan başka eylemlere yönelmesini engelleyen öğretim işlevi de görmektedir. Motivasyon teknikleri olarak bir taraftan mükafatlandırmalar ve cezalandırmalar ya da cezalandırma tehditleri sayılabilir. Burada teknikler demeti, vücut üzerine olan etkilerden övmenin ve ihtarın sözel ifadeleri üzerinde el kol hareketleri ve jestlere kadar uzanabilir (Hesapçıoğlu, 2008: 372). Günümüz eğitim sistemlerinde motivasyon konusu önemli bir konudur. Okullarımızda yaşanan öğrenci disiplin olayları, devamsızlık sorunları, derslerde konsantre olamama, derslere karşı ilgisizlik gibi sorunların altında yatan nedenlerden biride öğrenci motivasyonunun eksikliğidir. Bütün öğrenciler eğitim öğretim hayatlarının farklı evrelerinde motivasyon eksiklikleri ile karşı karşıya kalmışlardır (Ada ve Ünal, 2003).

Öğrencilerin kendilerine karşı içten bir ilgisi ve öğrettiğinin ne olduğunu bilen hevesli bir öğretmenle çalışmaları, iyi organize edilmiş aktivitelerle desteklenmiş eğitim ortamlarında bulduklarında motivasyonlarını yükseltecektir (Ada ve Çetin, 2006: 109).

## 2.8. Örgüt İklimi ile Motivasyon Arasındaki İlişki

Örgüt iklimi ile motivasyon arasındaki ilişkide, örgüt iklimi; hem çalışanları motive edici hem de çalışanların motivasyon düzeylerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen bir özellik taşımaktadır. Çalışanların motivasyonunda; bireysel, işle ilgili içsel, yönetsel ve örgütsel koşullardan oluşan birçok faktör etkili olmaktadır (Düren, 2000:105). Günümüzde örgütler için büyük önem arz eden üretkenlik, verimlilik, iş

doyumunu, motivasyon ve örgütsel bağlılık gibi başlıklarla yakın bağlantısı olan örgüt iklimi, çalışanlar tarafından nasıl algılandığı hem örgütler için hem de yöneticiler için önemli bir konudur. Örgüt ikliminin çalışanlarca nasıl algılandığı, bireysel veya örgütsel farklılıklar nazarında nasıl görüldüğü örgütlerin vizyonu ve misyonu açısından önemlidir (Doğan, Üngüren, 2009).

Bireylerin çalışırken yüksek performans gösterebilmeleri, yaptıkları işten ve buldukları iş ortamından memnun olmalarına bağlıdır. Çalışanların performansları arasında gözlenen farklılıklar işe güdülenme dereceleri arasındaki farklılıkların bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Kendini örgütün amaçları ile bağdaştıran çalışanlar, buldukları örgüt iklimini tatmin edici bulduklarından örgütün amaçlarına ulaşmak için ısrarlı ve gayretli bir şekilde çalışırlar ve bu çalışanların motivasyon seviyeleri de yüksek olmaktadır. Çalışanların değerli görüldüğü, düşüncelerine önem verildiği ve kendilerini mutlu hissettiği yani açık bir örgüt iklimine sahip olan örgütlerde iş veriminin ve üretkenliğin daha yüksek olacağı kaçınılmazdır. Bu tarzın yerleştiği örgütlerde yöneticiler ve çalışanlar arasında daha etkili ve daha uyumlu ilişkiler geliştirilebilir (Mercan, 2007). İster kişileri motive etmeye isterse sağlıklı bir örgüt iklimi geliştirmeye yönelik olsun, yöneticiler tarafından yürütülen uygulamalar, oluşturulan çevre ve işyeri atmosferi; çalışanların örgüte bağlılık ve motivasyon düzeylerinin yükseltilmesini mümkün kılmaktadır (Kelner, 1998).

Örgüt iklimi; bir yandan liderlik tarzı, örgüt kültürü, örgüt yapısı ve çalışanların kişilik özelliklerinden etkilenmekte, diğer yandan da kişilerin iş davranışlarını, işe dayalı duygu ve tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu karşılıklı etkileşimin yer aldığı örgüt iklimi, çalışanlar için sağlıklı bir ortam niteliğini kazandığı durumlarda, çalışanların performansı, üretkenliği ve verimliliği üzerinde olumlu bir etkiye yol açmaktadır (Gök, 2009). Bireylerin çalışırken yüksek performans gösterebilmeleri, yaptıkları işten ve buldukları iş ortamından memnun olmalarına bağlıdır. Kendini örgütün amaçları ile bağdaştıran çalışanlar, buldukları örgüt iklimini tatmin edici bulduklarından örgütün amaçlarına ulaşmak için ısrarlı ve gayretli bir şekilde çalışırlar ve bu çalışanların motivasyon seviyeleri de yüksek olmaktadır (Mercan, 2007).

Çalışanlar, yer aldıkları örgütlerin iklimine göre farklı davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışların oluşmasında örgütle ve örgütün tüm paydaşları ile yoğun etkileşim içerisinde olan çalışanların algıları etkilidir. Örgütte var olan ilişkiler ağı, örgütün misyonunu ve vizyonunundan etkilenmektedir. Örgüt iklimi kapsamında, çalışanların birbirine güvenmesi, yöneticilerin motive edici ve yapıcı davranışları çalışanların örgüt atmosferine göre farklı davranışlar geliştirmesine neden olmaktadır. Çalışanların örgütün amaç ve hedeflerine uygun davranışlar sergilemekte istekli olmalarında örgütün atmosferi önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan açık iklime sahip bir kurumda çalışanların iş motivasyonlarının daha yüksek olacağı öngörülebilir.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

##### 3.1 Araştırmanın Modeli:

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel Tarama modeli; İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. Korelasyon ve karşılaştırmalar bu gruba girer (Karasar, 1997). Araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığımızdan “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır.

##### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni, Düzce ilindeki 147 resmi ilkokul ve 90 resmi ortaokulda çalışan bütün öğretmenleri kapsamaktadır. Bu kapsam içine giren ilkokul öğretmeni sayısı 1156 ve ortaokul öğretmeni sayısı 1154'dir. Toplam öğretmen sayısı 2310 kişiden oluşmaktadır (Düzce MEM 2015). Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan 2310 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü toplam 410 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerden kaçına ölçek uygulanacağı ise Düzce ilindeki toplam öğretmen sayısının Düzce merkez ve 7 ilçenin toplam öğretmen sayısına oranlanması ve bu oran doğrultusunda 410 kişilik öğretmen grubunun merkez ve 7 ilçeye paylaşılması ile tespit edilmiştir. Bu 410 kişilik örneklem grubu da Düzce ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sayısal oranlarının birbirine yakın olması nedeniyle 205'i ilkokul öğretmeni ve 205'i ortaokul öğretmeni olmak üzere 2'ye bölünmüştür. Tablo 1'de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımları gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Düzce İli Genelinde Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Toplam Öğretmen Sayısına Oranla Dağılımları

İlçe	İlk. Öğrt. Sayısı	İlk. Öğrt. oranı(%)	Ölçek Uyg. İlk. Öğrt. Sayısı	Ort. Öğrt. Sayısı	Ort. Öğrt. oranı(%)	Ölçek Uyg. Ort. Öğrt. Sayısı
Merkez	722	%62	128	748	%62	128
Akçakoca	121	%10	22	100	%8,5	18
Kaynaşlı	76	%6,5	14	55	%4,7	10
Çilimli	45	%3,8	9	44	%3,8	9
Cumayeri	40	%3,4	7	51	%4,4	10
Gümüşova	39	%3,3	7	23	%1,9	5
Gölyaka	52	%4,4	8	59	%5,1	12
Yığılca	61	%5,2	10	74	%6,4	13
<b>Toplam</b>	<b>1156</b>	<b>%100</b>	<b>205</b>	<b>1154</b>	<b>%100</b>	<b>205</b>

Araştırma kapsamında Akçakoca ilçesinden 22 ilkokul ve 18 ortaokul öğretmeni, Kaynaşlı ilçesinden 14 ilkokul ve 10 ortaokul öğretmeni, Çilimli ilçesinden 9 ilkokul ve ortaokul öğretmeni, Cumayeri ilçesinden 8 ilkokul ve 10 ortaokul öğretmeni, Gümüşova ilçesinden 8 ilkokul ve 5 ortaokul öğretmeni, Gölyaka ilçesinden 6 ilkokul ve 12 ortaokul öğretmeni, Yığılca ilçesinden ise 10 ilkokul ve 14 ortaokul öğretmeni örneklem içine alınmıştır. Öğretmenler küme örneklem yöntemiyle belirlenecektir.

Düzce ili merkezinde bulunan okullar 3 eğitim bölgesine ayrılmışlardır (Düzce Mem, 2015). Bu nedenle merkezde bulunan öğretmenlerden örneklem gurubu oluşturulurken merkezdeki toplam öğretmen sayısının 3 eğitim bölgesindeki öğretmen sayısına oranlanması ve bu oran doğrultusunda 128 kişilik ilkokul ve ortaokul öğretmen grubunun merkezdeki 3 eğitim bölgesine paylaşılmasıyla tespit edilmiştir. Düzce merkezde araştırmada yer alan öğretmen grubunun eğitim bölgelerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Düzce Merkezde Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Toplam Öğretmen Sayısına Oranla Dağılımları

Eğitim Bölgeleri	İlk. Öğrt. Sayısı	İlk. Öğrt. oranı(%)	Ölçek Uyg. İlk. Öğrt. Sayısı	Ort. Öğrt. Sayısı	Ort. Öğrt. oranı(%)	Ölçek Uyg. Ort. Öğrt. Sayısı
<b>I. Bölge</b>	236	%44,6	57	367	%53,8	69
<b>II. Bölge</b>	188	%35,5	45	200	%29,1	37
<b>III. Bölge</b>	105	%19,8	26	119	%17,4	22
<b>Toplam</b>	529	%100	128	686	%100	128

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Düzce merkez eğitim bölgeleri kapsamında I. Bölgede 28 ve 69 ortaokul öğretmenine, II. Bölgede 45 ilkokul ve 37 ortaokul öğretmenine, III. Bölge 26 ilkokul ve 22 ortaokul öğretmenine ölçek uygulanacaktır.

Araştırma kapsamında ölçek uygulanan okul sayıları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırma Kapsamında Ölçek Uygulan Okul Sayısı

İlçe	Mevcut İlkokul Sayısı	Ölçek Uygulanan İlkokul Sayısı	Mevcut Ortaokul Sayısı	Ölçek Uygulanan Ortaokul Sayısı
Merkez	25	12	29	12
Akçakoca	7	3	4	3
Kaynaşlı	4	2	3	2
Çilimli	6	2	5	2
Cumayeri	3	2	4	2
Gümüşova	4	2	3	2
Gölyaka	5	2	4	2
Yığılca	3	2	4	2
<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>27</b>	<b>56</b>	<b>27</b>

Araştırma kapsamında Düzce ilindeki toplam 57 ilkokul içinden 27 ilkokula ve toplam 56 ortaokul içinden 27 ortaokula ölçek uygulanmıştır. Uygulanan toplam 410 ölçekten 397 tanesi geçerli kabul edilmiştir.



### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, kaynak taraması ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere iki adet ölçme aracının uygulanması ile sağlanmıştır. Araştırmaya veri sağlamak amacıyla birinci ölçek bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik 6 adet çoktan seçmeli soruyu içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde ise daha önce Çağlayan (2014) tarafından geliştirilen, 47 maddeden oluşan “Okul İklimi” adlı ölçek yazardan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin üçüncü bölümünde ise Mottaz (1985) tarafından geliştirilen ve Dündar ve arkadaşları (2007) tarafından Türkiye’ye uyarlanan, 24 maddeden oluşan ‘İş Motivasyonu’ adlı ölçek yazarından gereken izin alınarak kullanılmıştır.

Veri toplama araçları olarak seçilen ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik süreçleri aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1. Okul İklimi Ölçeği

Okul iklimi Ölçeğinin Liderlik ve Katılım, Eğitim-Öğretim Ortamı ve İşbirliği olmak üzere üç boyutu vardır. Liderlik ve Katılım boyutu 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 21 ve 46. maddeler, Eğitim-Öğretim Ortamı boyutu 11, 19, 20, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45 ve 47. maddeler ve İşbirliği boyutu 15, 18, 22,23, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 39 ve 42. maddeler ile ölçülmektedir. Aşağıda Tablo 4’de Okul İklimi Ölçeğinin Liderlik ve Katılım, Eğitim ve Öğretim ve İşbirliği boyutuna ait maddeler verilmiştir (Çağlayan, 2014).

**Tablo 4.** Okul İklimi Ölçeğine Ait Maddeler

SN	Ölçek No	Alt Boyutlar	Maddeler
1	1	<b>Liderlik ve Katılım</b>	Okulda problemler açıklıkla tartışılır.
2	2		Öğretmenlerin başarıları takdire edilir.
3	3		Öğretmenlerin morali yüksektir.
4	4		Okul yöneticileri yapıcı eleştirilerde bulunurlar.
5	5		Okuldaki uygulamalar adildir.
6	6		Bir öğrenci bir diğer öğrenciye sataştığında, diğerleri onu engeller.
7	7		Okul yöneticileri öğretmenlerin görüş ve isteklerine açıktır.
8	8		Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.
9	9		Okul yöneticileri sık sık öğretmen ve velilerle konuşurlar.
10	10		Öğretmen ve öğrenciler okulda ne olacağı konusunda karar vermede okul yöneticilerine yardımcı olurlar.
11	12		Okul yöneticileri bütün öğretmenleri karara katar.
12	13		Okul yöneticileri öğretmenlerin yaşadığı sorunların farkındadır.
13	14		Okul yöneticileri öğrencilerin yaşadığı sorunların farkındadır.
14	16		Okul yöneticileri okulla ilgili kararlar almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alır.
15	17		Öğretmenler okul yöneticilerine güven duyarlar.
16	21		Okul yöneticileri öğretmenler arası görev dağılımında adalet gözetir.
17	46		Okulda kurallar tutarlı ve adil bir şekilde uygulanır.
18	11	<b>Eğitim ve Öğretim</b>	Veliler okuldaki toplantı ve etkinliklere katılırlar.
19	19		Öğrencilerin okula geç gelme alışkanlığı yoktur.
20	20		Öğrenciler birbirlerini önemserler.
21	24		Öğrenciler birbirlerine saygı gösterir.
22	28		Öğrenciler arasında olumlu ilişkiler vardır.
23	29		Öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkiler olumludur.
24	30		Öğrencilerle yöneticiler arasındaki ilişkiler olumludur.
25	31		Öğretmenlerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.
26	32		Yöneticilerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.
27	36		Öğrencilerin beceri ve yetenekleri takdir edilir.
28	37		Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye ilgi duyar.
29	38		Öğrenciler ilgilendikleri okul etkinliklerinde yer alabilirler.
30	40		Öğretmenler her öğrencinin başarılı olabileceğine inanır.
31	41		Okulda öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri kullanmaları teşvik edilir.
32	43		Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarfeder.

Tablo4'ün devamı

33	44	İşbirliği	Okulda öğretim etkinlikleri öğrenci odaklıdır.
34	45		Öğrenciler öğrenmeye heveslidir.
35	47		Öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile terbiyelidir.
36	15		Öğretmenler birbirleriyle okul dışında da vakit geçirirler.
37	18		Kendimi bu okula ait hissediyorum.
38	22		Öğretmenler sorunların çözümünde işbirlikli davranır.
39	23		Okuldaki diğer öğretmenlerin çoğu arkadaşımıdır.
40	25		Okulumu büyük bir aile gibi nitelendirebilirim.
41	26		Okulda zümreler arası işbirliği yüksek düzeydedir.
42	27		Okulda iletişim açık ve samimidir.
43	33		Öğretmenler kişisel ve mesleki amaçlara ulaşmada işbirliği yaparlar.
44	34		Okulda fikir farklılıklarına saygı gösterilir.
45	35		Öğretmenler öğrencileri hakkında diğer öğretmenlerle rahatlıkla konuşur.
46	39		Öğretmenler öğretim konularında işbirliği yaparlar.
47	42	Öğretmenler, yeni öğretim yöntemlerini uygulamak için çaba gösterirler.	

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının açıklanması ve yorumlanmasında 1.00-1.79 “hiç katılmıyorum”, 1.80-2.59 “çok az katılıyorum”, 2.60-3.39 “kısmen katılıyorum”, 3.40-4.19 “çoğunlukla katılıyorum” ve 4.20 5.00 “tamamen katılıyorum” puan aralıkları kullanılmıştır (Çağlayan, 2014:112).

### 3.3.1.1. Okul İklimi Ölçeğinin Kapsam Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Hesaplanması

Okul İklimi Ölçeği için SPSS 20 (The Statistical Packet for Social Sciences) programı kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Çağlayan, 2014: 98).

Çağlayan (2014) tarafından örneklem büyüklüğünün uygunluğunu belirlemek amacıyla hesaplanan Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı “0,977” bulunmuştur. KMO değerininin, 0,50'nin üzerinde yer alması ölçeğin geçerliğinin denendiği örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2010). Bunun yanında Bartlett's test sonucunun istatistiksel açıdan  $p < 0,001$  seviyesinde olması nedeniyle, örneklem üzerinde faktör analizi yapabilmek için maddeler arasında yeterli düzeyde korelasyonlar olduğu görülmektedir. Çağlayan (2014) geliştirilen ölçeğin Tablo 5’de Okul İklimi ölçeğine ait KMO ve Bartlett Testi sonuçları verilmektedir.

**Tablo 5.** Okul İklimi Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,977
Bartlett's Test	
Approx. Chi-Square	24825,129
df	1081
p	0,000

Kaynak: Çağlayan (2014)

Bu araştırmada ise Okul İklimi ölçeğine ait KMO ve Bartlett's test sonuçlarını Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Okul İklimi Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,954
Bartlett's Test	
Approx. Chi-Square	12802,210
df	1081
p	0,000

Araştırımacı tarafından hesaplanan Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı “0,954” olarak bulunmuştur. Barlett’s test sonucunda  $p < 0,001$  seviyesinde olduğu grlmştir. Araştırımacı ve ağlayan (2014) tarafından elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Sonuçta ulaşılan değerler, örneklem büyüklüğünün yeterli ve elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

ağlayan (2014) tarafından okul iklimi leği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması için faktör özdeğerlerinin (eigenvalue) 1 ya da 1’in üzerinde olması, bir maddenin yer aldığı faktörde “0,40” ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması, maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az “0,10” ve daha yukarı olması ltleri dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 7’de; öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri de Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Okul İklimi leğine Ait Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
2	0,581		
3	0,701		
4	0,596		
5	0,765		
6	0,794		
7	0,504		
8	0,798		
10	0,765		
11	0,669		
12	0,638		
15	0,740		
17	0,742		
20	0,589		
22	0,707		
23	0,621		
33	0,597		
70	0,593		
13		0,616	
30		0,646	
32		0,551	

Tablo 7'nin devamı.

37	0,577
43	0,626
44	0,677
45	0,718
47	0,714
48	0,729
56	0,628
57	0,613
58	0,653
61	0,638
62	0,604
65	0,523
66	0,605
68	0,683
73	0,581
21	0,638
28	0,596
35	0,690
36	0,668
38	0,655
40	0,715
41	0,744
49	0,719
50	0,656
51	0,689
59	0,687
63	0,576

**Tablo 8.** Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)
1	22,67	48,24
2	2,94	6,26
3	2,62	5,57

Tablo 8’de görüldüğü gibi, 17 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yükü değerleri 0,504 ile 0,798 arasında değişmekte ve bu faktör, toplam varyansın %48,24’ünü açıklamaktadır. İkinci faktöre ait faktör yükleri 0,523 ile 0,729 arasında değişmektedir ve bu faktör, toplam varyansın %6,26’sını açıklamaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise 0,576 ile 0,744 arasında değişmekte olduğu ve bu faktörün toplam varyansın % 5,57’sini açıkladığı görülmektedir (Çağlayan, 2014).

Bu araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizine göre; ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerini gösterir Tablo 9’da; öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri gösterir Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1	0,626		
2	0,741		
3	0,583		
4	0,822		
5	0,819		
6	0,428		
7	0,874		
8	0,941		
9	0,739		
10	0,597		
13	0,831		
14	0,684		
15	0,449		
16	0,775		
17	0,839		
21	0,705		
46	0,452		
11		0,584	
19		0,760	
20		0,803	
24		0,731	
28		0,694	
29		0,434	
30		0,454	
31		0,405	
32		0,496	
36		0,412	

Tablo 9'un devamı.

37	0,638	
38	0,416	
40	0,465	
41	0,485	
43	0,462	
44	0,560	
45	0,751	
47	0,690	
15		0,575
18		0,472
22		0,496
23		0,607
25		0,526
26		0,548
27		0,517
33		0,704
34		0,483
35		0,700
39		0,759
42		0,686

**Tablo 10.** Okul İklimi Ölçeğine Ait Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)
1	19,16	40,77
2	3,86	8,23
3	2,75	5,86

Tablo 9'da 17 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yükü değerleri 0,428 ile 0,941 arasında değişmekte ve bu faktör, toplam varyansın 40,77'sini açıklamaktadır. İkinci faktöre ait faktör yükleri ise 0,405 ile 0,803 arasında değişmektedir ve bu faktör, toplam varyansın %8,23'ünü açıklamaktadır. Üçüncü faktörde bulunan maddelerin faktör yüklerinin ise 0,472 ile 0,759 arasında değişmekte olduğu ve bu faktörün toplam varyansın % 5,86'sını açıkladığı görülmektedir.



Araştırmada elde edilen faktör analizi sonuçları ile Çağlayan (2014) tarafından yapılan sonuçlar benzerlik göstermiştir. Böylece ölçeğin yapı geçerliliğini sağladı sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlayan (2014) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 11.** Okul İklimi Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Alpha
Okul İklimi Ölçeği	47	0,976
Alt boyutlar		
A. Liderlik ve Katılım	17	0,959
B. Eğitim ve Öğretim Ortamı	18	0,949
C. İşbirliği	12	0,941

Kaynak: (Çağlayan, 2014).

Tablo 11'e göre Okul İklimi ölçeği toplam 47 maddeden, Liderlik ve Katılım boyutu 17 maddeden, Eğitim-Öğretim boyutu 18 maddeden ve İşbirliği boyutu 12 maddeden oluşmaktadır. Alpha değerleri okul iklimi ölçeği 0,976, Liderlik ve katılım boyutu 0,959, Eğitim ve Öğretim alt boyutu 0. 949 ve İşbirliği alt boyutu 0,941 olarak elde edilmiştir. Alpha değerleri güvenilirlik bakımından oldukça iyi düzeydedir ( Çağlayan 2014).

Bu araştırmada ise Okul İklimi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik testi sonucu Alpha değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Okul İklimi Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğ	Madde Sayısı	Alpha
Okul İklimi Ölçeği	47	0,966
Alt boyutlar		
A. Liderlik ve Katılım	17	0,953
B. Eğitim ve Öğretim Ortamı	18	0,922
C. İşbirliği	12	0,914

Tablo 12’e göre Alpha değerleri güvenilirlik bakımından ölçeğin yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak okul iklimi ölçeğini geliştiren araştırmacının elde ettiği güvenilirlik sonuçlarına yakın sonuçlar elde edilmiştir.

### 3.3.2. Motivasyon Ölçeği

İş motivasyonu Ölçeğinin İçsel ve Dışsal Motivasyon olmak üzere iki boyutu vardır. İçsel Motivasyon Boyutu 1’den 9’a kadar olan maddelerden oluşan sorularla, Dışsal Motivasyon boyutu ise 10’dan 24’e kadar olan maddelerden oluşan sorular ile ölçülmektedir (Dündar vd., 2007). Aşağıda Tablo 13’de iş motivasyonu ölçeği ve alt boyutlarına ait maddeler gösterilmiştir.

**Tablo 13.** İş Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutları ve Maddeleri

<b>Ölçek</b>	<b>Alt</b>	<b>Maddeler</b>
<b>No</b>	<b>Boyutlar</b>	
1	İçsel Motivasyon	Yaptığım işte başarılıyım.
2		Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.
3		Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolay beni takdir ederler.
4		Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.
5		İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.
6		Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum
7		Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.
8		Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.
9		Yöneticilerim çalışmalarımın dolay her zaman beni takdir ederler.
10	Dışsal Motivasyon	Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve red etmez.
11		Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.
12		Okulda, yemek, çay, kahve gibi yiyecek-içecek ikramları yapılır.
13		Okuldaki araç ve gereçler yeterlidir.
14		Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.
15		Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı ,seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.
16		Çalışmakta olduğum okulun ileride şuanki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.
17		Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.
18		İşimde terfi (Müdür yrd. Müdür vb. ) imkânım vardır.
19		Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla veya öğrencilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olur.
20		Başarımdan dolayı ekstra ücret (Aylıkla Ödüllendirme) alırım.
21		Başarımdan dolayı ödüllendirilirim. ( Başarı, Üstün Başarı vb.)
22		Kişisel ve ailevî sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır
23		Bu okuldan emekli olacağıma inanıyorum.
24		Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.

Öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin algılarının açıklanması ve yorumlanmasında 1. 00-1. 80 “kesinlikle katılmıyorum”, 1. 81-2. 60 “ katılmıyorum”, 2. 61-3. 40 “fikrim yok”, 3. 41-4. 20 “ katılıyorum” ve 4. 21-5. 00 “kesinlikle katılıyorum” puan aralıkları kullanılmıştır (Ağca ve Ertan, 2008: 94).

### 3.3.2.1. İş motivasyonu Ölçeğinin Kapsam Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Hesaplanması

Araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizine göre; ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerini gösterir Tablo 14’de; öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri gösterir Tablo 15’de verilmiştir,

**Tablo 14.** İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Faktör 1	Faktör 2
1	0,699	
2	0,704	
3	0,541	
4	0,631	
5	0,688	
6	0,572	
7	0,704	
8	0,616	
9	0,412	
10		0,584
11		0,554
12		0,641
13		0,453
14		0,632
15		0,423
16		0,489
17		0,503
18		0,507
19		0,442
20		0,548
21		0,640
22		0,656
23		0,488
24		0,455

**Tablo 15.** İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

<b>Faktör</b>	<b>Özdeğer</b>	<b>Açıklanan Varyans (%)</b>
1	8,434	36,80
2	3,612	15,88

Tablo 15’de 9 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yükü değerleri 0,412 ile 0,704 arasında değişmekte ve bu faktör, toplam varyansın 36,80’nini açıklamaktadır. İkinci faktöre ait faktör yükleri ise 0,423 ile 0,656 arasında değişmektedir; ve bu faktörde toplam varyansın 15,88’ini açıklamaktadır. Elde edilen sonuçlar kapsamında ölçeğin kapsam geçerliliğini sağladığı görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği "içsel tutarlılık" yöntemine dayalı olarak "Cronbach alfa" ölçütü kullanılarak belirlenmiştir. Cronbach alfa değeri 0 ila 1 arasında değişen bir sayısal değer olup bu değer 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilir. Ölçeği Türkçe’ye uyarlayan araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik testi sonucunda içsel ve dışsal motivasyon araçlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0. 83 ve 0. 84 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Dündar vd., 2007).

Bu araştırmada ise iş motivasyonu ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik testi sonucunda Alpha değerleri Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** İş Motivasyonu Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Alpha
İş Motivasyonu Ölçeği	24	0,862
Alt boyutlar		
A. İçsel Motivasyon	9	0,823
B. Dışsal Motivasyon	15	0,819

Tablo 16’da görüldüğü üzere Alpha değerleri güvenilirlik bakımından ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak iş motivasyonu ölçeğini geliştiren araştırmacıların elde ettiği güvenilirlik sonuçlarına yakın bir sonuç elde edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya veri sağlayacak olan ölçekler 2014–2015 eğitim öğretim yılının II. döneminde uygulanmıştır. Uygulama 18/04/2015 ve 18/05/2015 tarihleri arasında yaklaşık 30 gün sürmüştür. Veri toplama araçları izin alınan okullardaki öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Verilerin normalliğinin araştırılması amacıyla Kolmogorov-Smirnova normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17.a ve Tablo 17.b’de verilmiştir.

**Tablo 17.a** Okul İklimi Ölçeği Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnova) Sonuçları

Ölçek	D	df	p
Okul İklimi Ölçeği			
Alt boyutlar			
A. Liderlik ve Katılım	0,05	379	0,01
B. Eğitim ve Öğretim Ortamı	0,08	379	0,00
C. İşbirliği	0,07	379	0,00

Tablo 17.a'ya göre bağımlı değişkenler olan ölçek alt boyut skorlarının Kolmogorov-Smirnova normallik test sonuçlarına göre “Liderlik ve Katılım, Eğitim ve Öğretim Ortamı ve İşbirliği” alt boyutlarının puanlarının anlamlı seviyede normallikten saptığı görülmüştür (Liderlik ve Katılım  $D=0,05$ ,  $p=0,01$ , Eğitim ve Öğretim Ortamı  $D=0,08$ ,  $p=0,00$ , İşbirliği  $D=0,07$ ,  $p=0,00$ ).

**Tablo 17.b** İş Motivasyonu Ölçeği Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnova) Sonuçları

Ölçek	D	df	p
İş Motivasyonu Ölçeği			
Alt boyutlar			
A. İçsel Motivasyon	0,07	379	0,000
B. Dışsal Motivasyon	0,04	379	0,054

Tablo 17.b'ye göre bağımlı değişkenler olan ölçek alt boyut skorlarının Kolmogorov-Smirnova normallik test sonuçlarına göre “İçsel Motivasyon” alt boyut puanlarının anlamlı seviyede normallikten saptığı görülmüştür (İçsel Motivasyon  $D=0,07$ ,  $p=0,000$ ). Dışsal motivasyon alt boyutuna ait puanların ise anlamlı seviyede normallikten saptmadığı görülmüştür (Dışsal Motivasyon  $D=0,04$ ,  $p=0,054$ ).

Mevcut sonuçlar doğrultusunda okul iklimi ölçeğinin tüm alt boyutları için parametric olmayan testler Mann-Whitney-U (MWU) ve Kruskal-Wallis (KW) testleri uygulanmıştır. İş Motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon boyutu normal dağılım göstermemiştir. Bunun yanında iş motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon boyutu her ne kadar normal dağılım gösterecek olsa da ölçek değişkenlerinin arasındaki sayısal farkın büyüklüğü nedeniyle iş motivasyonu ve alt boyutları içinde MWU ve KW testleri uygulanmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi spearman korelasyonu ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri Tablo 18'deki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006: 116).

**Tablo 18.** Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon İlişkisi

<i>R</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Toplanan veriler %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımı Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19.** Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Değişken		1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
Düzye		<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>							
Cinsiyet	<i>n</i>	235	144							379
	<i>%</i>	62.0	38.0							100.0
Düzye		<i>1-3</i>	<i>4-6</i>	<i>7-9</i>	<i>10-15</i>	<i>16+</i>				
Mesleki kıdem yılı	<i>n</i>	66	37	70	110	96				379
	<i>%</i>	17.4	9.8	18.5	29.0	25.3				100.0
Düzye		<i>1-3</i>	<i>4-6</i>	<i>7-9</i>	<i>10-15</i>	<i>16+</i>				
Okuldaki hizmet yılı	<i>n</i>	227	76	32	34	10				379
	<i>%</i>	59.9	20.1	8.4	9.0	2.6				100.0
Düzye		<i>Sınıf Ö.</i>	<i>Türkçe</i>	<i>Mat.</i>	<i>Sos. B.</i>	<i>Fen T.</i>	<i>İng.</i>	<i>Din K.</i>	<i>Diğer</i>	
Branş	<i>n</i>	189	33	19	18	23	33	8	56	379
	<i>%</i>	49.9	8.7	5.0	4.7	6.1	8.7	2.1	14.8	100.0
Düzye		<i>İlkokul</i>	<i>Ortaokul</i>							
Okul türü	<i>n</i>	209	170							
	<i>%</i>	55.1	44.9							
Düzye		<i>Ön lisans</i>	<i>Lisans</i>	<i>L. Üstü</i>						
Eğitim durumu	<i>n</i>	24	347	8						
	<i>%</i>	6.3	91.6	2.1						

Tablo 19’da görüldüğü gibi araştırma örnekleminin %62 ’sini (n=235) kadın, %38’ini (n=144) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %49. 9’unu (n=189) sınıf, %51. 1’ini (n=190) branş öğretmeni olduğu görülürken, ilkokul öğretmenlerin oranının % 55. 1 (n=209), ortaokul öğretmenlerin oranının % 44. 9 (n=170) olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, 1-3 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 17,4’ünü (n=66), 4-6 yıllık kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 9,8’ini (n= 37), 7-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 18,5’ini (n = 70), 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın % 29’unu (n=110) oluşturduğu ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ise araştırmanın % 25,3’ünü (n=96) oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca okuldaki hizmet yılı 1-3 arası olan öğretmenler % 59,9 (n = 227), 4-6 olanların % 20,1 (n = 76), 7-9 olanların %8,4(n = 32), 10-15 % 9 (n=34) ve okuldaki hizmet yılları 16 yıl ve fazlası olan öğretmenlerin oranının %2,6 (n=10) olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımı ön lisans %6,3 (n=24), lisans %91,6 (n=347) ve lisansüstü %2,1 (n=8) olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğine ve alt boyutlarına ait puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20.** Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeyleri

Okul İkliminin Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	ss
Liderlik ve Katılım	379	3,72	0,70
Eğitim ve Öğretim Ortamı	379	3,63	0,56
İşbirliği	379	3,85	0,65
Toplam	379	3,72	0,56

Tablo 20’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde; Liderlik ve Katılım boyutunun ortalaması

( $\bar{X}=3,72$ ); Eğitim ve Öğretim Ortamı boyutunun ortalaması ( $\bar{X}=3,63$ ); ve İşbirliği boyutunun ortalaması ( $\bar{X}=3,85$ ) ve genel ortalama ise ( $\bar{X}=3,72$ ) olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin genel olarak okul iklimi algı düzeylerinin her üç alt boyutta da iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerimizin okul iklimi algı düzeylerinin yüksek oluşu araştırma kapsamında yer alan okullarda insan ilişkilerinin, yönetsel yapıların kısacası okulların örgütsel iklim ve kültürel yapılarının iyi düzeyde olduğundan söz edilebilir. Burda elde edilen veriler kapsamında okulların açık bir iklime, yani katılımı teşvik eden, güven uyandıran, iletişimde açıklık sağlayan , anlayışı ve destekleyici liderliği benimseyen, çalışanlarına özerklik sunan, yüksek verimi amaçlayan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

### 4.3. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algı Düzeylerine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin İş Motivasyonu algı düzeyine ilişkin değerler Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21.** Öğretmenlerin İş Motivasyonu Algı Düzeyleri

İş Motivasyonunun Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	ss
İçsel Motivasyon	379	4,24	0,49
Dışsal Motivasyon	379	3,48	0,56
Toplam	379	3,77	0,47

Tablo 21’de öğretmenlerin iş motivasyonu algı düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde; İçsel Motivasyon boyutu ortalaması ( $\bar{X}=4,24$ ); Dışsal Motivasyon boyutu ortalaması ( $\bar{X}=3,48$ ) ve genel ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin motivasyon algı düzeyi ortalamalarına bakıldığında; içsel motivasyon düzeylerinin çok yüksek olduğu bunun yanında dışsal motivasyon düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görüldü.

Öğretmenlerimize içsel motivasyon düzeyleri açısından bakıldığında kendilerini öğrenme ihtiyacı, gelişme ve başarılı olma arzuları açısından çok yeterli gördükleri görülmüştür. Öğretmenlerimiz aldıkları üniversite eğitimleri veya bunun yanında aldıkları hizmetiçi eğitimleri kapsamında mesleklerini en iyi şekilde icra etmek adına mesleki donanım noktasında kendilerini çok yeterli gördükleri söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerimizin dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olması ödül, takdir edilmek, sevilme, kabul görmek gibi dış faktörlerle iyi düzeyde desteklendikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerimizin görev yaptıkları resmi okullar bünyesinde devlet tarafından yeterli oranda ödüllendirildiği, yeterli miktarda maaş aldığı, terfi olanakları ile desteklendiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerimizin toplum tarafından kabul gördüğü, takdir edildiği, sayıldığı ve sevildiği yargılarına ulaşılmıştır.

#### 4.4. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 22' de gösterilmiştir.

**Tablo 22.** Öğretmenlerinin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Liderlik ve Katılım	Kadın	235	168,82	39673,00	11943,00	0. 00
	Erkek	144	224,56	32337,00		
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Kadın	235	171,66	40339,50	12609,50	0. 00
	Erkek	144	219,93	31670,50		
İşbirliği	Kadın	235	173,01	40658,50	12928,50	0. 00
	Erkek	144	217,72	31351,50		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin her üç alt boyutuna göre elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MWU testi sonucunda grup puanları arasındaki fark erkek öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

Elde edilen bulgulara göre, erkek öğretmenlerin buldukları okulları, eğitim öğretim ortamı açısından yani öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli etkileşimini kadın öğretmenlere nazaran daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir. Erkek öğretmenlerin okul içi eğitim öğretim faaliyetlerinde iletişime ve işbirliğine kadın öğretmenlere nazaran daha fazla katılım göstermesi erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha sosyal oldukları sonucunu doğurmaktadır.

#### 4.5. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 23’ de gösterilmiştir.

**Tablo 23.** Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Liderlik Katılım	Ön Lisans	24	185,63	2	1,33	0. 51
	Lisans	347	189,29			
	Lisans Üstü	8	233,81			
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Ön Lisans	24	232,77	0,80	0. 90	
	Lisans	347	186,27			
	Lisans Üstü	8	223,38			
İşbirliği	Ön Lisans	24	206,00	1,36	0. 50	
	Lisans	347	188,12			
	Lisans Üstü	8	223,44			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına göre puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan KW Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (Liderlik ve katılım boyutu  $\chi^2=1,33$ ;  $p=0,51>0,05$ , Eğitim öğretim boyutu  $\chi^2=4,80$ ;  $p=0,90>0,05$ , İşbirliği boyutu  $\chi^2=1,36$ ;  $p=0,50>0,05$ ).

Elde edilen veriler kapsamında öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından okulların kurumsal kimliklerini, yönetsel yapılarını, kurum içi ve dışı iletişim araçlarını iyi düzeyde kullandıkları noktasında benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Okul iklimini olumlu veya olumsuz etkilemek adına öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin farklılaşmasının herhangi etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Buradan okullarda yapılan faaliyetlerde iletişim kurma, rehberlik yapma, yapıcı olma, işbirliği sağlama olgularında öğretmenler arasında öğrenim düzeyi açısından sınıf ayrımı yapılamıyacağı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.6. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşması Tablo 24' de gösterilmiştir.

**Tablo 24.** Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark (U Testi)
Liderlik ve Katılım	1-3 Yıl	66	211,54	4	6,94	0.13	
	4-6 Yıl	37	166,26				
	7-9 Yıl	70	191,30				
	10-15Yıl	110	198,14				
	16Yıl Üstü	96	174,07				
Eğitim ve Öğretim Ortamı	1-3 Yıl	66	184,48	17,12	0.02	2-4 arası	
	4-6 Yıl	37	140,41			2-5 arası	
	7-9 Yıl	70	166,61			3-4 arası	
	10-15Yıl	110	205,37			3-5 arası	
	16Yıl Üstü	96	212,35				
İşbirliği	1-3 Yıl	66	220,38	7,16	0.12		
	4-6 Yıl	37	185,38				
	7-9 Yıl	70	176,36				
	10-15Yıl	110	191,27				
	16Yıl Üstü	96	179,39				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına göre puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan KW testi sonuçlarına göre; okul ikliminin liderlik - katılım ve işbirliği boyutlarına ilişkin algı düzeyleri öğretmenlerin mesleklerindeki çalışma sürelerine göre farklılaşmamaktadır (Liderlik ve katılım boyutu  $\chi^2=6,94$ ;  $p=0,13>0,05$ , İşbirliği boyutu  $\chi^2=7,61$ ;  $p=0,12>0,05$ ).

Bunun yanında öğretmenlerin okul ikliminin eğitim ve öğretim boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır (Eğitim ve Öğretim boyutu  $\chi^2=17,12$ ;  $p=0,02<0,05$ ).

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki anlamlı farkı belirtmek maksadıyla uygulanan MWU testi sonucuna göre 4-6 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim öğretim ortamı algı düzeyi 10-15 ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyinden daha düşüktür. Aynı şekilde elde edilen veriler ışığında 7-9 yıl mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamı algı düzeyleri 10-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça okul içinde eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında yapılan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli ve yönetici-veli ilişkilerini daha olumlu algıladıkları ve daha pozitif gördükleri ifade edilebilir.

#### 4.7. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki çalışma süreleri değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 25’de gösterilmiştir.

**Tablo 25.** Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	Okuldaki Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Liderlik ve Katılım	3 Yıldan az	227	197,03	4	4,55	0,33
	4-6 Yıl	76	191,34			
	7-9 Yıl	32	176,75			
	10-15Yıl	34	163,43			
	16 Yıl Üstü	10	153,05			
Eğitim ve Öğretim Ortamı	3 Yıldan az	227	186,77	5,59	0,23	
	4-6 Yıl	76	180,34			
	7-9 Yıl	32	196,06			
	10-15Yıl	34	207,54			
	16 Yıl Üstü	10	257,75			
İşbirliği	3 Yıldan az	227	191,16	2,47	0,64	
	4-6 Yıl	76	195,32			
	7-9 Yıl	32	170,98			
	10-15Yıl	34	178,46			
	16 Yıl Üstü	10	223,30			



Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına göre puan ortalamalarının okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan KW testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (Liderlik ve katılım boyutu  $\chi^2=4,55$ ;  $p=0,33>0,05$ , Eğitim öğretim boyutu  $\chi^2=0,55$ ;  $p=0,23>0,05$ , İşbirliği boyutu  $\chi^2=2,47$ ;  $p=0,64>0,05$ ).

Elde edilen sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmasada öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri artıkça okul ikliminin liderlik ve katılım boyutundaki olumlu algılarının azaldığı söylenebilir. Buradan çıkarılabilecek sonuç ise öğretmenin okuldaki çalışma süresi artıkça okul içinde kararlara katılım süreçlerinde düşüşler yaşandığından bahsedilebilir. Bunun tam tersi olarak öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri artıkça okul ikliminin eğitim öğretim ortamı boyutunda ki algıları pozitif yönlü arttığı görülmüştür. Okullarında yeni olan öğretmenlerin okula uyum süreçleri nedeniyle eğitim ve öğretim ortamına adaptasyonları ve meslektaşları ile işbirliği faaliyetlerine katılım oranlarının düşük olduğundan bahsedilebilir.

#### **4.8. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26.** Öğretmenlerinin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	Branş	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Liderlik ve Katılım	Sınıf	189	186,23	7	4,48	0,72
	Türkçe	33	195,80			
	Matematik	19	197,24			
	Sosyal Bil	18	197,72			
	Fen	23	227,78			
	İngilizce	33	173,86			
	Din Kült.	8	215,00			
	Diğer	56	184,79			
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Sınıf	189	200,60		5,39	0,61
	Türkçe	33	177,76			
	Matematik	19	176,55			
	Sosyal Bil	18	177,72			
	Fen	23	207,93			
	İngilizce	33	170,74			
	Din Kült.	8	176,94			
	Diğer	56	175,79			
İşbirliği	Sınıf	189	180,82		7,82	0,34
	Türkçe	33	193,15			
	Matematik	19	209,05			
	Sosyal Bil	18	205,69			
	Fen	23	237,89			
	İngilizce	33	178,74			
	Din Kült.	8	223,88			
	Diğer	56	189,74			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına göre puan ortalamalarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan KW testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (Liderlik ve katılım boyutu  $\chi^2=4,48$ ;  $p=0,72>0,05$ , Eğitim öğretim boyutu  $\chi^2=5,39$ ;  $p=0,61>0,05$ , İşbirliği boyutu  $\chi^2=7,82$ ;  $p=0,34>0,05$ ).

Branş değişkeni açısından öğretmenlerin okul iklimi algılarının farklılık göstermemesinin altında yatan en önemli faktör, iklimin insani ilişkiler ağı şeklinde

yorumlanması olabilir. Okul içinde öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, öğretmen-yönetici arasındaki etkileşimde, branş farklılığının etken olmadığı bunun yanısıra öğretmenler arası iletişimin, işbirliğinin, karşılıklı güven gibi faktörlerin daha fazla ön planda olduğu söylenebilir.

#### 4.9. Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 27’ de gösterilmiştir.

**Tablo 27.** Öğretmenlerin Okul iklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Liderlik ve Katılım	İlkokul	209	185,09	38683,50	16738,50	0,33
	Ortaokul	170	196,04	33326,50		
Eğitim ve Öğretim Ortamı	İlkokul	209	202,08	42235,00	15240,00	0,01
	Ortaokul	170	175,15	29775,00		
İşbirliği	İlkokul	209	178,94	37399,00	15454,00	0,02
	Ortaokul	170	203,59	34611,00		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına göre puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MWU testi sonucunda okul ikliminin Eğitim Öğretim ve İşbirliği boyutları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Eğitim Öğretim:  $p=0,01<0,05$ , İşbirliği:  $p=0,02<0,05$ ).

Elde edilen veriler açısından ilkokul öğretmenleri okul içinde eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında yapılan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli ve yönetici-veli ilişkilerini ortaokul öğretmenlerine nazaran daha olumlu gördükleri söylenebilir. Diğer taraftan ortaokul öğretmenlerinin ise okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki arkadaşlık, yardımlaşma, iletişim ve işbirliği seviyelerine ilişkin

algılarının ilkökul öğretmenlerine nazaran daha yüksek olduğu söylenebilir. İlkokul öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında daha aktif rol almaları ve daha iyi bir okul iklimi algılarına sahip olmaları, muhatap oldukları öğrenci profilinin ve eğitim öğretim faaliyetlerinin farklılığının doğurduğu bir sonuç şeklinde yorumlanabilir. Ortaokul öğretmenlerinin işbirliği boyutunda daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olmaları, okullarında yapılan zümre toplantıları, şube öğretmenler kurulu toplantıları ve proje toplantıları ile daha fazla etkileşim içinde yer almalarının sonucu olarak yorumlanabilir.

#### 4.10. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28.** Öğretmenlerin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İçsel Motivasyon	Kadın	235	188,95	44404,00	16674,00	0,81
	Erkek	144	191,71	27606,00		
İçsel Motivasyon	Kadın	235	176,59	41499,50	13769,50	0,02
	Erkek	144	211,88	30510,50		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarına göre puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MWU testi sonucunda içsel motivasyon algı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p=0,81>0,05$ ).

Öğretmenlerimiz cinsiyet farklılığı gözetmeksizin kendilerini başarma, sorumluluk alma, karar verme gibi alanlarda çok iyi gördükleri görülmüştür. İçsel motivasyon araçları işin içeriği ile ilgilidir. Cinsiyet değişkeninin işin özü ile ilgili

olmadığı düşünülürse, erkek ve kadın öğretmenlerin algılarında bir farklılığa neden olmayacağı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MWU testi sonucunda öğretmenlerde cinsiyetleri yönünden anlamlı istatistiksel bir fark oluşturduğu görülmektedir ( $p=0,02<0,05$ ).

Buna göre erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon algı düzeylerinin kadın öğretmenlerin dışsal motivasyon algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan erkek öğretmenlerin okullarındaki sosyal motivasyon araçlarını “arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve yöneticilerin desteği ve çalışma koşulları” ve ücret eşitliği, iş güvencesi, terfi gibi örgütsel araçlarını dışsal motivasyon düzeylerini artırmada kadın öğretmenlere göre daha olumlu gördükleri söylenebilir.

#### 4.11. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 29.** Öğretmenlerinin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyut</i>	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
İçsel Motivasyon	Ön Lisans	24	225,48	2	2,71	0,25
	Lisans	347	187,52			
	Lisans Üstü	8	191,13			
Dışsal Motivasyon	Ön Lisans	24	227,56	2	3,22	0,20
	Lisans	347	187,86			
	Lisans Üstü	8	170,06			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarına göre puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan KW testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (İçsel Motivasyon  $\chi^2=2,71$  ;  $p=0,25>0,05$ ; Dışsal Motivasyon boyutu  $\chi^2=3,22$  ;  $p=0,20>0,05$ ).

Öğretmenlerin, öğrenim düzeylerinin değişmesinin onların başarılı olma ve kendi kendilerini motive etme yetilerini farklılaştırmadıkları görülmüştür. Öğrenim düzeylerinin farklı olduğu öğretmenler arasında dışsal motivasyon araçlarının “işin fizyolojik, güvenlik ve sosyal gereksinimleri, yönetim, teknik denetim, kişiler arası ilişkiler, maaş, statü, iş güvenliği, özel hayat, çalışma şartları” öğretmenleri motive etmede herhangi bir farklılık doğurmadığı görülmüştür.

#### 4.12. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 30’da gösterilmiştir.

**Tablo 30.** Öğretmenlerin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
İçsel Motivasyon	1-3 Yıl	66	180,92	4	8,78	0,06
	4-6 Yıl	37	191,88			
	7-9Yıl	70	172,72			
	10-15Yıl	110	182,02			
	16 Yıl ve Üstü	96	217,26			
Dışsal Motivasyon	1-3 Yıl	66	184,12	4	8,08	0,08
	4-6 Yıl	37	176,54			
	7-9Yıl	70	165,91			
	10-15Yıl	110	194,48			
	16 Yıl ve Üstü	96	211,67			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarına göre puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan KW testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (İçsel Motivasyon  $\chi^2=8,78$ ;  $p=0,06>0,05$ ; Dışsal Motivasyon  $\chi^2=8,08$ ;  $p=0,08>0,05$ ).

Bu sonuç, kıdemli öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin mesleğe yeni başlayan ve daha az deneyime sahip öğretmenler ile farklılaşmadığının göstergesidir. Okul içindeki olumlu ilişkiler, veli ve öğrencinin öğretmen memnuniyeti, okul yönetiminin öğretmenin olumlu çalışmalarını görüp onaylaması ve öğretmeni takdir etmesi, öğretmenin öğrencide oluşturduğu farklılığı görebilmesi gibi dışsal faktörlerin kıdemli öğretmen veya kıdemsiz öğretmenlerin dışsal motivasyon süreçlerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

#### 4.13. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 31’de gösterilmiştir.

**Tablo 31.** Öğretmenlerin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyut</i>	Okuldaki Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
İçsel Motivasyon	3 Yıldan az	227	180,42	4	6,74	0,15
	4-6 Yıl	76	201,38			
	7-9Yıl	32	201,22			
	10-15Yıl	34	198,63			
	16Yıl ve Üstü	10	255,75			
Dışsal Motivasyon	3 Yıldan az	227	183,03	4	7,04	0,13
	4-6 Yıl	76	190,22			
	7-9Yıl	32	193,48			
	10-15Yıl	34	210,12			
	16Yıl ve Üstü	10	267,00			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarına göre puan ortalamalarının okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan KW testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (İçsel Motivasyon  $\chi^2=6,74$ ;  $p=0,15>0,05$ ; Dışsal Motivasyon  $\chi^2=7,04$ ;  $p=0,13>0,05$ ).

Öğretmenlerin, okuldaki çalışma sürelerinin farklılaşmasının öğretmenlerin ilgi, yetenek, merak, takdir edilmek ve başarılı olmak gibi içsel dürtülerinin değişiminde etken olmadığı söylenebilir. Buda öğretmenlerin zaman içerisinde içsel motivasyonlarında değişimler olmadığının göstergesi olabilir.

Öğretmenlerin, buldukları çalışma ortamında sosyal yönden, teknik ve maddi yönden desteklenmelerinin okullarındaki hizmet süreleri açısından farklılık içermediği görülmüştür. Çalıştığı okulda yeni olan bir öğretmeninde kıdemli olan öğretmeninde eşit şekilde dışsal motivasyon faktörleri ile desteklendiği söylenebilir.

#### **4.14. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 32’de gösterilmiştir.



**Tablo 32.** Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyut</i>	Branş	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
İçsel Motivasyon	Sınıf	189	192,19	7	5,70	0,57
	Türkçe	33	211,44			
	Matematik	19	182,45			
	Sosyal Bil	18	213,25			
	Fen	23	187,96			
	İngilizce	33	167,36			
	Din Kült.	8	225,63			
	Diğer	56	174,15			
Dışsal Motivasyon	Sınıf	189	192,52	7	4,68	0,70
	Türkçe	33	206,62			
	Matematik	19	167,55			
	Sosyal Bil	18	198,28			
	Fen	23	214,30			
	İngilizce	33	183,08			
	Din Kült.	8	160,50			
	Diğer	56	174,96			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarına göre puan ortalamalarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan KW testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (İçsel Motivasyon  $\chi^2=5,70$ ;  $p=0,57>0,05$ ; Dışsal Motivasyon  $\chi^2=4,68$ ;  $p=0,70>0,05$ ).

Branş değişkeninin öğretmenlerin sorumluluk alma, başarılı olma, katılımcı olma ve performanlarının en üst düzeyde kullanma istek ve arzularında herhangi bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin buldukları okullarda branş farkına tabi tutulmaksızın okul yönetimi ve okul çevresi tarafından sosyal, maddi ve teknik yönden eşit seviyede desteklendiği söylenebilir.

#### 4.15. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 33’de gösterilmiştir.

**Tablo 33.** Öğretmenlerin İş motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İçsel Motivasyon	İlkokul	209	189,33	39570,50	17625,50	0,89
	Ortaokul	170	190,82	32439,50		
Dışsal Motivasyon	İlkokul	209	188,52	39401,50	17456,50	0,77
	Ortaokul	170	191,81	32608,50		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarına göre puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MWU testi sonucunda algı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (İçsel Motivasyon  $p=0,81>0,05$ ; Dışsal Motivasyon  $p=0,77>0,05$ ).

İlkokul veya ortaokulda görev yapan öğretmenlerin herhangi bir sınıflamaya tabi tutulmaksızın başarılı olma, takdir edilme ve kendini gerçekleştirme noktasında benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin farklılaşmamasının nedeni öğretmenlerin benzer yönetim şekillerine ve sosyal çevreye sahip olmaları şeklinde ifade edilebilir.

#### 4.16 Öğretmenlerin Okul İklimi ve Motivasyon Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösterir korelasyon analizi sonuçları Tablo 34’ de gösterilmiştir.

**Tablo 34.** Öğretmenlerin Okul İklimi ve Motivasyon Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Değişkenler	1	2	3	4	5
<b>İş Motivasyonu Ölçeği</b>					
1-İçsel Motivasyon	1	,460**	,280**	,397**	,352**
2-Dışsal Motivasyon		1	,539**	,534**	,503**
<b>Okul İklimi Ölçeği</b>					
3-Liderlik ve katılım			1	,631**	,753**
4- Eğitim ve Öğretim				1	,665**
5-İş Birliği					1

*n* =379, \**p*<. 05, \*\* *p*<. 00

Öğretmenlerin içsel motivasyon algı düzeyleri ile dışsal motivasyon algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan spearman korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,460$ ;  $p=0,00<0,05$ ). Buna göre içsel motivasyon puanı arttıkça dışsal motivasyon puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarından liderlik ve katılım boyutu algı düzeyleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarından içsel motivasyon algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan spearman korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $r=0,280$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre okul ikliminde liderlik ve katılım puanı arttıkça motivasyonda içsel motivasyon puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarından eğitim ve öğretim boyutu ile öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarından içsel motivasyon algı düzeyleri

arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan spearman korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $r=0,397$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre eğitim öğretim puanı arttıkça içsel motivasyon puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarından işbirliği boyutu algı düzeyleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarından içsel motivasyon algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan spearman korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,352$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre işbirliği puanı arttıkça motivasyonda içsel motivasyon puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarından liderlik ve katılım boyutu algı düzeyleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarından dışsal motivasyon algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan spearman korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,539$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre okul ikliminde liderlik ve katılım puanı arttıkça motivasyonda dışsal motivasyon puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarından eğitim öğretim boyutu algı düzeyleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarından dışsal motivasyon algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan spearman korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,534$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre okul ikliminde liderlik ve katılım puanı arttıkça motivasyonda dışsal motivasyon puanı da artmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarından işbirliği boyutu algı düzeyleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutlarından dışsal motivasyon algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan spearman korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,503$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Buna göre okul ikliminde liderlik ve katılım puanı arttıkça motivasyonda dışsal motivasyon puanı da artmaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin genel olarak okullarındaki iklimi, açık bir iklim olarak değerlendirdikleri ve motivasyon düzeylerinin de iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Örgüt iklimi ve motivasyon puanlarının bir birine yakın ve paralel olması okul iklimi ve motivasyon arasındaki ilişkinin olduğunu göstermiştir. Yapılan spearman korelasyon analizi sonuçlarımda bu ilişkiyi ortaya koymaktadır. Örgüt iklimi ile motivasyon arasındaki ilişkide, örgüt iklimi; hem çalışanları motive edici hem de çalışanların motivasyon düzeylerini artırıcı bir özellik taşımaktadır. Çalışanların motivasyonunda; bireysel, işle ilgili içsel, yönetsel ve örgütsel koşullardan oluşan bir çok faktör etkili olmaktadır (Düren 2000:105).

Örgüt iklimi; bir taraftan örgütün liderlik anlayışı, örgüt kültürü, örgüt yapısı ve çalışanların özelliklerinden etkilenmekte, diğer taraftan da bireylerin çalışmalarını, örgüte dayalı duygu ve tutumlarını etkileyebilmektedir. Karşılıklı bu etkileşimin yer aldığı örgüt iklimi, çalışanlarına her yönüyle nitelikli bir ortam kazandırdığında, çalışanlarının performansları, üretkenlikleri ve verimliliklerinde olumlu yönde artacaktır (Gök, 2009). Okullarda çalışanların ortak algı ve tutumlarının şekillendirdiği olumlu okul iklimi, çalışanların motivasyonlarının artırılmasında önemli olduğu görülmüştür. Okullun sahip olduğu olumlu okul ikliminin, öğretmenlerin arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve yöneticilerin desteği gibi sosyal motivasyon araçları ile motive edilmelerinde önemli bir rol üstlendiği görülmüştür.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ile öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma ile ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi, öğretmen algıları açısından inceleyerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme “Öğretmenlerinin okul iklimi algıları ne düzeydedir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olarak “İlkoköl ve Ortaoköl öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algı düzeyi nedir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde; öğretmenlerin okul ikliminin her üç alt boyutuna ilişkin algıları, görev yaptıkları okulların açık bir iklime sahip olduğunu gösteriyor.

Çağlayan (2014) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu ayrıca alt boyutlar açısından ele alındığında ise işbirliği alt boyutunun liderlik ve katılım ile eğitim ve öğretim ortamı alt boyutlarına kıyasla daha olumlu algılandığı belirlenmiştir. Gültekin (2012) “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi” başlıklı araştırmasında elde edilen bulgular ışığında ilköğretim okullarında ki iklim tipinin “açık iklim” olduğunu tespit etmiştir. Saygılı (2010) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimini, moral ve anlayış alt boyutlarında iyi düzeyde algıladıkları görülmüştür. Başka bir araştırmacı tarafından lise düzeyinde yapılan araştırmada ise öğretmen davranışları okul iklimi

algıları “çözülme, engellenme, moral ve samimiyet” ve yönetici davranışlı “yüksekten bakma, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme” okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür (Baykal, 2013).

Şentürk ve Sağnak (2012) araştırmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulun iklimine ilişkin algılarında, öğretmen grubu davranışlarında en yüksek moral boyutu ve en düşük çözülme boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Halpin ve Croft’un belirlediği iklim tiplerine göre, çözülme, engelleme, uzak durma ve yakından kontrol boyutlarının düşük; moral, anlayış gösterme ve işe dönüklük boyutlarının yüksek olduğu iklim tipi “açık iklimdir” tanımı ışığında araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarında iklim tipinin “açık iklim” olduğu söylenebilir.

Çağlayan, Gültekin, Saygılı, Şentürk ve Sağnak tarafından yapılan her dört araştırmada elde edilen sonuçlar ile araştırmacının elde ettiği sonuçların benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Bu benzerliklerin araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının açık bir iklime sahip oldukları şeklindedir.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme “Öğretmenlerin iş motivasyon algıları ne düzeydedir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak “İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerin iş motivasyon algıları ne düzeydedir?” sorusuna verdikleri cevaplar kapsamında öğretmenlerin içsel motivasyon algıları “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde ve bunun yanında dışsal motivasyon algıları ise ‘katılıyorum’ düzeyindedir. Genel anlamda öğretmenlerin motivasyonları iyi düzeydedir.

Ergen, (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyinin öğretmen algıları açısından “Büyük Ölçüde Memnun” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Egan ise (2001) öğretmenlerin motivasyon düzeyinin kendi başına çalışma, başarı ve sorumluluk alma gibi içsel motivasyon faktörlerinde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yıldız (2010) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise ilköğretim öğretmenlerinin içsel motivasyon faktörlerinin, memnuniyet ve

önem düzeyinin, dışsal motivasyon faktörlerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Bir başka araştırmacı ise öğretmenlik mesleği üzerinde motivasyon kaynaklarının etkisi olduğunu; bu kaynakların içsel ve dışsal kaynaklar olduğunu ve bunun yanında içsel motivasyon kaynaklarının dışsal motivasyon kaynaklarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Yazıcı, 2009).

Dündar ve arkadaşları (2007) hem içsel hem de dışsal motivasyon araçlarının iş görenlerin motivasyonu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. İçsel motivasyon araçlarının iş görenlerin motivasyonu üzerindeki etkisinin dışsal motivasyon araçlarına göre daha yüksek olduğu saptamışlardır. İbicioğlu (2013) ve arkadaşları tarafından muhasebe meslek mensuplarına yapılan araştırmada da çalışanların motivasyonlarının genel anlamda daha çok içsel motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Ergen (2009) tarafından elde edilen ilköğretim okulu öğretmenlerin motivasyonların çok iyi düzeyde olduğu, Egan (2001) tarafından yapılan araştırmada içsel motivasyon boyutunda öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olduğu, Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu sonuçları; araştırmacı tarafında elde edilen öğretmenlerin içsel motivasyon seviyelerinin dışsal motivasyon seviyelerinden yüksek olduğu ve genel olarak öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu sonuçları ile benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, Herzberg'in çift faktör kuramını doğrular nitelikte olup çalışan motivasyonunda içsel motivasyon faktörlerinin dışsal motivasyon faktörlerine göre, daha öncelikli ve etkili olduğunu göstermiştir.



**5.1.3. Üçüncü Alt Probleme “Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları; a) Cinsiyet, b) Öğrenim düzeyi, c) Mesleki kıdem, d) Branş e) Okuldaki görev süresi f) Görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları; cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş, okuldaki görev süresi ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna verilen cevaplar kapsamında;

Öğretmenlerin, okul ikliminin sadece eğitim ve öğretim ortamı alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere nazaran buldukları okulları, eğitim öğretim ortamı açısından yani öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli etkileşimini açısından daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Öztürk’ün (2008) çalışmasına göre ise; öğretmenlerin okul iklimi algıları erkek öğretmenler lehine cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık içermektedir. Çağlayan (2014) ise öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Diğer bir araştırmacı ise araştırmasında örgütsel iklimin cinsiyete göre samimiyet boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur (Aksu, 1994). Kavgacı (2010) araştırmasında okul iklimine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetlerinin okullarının örgütsel ikliminin sadece destekleyicilik boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı fark edilmiştir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere nazaran okullarının iklimlerini daha destekleyici bulmaktadırlar.

Doğan (2010 ) ise araştırmasında İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan yüksekten bakma ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkı anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğretmenlerin yüksekten bakma puanının yüksek olması

erkeklerin bayanlara göre daha dışa dönük, konuşmaktan ve iletişim kurmaktan hoşlanan yapıda olmalarıyla açıklanabilir. Öztürk (2014) araştırmasında anasınıfı öğretmenlerinin okul iklimi algılarını cinsiyet değişkeni açısından ele aldığında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Buradan kadın öğretmenlerin kurumlarındaki okul iklimini erkek öğretmenlere nazaran daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

Alan yazılar incelendiğine Öztürk'ün 2014 yılında anasınıfı öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu çalışmasında elde ettiği sonuç dışında diğer araştırmacılar ve bu araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi algılarının farklı boyutlarında erkek öğretmenler lehine cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Öztürk'ün farklı bir sonuç elde etmesinin altında yatan nedenlerin araştırmasının sadece anasınıfı öğretmenlerine uygulanması ve bu öğretmenlerinin çoğunluğunun bayan öğretmenlerden oluşması öngörülmektedir. Çeşitli araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar genel olarak araştırmacı tarafından elde edilen sonuçlarla paralellikler içermektedir.

Bu araştırmaya kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Çağlayan (2014) ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Eğitim enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu gibi çeşitli kurumlarda (diğer) öğrenim görmüş öğretmenlerin, lisans düzeyinde öğrenim görmüş olanlara göre okul iklimine ilişkin daha olumlu algıları olduğu belirlenmiştir. Gültekin (2012) araştırmasında ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, okul iklimi algılarında mezuniyet değişkenine göre öğretmen grubu davranışlarından mesleki dayanışma ve duyarsızlaşma boyutlarında; yönetici grubu davranışlarından yakından kontrol ve engelleme boyutlarında anlamlı farkın olduğu sonucuna varmıştır. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmen okulu mezunu öğretmenlere göre daha fazla mesleki dayanışma içinde oldukları sonucuna varmıştır. Öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlerin eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerden daha fazla ilgisiz çözümlenme davranışı sergilediği sonucuna varılmıştır. Eğitim fakültesi mezunu

öğretmenler ile diğer fakülte mezunu olan öğretmenler öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlere oranla yöneticilerinin daha fazla yakından kontrol boyutunda liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedir. Saygılı (2010) araştırmasında okul iklimi ölçeğinin çözümlenme boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın yüksek lisans eğitim durumu grubu ile diğer eğitim durumu grubu arasında yüksek lisans eğitim durumu grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Okul İklimi Ölçeği moral alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın Fen Edebiyat Fakültesi eğitim durumu grubu ile diğer eğitim durumu grubu arasında diğer eğitim durumu grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Okul İklimi Ölçeği işe dönüklük alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın yüksek lisans eğitim durumu grubu ile diğer eğitim durumu grubu arasında diğer eğitim durumu grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Araştırmacılar, öğretmenlerin okul iklimi algılarını mezuniyet değişkeni açısından farklı kategorilerde değerlendirmişlerdir. Mezuniyet değişkeni açısından öğretmenlerin okul iklimi algıları, araştırmacılar tarafından elde edilen veriler doğrultusunda farklı boyutlarda da olsa tutarsızlıklar içermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre okul ikliminin “liderlik – katılım” ve “işbirliği” boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin okul ikliminin eğitim ve öğretim boyutu algı düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre 4-6 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamı algı düzeyi 10-15 ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyinden daha düşüktür. Aynı şekilde elde edilen veriler ışığında 7-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamı algı düzeyleri 10-15 yıl ve 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça okul içinde eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında yapılan öğrenci-öğrenci, öğrenci-

öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli ve yönetici-veli ilişkilerini daha olumlu algıladıkları ve daha pozitif gördükleri ifade edilebilir.

Mansuroğlu (2012) ise araştırmasında kıdem değişkeni için yapılan incelemede okul ikliminin moral alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerle 5-10 yıllık öğretmenlerin, 20 ve daha çok yıl çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir morale sahip oldukları görülmektedir. Gültekin (2012) öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar içerdiğini tespit etmiştir. Gültekin, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul ikliminin yakından kontrol boyutuna göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılığın gerçekleştiği belirlemiştir. Buna göre 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, yöneticilerinin yakından kontrol davranışını 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden daha fazla düşünmektedirler. Diğer bir araştırmacı ise araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre okul iklimi algılamalarında farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Buna göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çözülmeye ilişkin okul iklimi algıları daha düşük ve yüksek kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumsuz, samimiyete ilişkin algıları ise daha olumludur. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de moral, işe dönüklük, anlayış göstermeye ilişkin okul iklimi algıları daha az yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu, yakından kontrole ilişkin algıları ise daha olumsuzdur (Baykal, 2013). Varlı (2015) ise mesleki kıdemi az ve genç öğretmenlerin okul iklimini, kıdemi yüksek ve yaşlı öğretmenlere göre sınırlayıcı bulduklarını belirtmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde genel anlamda düşük kıdeme sahip öğretmenlerin okul yönetimi, öğrenci-veli iletişimi ve işbirliği çalışmalarında zorlandığı bunun yanında moral açısından yüksek kıdemi öğretmenlere nazaran daha iyi düzeyde oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini görülmüştür. Saygılı'da (2009) araştırmasında okul iklimi ölçeği alt

boyut puanlarının öğretmenlerin buldukları okullarda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptamıştır. Aynı şekilde Mansuroğlu'nun (2012) yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin okul iklimi algılarının çalışma süreleri değişkenleri açısından incelendiğinde okul ikliminin hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin, okullarındaki çalışma süreleri ne olursa olsun okullarındaki atmosferden aynı şekilde etkilendiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına göre algılarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini bulunmuştur. Doğan (2010) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırmada ise öğretmenlerin okul ikliminin samimiyet alt boyutuna ilişkin algılarının branş değişkeni açısından anlamlı fark içerdiği bulunmuştur. Söz konusu farklılık sınıf öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Buradan sınıf öğretmenlerinin arkadaşça sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazzın branş öğretmenlerinden daha üst düzeyde oldukları yorumlanabilir. Başka bir araştırmacı yine ilköğretimde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında branş değişkenine göre okul ikliminin yönetici davranışlarından destekleme ve yakından kontrol boyutlarında anlamlı farkın olduğu sonucuna varmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha fazla yöneticilerinin kendilerini desteklediğini düşünürken branş öğretmenleri de sınıf öğretmenlerine göre yöneticileri tarafından daha fazla yakından kontrol edildiklerini düşünmektedir (Gültekin, 2012). Araştırmalardan çıkarılacak sonuç sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarının branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarından eğitim öğretim ve işbirliği boyutları ilişkin algılarının okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılıklar içerdiği görülmüştür. Elde edilen veriler ışığında okul ikliminin eğitim ve öğretim boyutu açısından ilköğretim öğretmenlerinin lehine diğer taraftan işbirliği boyutu açısından ise ortaokul öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılıklar içerdiği tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin okul içinde eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında yapılan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli ve yönetici-veli

ilişkilerini ortaokul öğretmenlerine nazaran daha olumlu gördükleri söylenebilir. Diğer taraftan ortaokul öğretmenlerinin ise okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki arkadaşlık, yardımlaşma, iletişim ve işbirliği seviyelerine ilişkin algılarının ilköğretim öğretmenlerine nazaran daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu farklılığın ilköğretim ve ortaokulların öğretim programı, ders yükü, ders sayısı öğrenci profili gibi faktörlerden ayrışmasından kaynaklandığı yorumlanabilir.

Saygılı (2010) tarafından yapılan çalışmada ise okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul İklimi ölçeği moral ve anlayış alt boyutları puanlarının okul türü değişkenine göre ilköğretim öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Saygılı'nın özellikle ilköğretim okulu öğretmenlerinin moral ve anlayış boyutundaki olumlu algıları ile çalışmacının elde ettiği sonuçlar arasında benzerlikler söz konusudur. Kısacası ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul içi yardımlaşma, dayanışma, işbirliği ve eğitim-öğretim faaliyetlerin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme “Öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algıları; a) Cinsiyet, b) Öğrenim düzeyi, c) Mesleki kıdem, d) Branş, e) Okuldaki görev süresi , f) Görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak “İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algıları; cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş, okuldaki görev süresi ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna verilen cevaplar kapsamında;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Brown (2007) ise çalışmasında bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla içsel motivasyonlarının biraz daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Buradan bayan öğretmenlerin, içsel motivasyon faktörlerinden işteki yeterlilik, başarı, tanınma, takdir, ilgi, ilerleme ve

gelişme, sorumluluk alma ve özerklik konularına erkek öğretmenlerden daha çok önem verdikleri ve bu faktörlerden herhangi biriyle erkek öğretmenlere göre daha fazla motive oldukları yorumu yapılabilir. Yıldız'da (2010) araştırmasında öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık içermediğini bulmuştur. Yine benzer bir sonuç olarak Ateş (2012) ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin içsel motivasyon algıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık içermemektedir.

Alan yazılar incelendiğinde içsel motivasyon algı düzeylerinin genel anlamda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar içermediği görülmüştür.

Diğer taraftan araştırmacı, öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında erkek öğretmenlerin, örgüt politikaları, çalışma koşulları, kişilerarası ilişkiler gibi dışsal motivasyonla ilgili konularda bayan öğretmenlere kıyasla daha çok önem verdikleri ve bayan öğretmenlere göre daha fazla motive oldukları söylenebilir. Diğer taraftan Dünder (2007) ve arkadaşları yapmış oldukları çalışmada dışsal motivasyon araçlarının cinsiyete değikeni açısından farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Aynı şekilde ilköğretim okullarında Ergen (2009) ve Ebcim (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan çıkarılacak varsayım öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ne olursa olsun içsel ve dışsal motivasyon araçlarla motive olmalarında herhangi bir farklılığın ve değişikliğin meydana gelmeyeceği olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Aynı şekilde Argon ve Ertürk (2013) tarafından Düzce ili Kaynaşlı ilçesi örneğinden yapılan

araştırmada da yine öğretmenlerin içsel motivasyon algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık içermediği görülmüştür.

Diğer taraftan Bilge, Akman ve Kellecioğlu (2007) ile Ateş, Yıldız ve Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri mesleki deneyim değişkenine göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden 10 yıldan fazla deneyime sahip olanların motivasyonlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin meslekte geçirmiş oldukları süreyle doğru orantılı olarak içsel ve dışsal motivasyon düzeyinin, mesleğe yeni başlayan ve daha az deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algılarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Aynı şekilde Ebcim (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin motivasyon algılarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Argon ve Ertürk (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen motivasyonunun branş değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

İlgili araştırmalardan ve araştırmacı tarafından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklılaşmalarında branş değişkeninin etkisinin olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algılarının okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin yakın zamanda aynı çatı altında yani ilköğretim okulları bünyesinde görev yapmalarından kaynaklanabilir. Mevcut ilköğretim okullarının mevzuatı aynı şekilde ilköğretim ve ortaokul kurumları içinde bağlayıcılığını halen korumaktadır. Bu açıdan çalışanların buldukları kurumlardaki içsel ve dışsal motivasyonlarını etkileyen faktörlerin benzerliklerinin sonucu olarak görülebilir. Kısacası ilköğretim ve ortaokul gibi örgütlerin kurumsal yapıları ve işlevleri



birbirine çok benzer olduklarından okul türü açısından öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri arasında herhangi bir farklılık öngörülmemeyebilir.

#### **5.1.5. Beşinci Alt Probleme “Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile iş motivasyonu düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” İlişkinin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak “İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile iş motivasyonu düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna verilen cevaplar kapsamında;

Öğretmenlerin okul iklimi ve içsel motivasyon algıları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin içsel motivasyonları azaldıkça okul iklimi algılarının da zayıf düzeyde azaldığı söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları ile okul ikliminin “Liderlik –Katılım” ve “Eğitim-Öğretim” boyutlarına ait algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu diğer taraftan okul ikliminin işbirliği boyutu ile pozitif yönde zayıf ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özkul (2013) tarafından özel sektördeki çalışanlara uygulanan araştırmasında çalışanların örgüt iklimi algıları ile motivasyon algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan Argon ve Ertürk (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel kimlik ve içsel motivasyon algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin içsel motivasyonları arttıkça örgütsel kimlik algılarının da düşük düzeyde arttığı ya da içsel motivasyonları azaldıkça örgütsel kimlik algılarının da düşük düzeyde azaldığı görülmüştür. Başka bir araştırmacı Ertan (2008) ise çalışanların örgütsel bağlılıkları ile iş motivasyonları arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulmuştur. Ergen (2009) araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki oluşturduğu sonucunu elde etmiştir. Ergen’in elde ettiği bu sonuç, araştırmacının okul ikliminin liderlik ve katılım boyutunda ki öğretmen algıları

ile öğretmenlerin motivasyonu düzeyleri arasındaki zayıf ilişki sonucuyla bir yönüyle çelişmektedir.

Alan yazılar incelendiğinde örgüt ve örgütsel kültür kavramları altında yer alan bir çok etkenin çalışanların motivasyon algıları ile zayıf, orta veya yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler içerdiği görülmüştür. Burdan şu sonuca ulaşılabilir; okul iklimi ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasından pozitif yönde değişik kuvvetlerde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Özetlersek okul ikliminin iyi seviyede olduğu okullarda öğretmenlerin motivasyon düzeyleri iyi, okul ikliminin kötü seviyelerde olduğu okullarda öğretmenlerin motivasyon seviyelerinde düşük olabileceği söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın bulgularına dayanılarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- 1- Düzce ili örneğinde ilkokul ve ortaokulların örgüt iklimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okulların ikliminin çok iyi düzeylere ulaşması ve var olan iyi düzeyin korunması noktasında okullardaki öğrenme ortamının ve öğrenci, öğretmen ve veli arası iletişimin niteliğinin her daim etkin ve güçlü tutmak için okul gibi örgütlerin en temel yapı taşları olan öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilere düşen sorumlulukların yerine getirilmesi önemlidir.
- 2- Araştırma sonuçlarına göre genç ve kadın öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde iyi düzeyde olmadıkları görülmüştür. Bu açıdan genç ve kadın öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde daha etkin rol alması kapsamında kıdemli öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından desteklenmelidirler.
- 3- Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında yani öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli etkileşimini ortaokul öğretmenlerine nazaran daha iyi gerçekleştirdikleri görülmüştür. Diğer taraftan ortaokul öğretmenlerinin ise arkadaşlık, yardımlaşma, iletişim ve işbirliği faaliyetlerini ilkokul öğretmenlerine nazaran daha yüksek seviyede gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu noktada ilkokul öğretmenlerinin daha olumlu okul iklimi algılarına sahip olmaları adına yönetici, öğretmen ve veli ile daha iyi düzeyde işbirliği gerçekleştirmelidirler. Aynı şekilde ortaokul öğretmenlerinin de daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olmaları adına eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli etkileşimini daha iyi seviyeye çıkarmalıdır.

- 4- Genel olarak öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu tespit edildi. Öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin çok yüksek seviyelere ulaşması noktasında dışsal motivasyon faktörlerinden “ödül, takdir edilmek, sevilme, kabul görmek, terfi vb.” daha fazla faydalanılmalıdır.
- 5- Araştırmada elde edilen sonuçlarda kadın öğretmenlerin dışsal motivasyon faktörlerini “ücret eşitliği, iş güvencesi, terfi, arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve yöneticilerin desteği ve çalışma koşulları” erkek öğretmenlere göre biraz daha yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon faktörlerini daha iyi görmeleri adına arkadaşlık kurma, işbirliği kurma, yönetici desteği alma gibi başlıklarda destek almalıdırlar.
- 6- Araştırma sonucunda okul iklimi ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul iklimi aracılığıyla, öğretmen motivasyonunun düzeylerinin artırılması okullarımızın etkililiği açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle okullarımız mevcut atmosferini ve öğretmenlerimizin motivasyon seviyeleri en üst düzeyde tutmalıdırlar. Öğretmenlerimizin içsel motivasyon faktörleri “öğrenme ihtiyacı, yeterlilik kazanma, gelişme ve başarılı olma arzusu” ve dışsal motivasyon faktörleri “arkadaşlık, takdir edilme ,işbirliği, terfi, ödüllendirme” ile en iyi şekilde desteklenmelidirler. Öğretmen motivasyonunun yüksek tutulması ve korunması noktasından olumlu okul ikliminin iletişim, işbirliği, yardımlaşma, katılım sağlama, etkin liderlik faaliyetlerindeki rolü yadsınamaz.

Öğretmenler, yöneticiler ve veliler arası ilişkilerin istenen düzeyde olduğu, tüm okul paydaşlarının fikirlerine önem verildiği, mesleki gelişim imkanlarının olduğu, ücret ve ödül sisteminin adil bir şekilde düzenlendiği,

çalışanların karar alma ve işbirliği konusunda desteklendiği, çalışma koşullarının iyi şekilde düzenlendiği uygun bir okul ikliminin öğretmenlerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağı söylenebilir.

- 7- Bu araştırmada, öğretmenlerin motivasyonu ve okul iklimine ilişkin bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Bu konuda daha geniş ve kapsamlı bir çalışma yapılarak araştırmaya veliler, öğrenciler ve okulda çalışan diğer personel de katılabilir.
- 8- İlk ve ortaokullarla sınırlı tutulmuş olan bu çalışmanın, ortaöğretim okullarında da uygulanması, bu kurumların verimliliği açısından faydalı olabilir.
- 9- Araştırma Düzce ili örneğinde gerçekleştirilmiştir. Okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların, farklı bölge ve illerde yapılması faydalı olabilir.
- 10- Resmi ilkokul ve ortaokullar ile özel ilkokullar ve ortaokulların okul iklimi ve öğretmen motivasyonun karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adair, J. (2006). *Etkili Motivasyon*. (Çev. Salih Uyan) İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Ada, S. ve Çetin, M. (2006). *Eğitim Ve Öğretim Ortamında Disiplin nedir?* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ada, S. ve Ünal, S. (2003). *Sınıf Yönetimi* (2. Basım). İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşl Tek Egt Fak. Matbaa birimi.
- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adıgüzel, O. ve Keklik, B. (2011). Sağlık kurumlarındaki iş görenlerin iş tatmini ve bir uygulama, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 305-318.
- Ağca, V. ve Ertan, H. , (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi, Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B. F. Dergisi*, 15(3), 135-156.
- Akçamete, G., Kaner S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu Ve Kişilik*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akman Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerindeki Etkileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aksu, A. (1994). Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aktaş, A. (2002). Turizm işletmeciliği ve yönetimi. Antalya: Azim Matbaa.
- Aktan, C. (2003). Değişim ağında Yönetim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altun, S. A. (2001). Örgüt Sağlığı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In M. Maehr & D. Kleiber (Eds. ), Advances in motivation and achievement. Vol. 5. Enhancing motivation Greenwich University, 123-148
- Arık, İ. A. (1996). Motivasyon ve Heyecana Giriş. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Argon, T. ve Ertürk, R. , (2013). İlkretim Okulu ğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve rgtsel Kimliğe Yönelik Algıları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(2), 24-38.
- Arslan, N. T. (2008). Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak, rgt Kültürü ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme, Süleyman Demirel Üniversitesi, İkt. Ve İdr. Bilm. Fak. Dergisi. , 9(1), 208.
- Aşıkoğlu, M. (1996). Motivasyon. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Ataman, G. (2002). İşletme Yönetimi. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ateş, H. Yıldız, B. ve Yıldız, H. , (2010). Herzberg'in ift Faktör Kuramı Kamu Okullarında alışan ğretmenlerin Motivasyon Algılarını Açıklayabilir mi? Ampirik Bir Araştırma, Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 7 , 147-162.
- Atherley, M. (2002). Motivating students to learn. Page Wise, Inc. Retrieved March.
- Aydın, İ. P. (2010). Yönetsel, Mesleki ve rgtsel Etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San.

- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 14(1) 189-217
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Özel Yayın.
- Başar, H. (2003). Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayınları.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). Davranış Bilimleri. İstanbul: Avcılar Basın Yayın.
- Batlis, N. C. (1980). The Effect of Organizational Climate on Job Satisfaction, Anxiety, and Propensity to Leave. The Journal of Psychology, 104, 233-240.
- Baykal, İ. (2007), İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baykal, Ö. (2013) Okul İklimi İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Bilir, P. (2005), Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün Örgüt İklimi ve Çalışanların Katılımla İlgili Algılamaları. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilge, F., Akman, Y., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32, 32-41
- Bingöl, D. (1990), Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler. (1. Basım). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Bingöl, D. (1997). Personel Yönetimi, İstanbul: Beta Yayınevi
- Bligh, D. A. (1971). What's the Use of Lecturing? University of Exeter, Teaching Services Centre, Devon, England.



- Brief P. A. , and Aldag R. J. , (1977) The Intrinsic - Extrinsic Dichotomy:Toward Conceptual Clarity”, Academy of Management Review, 2 (3), 497.
- Brophy, J . (1987). On motivating students. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Brown, T. (2007), Teacher Motivation in Arkansas Schools, Doctor of Education, University of Central Arkansas.
- Bursalioğlu, Z. (2002) Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyükses, L. (2010). Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Can, H. (1997). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, S. (1995). Kamu ve özel kesimde personel yönetimi. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Cascio, W. F (1992). Managing Human Resources, New York.
- Collins B. , ve Pullen C. (2005). “Motivation – Literature Review” Inquiry Seminar - Unlocking Achievement, Ashland University,
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, E. (2014). Okul Binaları ve Örgüt İklimi. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çalık, T. ve Kurt, T. , (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). Eğitim ve Bilim Dergisi, 35(157), 167-180.
- Çelebi, N. (1983) Aydın’daki Küçük Sanayilerin Sosyolojik Açından İncelenmesi, E. Ü Edebiyat Fak. Yay.

- Çetinkanat, C. Örgütlerde Güdülenme ve İş doyumunu (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Daft, R. L. (1991). Management 2nd Ed. U. S. A: The Dryden Press.
- Deci, E. Richard, M. , (1985), Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour, Plenum Press, New York.
- Demirtaş, S. (2005). Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi ve Teşvik Araçlarının Yeri. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, C. ve Öztürk, U. C. (2011). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve bir uygulama, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 26(1), 18-22.
- Deniz, M. , Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (11), 61- 73.
- Dinçer, Ö. ve Fidan Y. (1999). İşletme Yönetimi. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Dizdar, A. (2009). Çalışanların içsel motivasyon algısı ve konuyla ilgili bir uygulama. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğani, O. ve Aysal, T. (2009). Yönetim-Liderlik-Yöneticilik-İletişim-Motivasyon (1. Basım). İstanbul: Kavim Yayıncılık.
- Doğan, H. ve Üngüren, E. , (2009). Farklı Meslek Gruplarındaki Çalışanların Örgüt İklimi Algılamaları ve Alanya Başkent Hastanesi'nde Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 11(2), 42-58
- Doğan, M. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Donnelly, C. (1999). School Ethos and Governor Relationships. *School Leadership and Management*, 19(2), 223-239. [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search) 12. 11. 2015.
- Dündar, S. , Özutku, H. ve Taspınar, F. , (2007). İçsel Ve Dışsal Motivasyon Araçlarının iş görenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi Ampirik Bir İnceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Düren, A. Z. (2000). 2000'li Yıllarda Yönetim. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü, (2015). MEBBİS Modülü Düzce İl İstatistikleri, Erişim Tarihi: 13/04/2015.
- Ebcim, P. (2012). Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyonu ile Örgüt Sağlığı Algıları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, İstanbul
- Egan, S. (2001), *Motivation and Satisfaction of Chicago Public School Teachers: An Analysis Based on the Herzberg Motivation Theory*, Doctor of Education, Northern Illinois University.
- Ekşi, F. (2006). Rehber Öğretmenlerin Okul iklimi Algıları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, F. *Davranış Bilimleri*, İstanbul : Beta Yayınları
- Eren, E. (2003) *Yönetim ve Organizasyon* (6. Basım). İstanbul: Beta Kitapevi.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* İstanbul: Beta Kitapevi.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayınları, No:174. [www.todaie.gov.tr](http://www.todaie.gov.tr) Erş. Tar: 15. 12. 2015
- Ergen, Y. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

- Eroğlu, F. (1995). Davranış Bilimleri (2. Basım). İstanbul: Beta Yayınları
- Fındıkçı, İ. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi İstanbul:Alfa Yayınevi,
- Frieseron,D. , Prokop, C. M. , Sorros, J. C. (1998). Why Teachers Burn Out”, Educational Research Quarterly, V12, N3, pp9-19.
- Forsyth P, (2006), The Sunday Times, Kaizen Resital Yayıncılık
- Freiberg, H. J. (1999). School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Routledge.
- Frieseron, D. Prokop, C. M. , Sorros, J. C. (1998). “Why Teachers Burn Out”, Educational Research Quarterly, V12, N3, pp9-19.
- Freiberg, J. H. (1983). Improving School Climate--A Facilitative Process. Paper Presented at the Seminar in Organizational Developmenti in Schools, University of La Verne
- Genç, N. (2004). Yönetim ve Organizasyon Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gibson J. L. , Ivancevich J. M. and Donell Y James H. Jr. , (1997) Organizations: Behavior. Structure. Processes.
- Gök, S. (2009). Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi Üzerine Bir Araştırma, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 6 (2), 589.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6, 147-159.
- Gündüz, H. (2005) Örgüt İkliminin İşten Ayrılma ve İş Tatmini Üzerindeki Etkisi. C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6 (2), 25.
- Gülperi, S. (2010) Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gültekin, C. (2012) Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halis, M. , ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 10(2), 101-123.
- Havighurst,R. J. and Neugarten, B. L. , (1967). Society and education. Allyn and Bacon; Third Edition edition (1967).
- Hesapçioğlu, M. ve İnandı, Y. , (2008). Eğitim Finansmanı: Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Töder Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Hernandez, T. J. and Seem S. R. , (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor, Professional School Counseling, 7(4), 256-262.
- Hodgetts, R. and Luthans, F. , (1996). International Management. 3rd Ed. New York: McGraw-Hill
- Hoy, W. and Miskel C. G. , (1991). Educational Administration: Theory, research, and practice. (4th edition). New York: McGraw-Hill.
- Hoyle E. . (1986). The Politics of School Management. Bangalore:Macmillan India Ltd.
- Hoy, W. , Tarter, C. J. , and Kottkamp, R. B. , (1991). Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate. London: Sage Publications.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1(2), 149-168.
- İbicioğlu, H, Özdaşlı, K, Dalğar H ve Yılmaz, T. (2013). Muhasebe Meslek Mensuplarının İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Tespitine Yönelik Bir Araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (9), 93-105.

- İmamoğlu, S. Z. , Keskin, H. ve Erat, S. , (2004). Ücret, Kariyer ve Yaratıcılık ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiler: Tekstil Sektöründe Bir Uygulama. Celal Bayar Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 11(1), 167-176
- İncir, G. (1984) Çalışanların Motivasyonuna Genel Bir Bakış, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını , No. 313.
- Jesus, S. N. and Conboy, J. , (2001). A stress management course to prevent teacher distress. The International Journal of Educational Management, 15, 131-137.
- Kalaycı, Ş. (Ed. ) (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kao, J. (1989), Entrepreneurship, Creativity& Organization, London: Prentice Hall International Limited, 1989.
- Karacaoğlu, İ. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenleri Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel yayıncılık.
- Katz, D. and Kahn, R. , (1977). Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi. Ankara: Todaie Yayınları.
- Kavgacı, H. (2010) İlköğretimde Örgütsel İklim Ve Okul-Aile İlişkileri. Yayınlanmış yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Z. (2001). Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kelner, S. (1998), Managing the Climate of a TQM Organization, Center for Quality of Management Journal, 7(1), 31-37.
- Kızmaz, Z. (2006), Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir

- yaklaşım, Ç. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 30(1), 47-70.
- Kim, S. H. (2005). Kendinizi ve Başkalarını Motive Etmenin 1001 yolu, Çeviren;Ali Çimen, (6. Basım), İstanbul : Timaş Yayınları, 189.
- Koçel, T. (2010). İşletme yöneticiliği (12. Basım). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim Okullarında Örgütsel Sağlık ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 44(1) 529-548.
- Kuşlivan, Z. (1999). Örgütlerde Motivasyonun Önemi ve Kullanılan Motivasyon Araçları, İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi, 3(3) 55-64.
- Litwin, G., Stringer, R. (1968). Motivation and organizational climate. Division of Research Graduate School of Business Administration, Printed United States of America, Boston, ss: 29-146.
- Loukas, A. Suzuki, R. and Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. Journal of Research on Adolesence, 16(3), 491-502.
- Luthans, F. (2002). Organizational Behavior, (ninth edition) New York: McGraw-Hill
- Mansuroğlu, Ç. (2007). İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışları İle Okul İklimi İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mercan, N. (2007). Örgütlerde Mobbing'in Örgüt İklimiyle İlişkinine Yönelik Bir Araştırma". Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Murat, G. ve Çevik, E. İ. , (2008). İç Paydaş Olarak Akademik Personel Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin Analizi: Zonguldak kara elmas örneği, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(8), 1-18.

- Mullins, L. J. (2002). *Management and Organisational Behaviour*. (6. Basım). UK: Prentice Hall Publisher. 55-64.
- Mouton, S. and Hawkins, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), 297-305.
- Newstrom J. W. and Davis, K. (1993). *Organizational Behavior: Human Behavior At Work*, 9. Ed. , McGraw-Hill, Inc.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası, Yayın No. 470.
- Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- zcer N. (2005). *Yönetimde Yaratıcılık ve Yenilikçilik*. İstanbul: Rota Yayınları.
- ztabağ, L. (1970). *Psikolojide İlk Adım*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- zdemir, F. (2006). *rgtsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- ztekin, A. (2002). *Yönetim Bilimi*. (1. Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Öztürk E. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Vizyoner Liderlik zelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öztürk M. (2014). *Okul ncesi Yöneticilerinin Yaratıcı Liderlik zellikleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, H. , (2002). *Hemşirelerin Motivasyon Düzeyleri ve Performans Düzeyleri*. Yayınlanmış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- zdemir, F. (2006). *rgtsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



- Özkul, Y. (2013). Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parsons, T. (1970). Social Systems” The Sociology of Organizations, Grusky, O ve Miller, G. (ed. ) New York: The Gree Press.
- Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi; devlet hava meydanları işletmesi antalya havalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem, [http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/8c92ddf7b624d7e\\_ek.pdf?dergi=Amme%20Idaresi%20Dergisi](http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/8c92ddf7b624d7e_ek.pdf?dergi=Amme%20Idaresi%20Dergisi) Erş. Tar: 31. 12. 2015.
- Rafferty, T. J. (2003). School Climate And Teacher Attitudes Toward Upward Communication İn Secondary Schools, American Secondary Education, 31(2) 49-70.
- Renchler, R. (1992). Student motivation, school culture, and academic achievement. ERIC/CEM Trends and Issues Series, Number 7, USA.
- Robbins S. P. (2003). Organizational Behavlor, Prentice Hall, Tenth Edition.
- Robbins S. P. (1998). Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications, 4th Edition, Englewood Cliffs: NJ. Prentice-Hall.
- Sabuncuoğlu, Z. (200) İnsan Kaynakları Yönetimi, Bursa: Ezgi Kitapevi, 163-189.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). Örgütsel Psikoloji, Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Saygılı, G. (2010). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2001). Gelisim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya,(3. Basım) Ankara: Gazi Kitabevi.

- Schneider, Benjamin and Reichers, Arnon E. , (1983), On The Etiology Of Climates, Personnel Psychology, 36(1).
- Steers, M. R. , Mowday, T. R. and Shapiro, L. D. (2004). The future of work motivation theory, Academy of Management Review, 29 (3), 379-387.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(11) 24-38.
- Şentürk, C. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İkliminin Karsılaştırılması. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şentürk, C.ve Sağnak, M. (2012 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1), 29-47
- Şimşek, M. Ş. (1998). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş. , Akgemci, T. ve Çelik, A. , (2003). Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış, Konya: Adım Ofset.
- Taşkıran, A. (2008). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul iklimi Algıları İle Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara:Nobel Yayın.
- Taymaz, H. (2011). Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tınaz, P. (2005). Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar, İstanbul: Beta Yayınları.
- Tikici, M. ve Deniz, M. (1993). Örgütsel Davranış, Malatya: Enstitü yayınları.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalât İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65(2), 195- 218.

- Tütüncü, Ö. ve Küçükusta, D. (2007). Organizasyonlarda Bireyler: Tutum, Davranış Ve Motivasyon, Çeşme Ulusal Turizm Sempozyumu, İzmir.
- Toker, B. (2007). Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama, Doğu Üniversitesi Dergisi, 8(1), 95-108.
- Varlı, S. (2015). İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi İlişkisi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Vural, Z. B. ve Çoskun, G. (2007). Örgüt Kültürü. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers, Journal of Educational Psychology, 90(2), 202-209.
- Whetten D. A. and Cameron K. S. , (1995). Developing Management Skills
- Woolfolk, A. E. (1998), Educational Psychology, (7. Basım), Boston: Allyn and Bacon.
- Yavuz, F. (2006). "Okul Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirliği"Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kurumsal Bir Bakış, Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 33-46.
- Yeung, A. S. and McInerney D. M. , (2005). Students School Motivation and Aspiration over High School Years, Educational Psychology, 25 (5), 537–554.

- Yıldırım, D. Ş. (2006). Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, D. S. (2006). Resmi ilköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, B. (2010), Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım C. (1966). Eğitimde Araştırma Metotları. Ankara: Akyıldız Matbası.
- Yüksel, Ö. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

## EKLER

### EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin Okul İklimi algıları ile İş Motivasyonları arasındaki İlişkiyi öğrenmek için yapılan bu araştırmada, okul iklimi ve iş motivasyonunuzla ilgili görüşleriniz önemli bulunmaktadır. Bu amaçla, Okul İklimi Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçeğinin 'den oluşan iki ölçekle görüşlerinizi yansıtan veriler toplanacaktır. Verilerin araştırmamıza katkı sağlayabilmesi için sizden istenen bilgileri eksiksiz, tarafsız ve doğru olarak doldurmanız önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesine zaman ayırarak katkıda bulunduğunuz ve soruları içtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Muhammet SELÇUK  
Düzce Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
EYD Yüksek Lisans Programı

### BÖLÜM I

Lütfen bu bölümde yer alan soruları, kişisel durumunuza uygun olarak cevaplandırınız. Bu bilgiler gizli kalacak ve yalnızca toplanan bilgilerin analizi için kullanılacaktır.

**D1.** Cinsiyet: Kadın Erkek

**D2.** Eğitim düzeyi: Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

**D3.** Ne kadar süredir bu mesleği yapmaktasınız?

1 - 3 yıl 4- 6 yıl 7-9 yıl 10-15 yıl 16 yıldan fazla

**D4.** Ne kadar süredir bu okulda görev yapmaktasınız?

3 yıldan az 4-6 yıl 7-9 yıl 10-15 yıl 16 yıldan fazla

**D5.** Branşınız.

Sınıf Öğretmenliği  Türkçe  Matematik  Sosyal Bilgiler

Fen ve Teknoloji  İngilizce  Din Kültürü ve Ahlak Bil.

Diğer .....

**D6.** Görev yaptığınız okul türü.

İlkokul  Ortaokul

## EK 2: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçeği yanıtlarken sizden istenen, aşağıda verilen ifadeleri dikkatlice okuyup, bu ifadelerin sizin düşünceleriniz ile uyuma derecesini, "hiç katılmıyorum" seçeneğinden "tamamen katılıyorum" seçeneğine doğru artan ve 1 ile 5 arasında kalan derecelerden biriyle belirledikten sonra, belirlediğiniz bu dereceyi dereceler sütununda (X) işareti ile işaretlemenizdir.		Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okulda problemler açıklıkla tartışılır.					
2	Öğretmenlerin başarıları takdir edilir.					
3	Öğretmenlerin morali yüksektir.					
4	Okul yöneticileri yapıcı eleştirilerde bulunurlar.					
5	Okuldaki uygulamalar adildir.					
6	Bir öğrenci bir diğer öğrenciye sataştığında, diğerleri onu engeller.					
7	Okul yöneticileri öğretmenlerin görüş ve isteklerine açıktır.					
8	Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
9	Okul yöneticileri sık sık öğretmen ve velilerle konuşurlar.					
10	Öğretmen ve öğrenciler okulda ne olacağı konusunda karar vermede okul yöneticilerine yardımcı olurlar.					
11	Veliler okuldaki toplantı ve etkinliklere katılırlar.					
12	Okul yöneticileri bütün öğretmenleri karara katar.					
13	Okul yöneticileri öğretmenlerin yaşadığı sorunların farkındadır.					
14	Okul yöneticileri öğrencilerin yaşadığı sorunların farkındadır.					
15	Öğretmenler birbirleriyle okul dışında da vakit geçirirler.					
16	Okul yöneticileri okulla ilgili kararlar almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alır.					
17	Öğretmenler okul yöneticilerine güven duyarlar.					
18	Kendimi bu okula ait hissediyorum.					
19	Öğrencilerin okula geç gelme alışkanlığı yoktur.					
20	Öğrenciler birbirlerini önemserler.					
21	Okul yöneticileri öğretmenler arası görev dağılımında adalet gözetir.					
22	Öğretmenler sorunların çözümünde işbirlikçi davranır.					

Bu ölçeği yanıtlarken sizden istenen, aşağıda verilen ifadeleri dikkatlice okuyup, bu ifadelerin sizin düşünceleriniz ile uyuşma derecesini, "hiç katılmıyorum" seçeneğinden "tamamen katılıyorum" seçeneğine doğru artan ve 1 ile 5 arasında kalan derecelerden biriyle belirledikten sonra, belirlediğiniz bu dereceyi dereceler sütununda (X) işareti ile işaretlemenizdir.	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
23 Öğretmenler okul yöneticilerine güven duyarlar.					
24 Öğrenciler birbirlerine saygı gösterir.					
25 Okulumu büyük bir aile gibi nitelendirebilirim.					
26 Okulda zümreler arası işbirliği yüksek düzeydedir.					
27 Okulda iletişim açık ve samimidir.					
28 Öğrenciler arasında olumlu ilişkiler vardır.					
29 Öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkiler olumludur.					
30 Öğrencilerle yöneticiler arasındaki ilişkiler olumludur.					
31 Öğretmenlerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.					
32 Yöneticilerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.					
33 Öğretmenler kişisel ve mesleki amaçlara ulaşmada işbirliği yaparlar.					
34 Okulda fikir farklılıklarına saygı gösterilir.					
35 Öğretmenler öğrencileri hakkında diğer öğretmenlerle rahatlıkla konuşur.					
36 Öğrencilerin beceri ve yetenekleri takdir edilir.					
37 Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye ilgi duyar.					
38 Öğrenciler ilgilendikleri okul etkinliklerinde yer alabilirler.					
39 Öğretmenler öğretim konularında işbirliği yaparlar.					
40 Öğretmenler her öğrencinin başarılı olabileceğine inanır.					
41 Okulda öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri kullanmaları teşvik edilir.					
42 Öğretmenler, yeni öğretim yöntemlerini uygulamak için çaba gösterirler.					
43 Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarfeder.					
44 Okulda öğretim etkinlikleri öğrenci odaklıdır.					
45 Öğrenciler öğrenmeye heveslidir.					
46 Okulda kurallar tutarlı ve adil bir şekilde uygulanır.					
47 Öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile terbiyelidir.					

### EK 3: İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her biri için size göre en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

- (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum , (3) Fikrim yok, (4) Katılıyorum  
(5) Kesinlikle katılıyorum

	1	2	3	4	5
1. Yaptığım işte başarılıyım.					
2. Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.					
3. Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolayısı beni takdir ederler.					
4. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.					
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7. Kendimi işletmenin önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.					
9. Yöneticilerim çalışmalarımın dolayısı her zaman beni takdir ederler.					
10. Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve red etmez.					
11. Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.					
12. İşletmede, yemek, çay, kahve gibi yiyecek-içecek ikramları yapılır.					
13. İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.					
14. Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.					
15. Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.					
16. Çalışmakta olduğum işletmenin ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
17. Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.					
18. İşimde terfi imkânım vardır.					
19. Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla veya müşterilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.					
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım.					
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.					
22. Kişisel ve ailevî sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.					
23. Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum.					
24. Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.					



## EK 4: ÖLÇEK İZİNİ

Outlook.com - muhamme... x

Microsoft Corporation [US] https://dub121.mail.live.com/?tid=cmrk\_PZ47k5RGUfAAiZMIK7A

Uygulamalar Yeni Sekme Google Kısayollar

Outlook.com Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı: Kateg

E-postada ara

Klasörler

Gelen kutusu 92

Gereksiz 20

Taslaklar 21

Gönderilmiş

Silinmiş

Yeni klasör

Re: ÖLÇEK İZİNİ

DÜNDAR 07.03.2016

Kime: Muhammet SELÇUK

Merhaba Muhammet SELÇUK,

"İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerine Etkisi" başlıklı çalışmada kullanılan ölçeği kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla.

Doç. Dr. Süleyman DÜNDAR

Outlook.com Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı: Kategoriler

E-postada ara

Klasörler

Gelen kutusu 18

Gereksiz 15

Taslaklar 1

Gönderilmiş

Silinmiş

Yeni klasör

Re: 2014 DOKTORA TEZİNİZ

Esin Caglayan (caglayes@yahoo.com) Kişilere ekle 03.12.2014

Kime: Muhammet SELÇUK

Merhaba Muhammet Bey,

Bu vesileyle tanıştığımıza memnun oldum. Etik kurallar gereği kaynak gösterdiğiniz surece (hem tezinizde hem de ileride tezinizden oluşturunca makalede) ölçeği kullanabilirsiniz elbette.

Yardımcı olabileceğim başka bir husus olursa yazabilirsiniz. Akademik çalışma yapmak çok mesakkatli bir iş, işbirlikleri kolaylaştırıcı olabilir.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Esin Caglayan

**EK 5: ARAŞTRIMA İZNI**

T.C.  
DÜZCE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236/605/4032400

Konu: Araştırma İzni

15/04/2015

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : a) 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.  
b) 27/03/2015 tarihli ve 57909333/300/10784 sayılı yazınız.  
c) 13/04/2015 tarihli ve 3953488 sayılı Valilik Oluru.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Muhammet SELÇUK'un ilgi (b) yazınızda belirtilen "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (c) makam onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Turan ŞAHİN  
Millî Eğitim Müdür V.

**BAKIMLAR:**

1- Valilik Oluru (1 Adet- 1 Sayfa)