

**Subject Area**  
Preschool Education

Year: 2022  
Vol: 8 Issue: 104  
PP: 3985-4000

Arrival  
05 October 2022  
Published  
30 November 2022  
Article ID Number  
66192  
Article Serial Number  
35

Doi Number  
<http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.66192>

**How to Cite This Article**  
Karagöz, F. (2022). "Okul Öncesi Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörlere Göre İncelenmesi"  
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3985-4000.



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

## Okul Öncesi Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörlere Göre İncelenmesi

Examination Of The Motivation Levels Of Teachers Working In Pre-School Education According To Various Demographic Factors

Fatih Karagöz<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Ahmet Yesevi Üniversitesi, Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye

### ÖZET

Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri tespit etmektir. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini Adıyaman İli Gölbaşı ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 85 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi ve temel kavramların tanımları, ikinci bölümde kavramsal çerçeve, üçüncü bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçlarını, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği yöntem bölümü; dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar; beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

Araştırmanın Verilerinin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Analizlerimizde nitel (kategorik) değişkenler için frekans analizi yapılmıştır. Nicel değişkenlere ait minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler verilmiştir. Motivasyon Ölçeği ve alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise Bağımsız Gruplar t ve ANOVA testleri ile incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Okul Öncesi

### ABSTRACT

The aim of the study is to determine the factors affecting the motivation of teachers working in pre-school education institutions. The sample of the research, which is in the scanning model, consists of 85 teachers working in pre-school education institutions in the Gölbaşı district of Adıyaman.

The research consists of five parts. In the first part of the study, the problem of the research, the purpose of the research, its importance and definitions of basic concepts, the conceptual framework in the second part, the research model in the third part, the data collection tools, the method section of how the obtained data are analyzed; in the fourth part, the findings and interpretations of the research; The fifth section includes the conclusion and recommendations.

The analysis of the data of the research was made with the SPSS 22 program and it was studied with a confidence level of 95%. Frequency analysis was performed for qualitative (categorical) variables in our analyses. Descriptive statistics such as minimum, maximum, mean and standard deviation of quantitative variables are given. Differences in Motivation Scale and sub-dimension scores according to demographic variables were examined with Independent Groups t and ANOVA tests.

**Key words:** Motivation, Extrinsic motivation, Preschool

## 1. GİRİŞ

Araştırmalar öğretmenlerin hem iç hem de dış etkenlerden etkilendiğini göstermiştir. Mesleği seçme konusunda içsel, dışsal ve özgecilik nedenleri arasında ayırım yapan motivasyon üzerine ileri çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

### 1.1.Problem Durumu

Kendinden motive olmuş öğretmenler öğretmeye ve işin kendisiyle ilgili aktiviteye odaklanır. İçsel memnuniyet veya öğretme sevinci itici güç olarak görülmektedir. Dışsal motivasyonlu öğretmenler, maaş, tatil veya işe bağlı diğer dış ödüller gibi öğretimin yararlarına odaklanır. Son olarak, özgecil motivasyonlu öğretmen öğretmeyi sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş olarak görüyor ve genç insanların büyümesinin ve gelişmesinin bir parçası olma arzusuna sahip. Kimi araştırmacılar bu bulguları ileri sürdü ve öğretmenlerin motivasyonlarının, çalıştıkları içsel bağlamdan çıkanlardan ziyade, maaş, eğitim politikası ve reform ve hizmet koşulları gibi dışarıdan başlatılan faktörlerden daha az etkilendiğine işaret etmişlerdir (Çeliköz, 2004).

Hallinger ve Heck'e (1998) göre, okul liderleri eğitim kurumlarının başarısında kritik bir rol oynayabilir. Okul liderlerinin öğretmenlerin çabalarının sonuçlarını kontrol edebildikleri ölçüde, motivasyon öğretmenlerinin deneyim seviyelerini etkileyebilir. Bu, öğretmenlerin moral ve motivasyonları üzerindeki etkileriyle olabilir. Araştırmalar, Okul liderliğinin öğretmenlerin öğretme şeklini etkilediğini ve dolayısıyla doğrudan öğrenci performansına etki ettiğini kanıtlamıştır. Okul liderleri, bir şekilde ya da diğerinde, listelenen içsel faktörleri etkileyebildiğinden, öğretmenleri motive etmede son derece önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim öğretmenlerin motivasyonlarını incelemek amacıyla, araştırmalar okul liderlerinin davranış ve tutumları ile öğretmen

motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bir okul müdürü sadece etkili bir lider, yönetici ve danışman değil aynı zamanda etkili bir motive edici olmalıdır. Motive olmuş öğretmenler, iş tatminlerinden dolayı üretken öğretmenlerdir. Okul liderleri, bunlar olmadan eğitim programlarının derinden zayıflayabileceğini göz önünde bulundurmalıdır. Bu, siyasi, yerel ve örgütsel faktörler ile tüzük okullarındaki öğretmenleri motive etmek için teşviklerin kullanımı arasında anlamlı bir bağlantı bulunan Brown'ın çalışması (2005 Aktaran: Yıldız, , 2010) tarafından desteklenmektedir. Daha fazla dış teşvik sağlandığında motivasyon daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Aslında, Okul liderliği ve Öğretmen Motivasyonu ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlı iki şeydir (Yıldız, 2010).

Öğretmen motivasyonu öğrencilerin ulusal sınavlardaki performansının önemli bir belirleyicisidir. Toker (2006), motive olmuş öğretmenlere duyulan ihtiyacın, günümüzün teknolojik toplumunda temel değişikliklere uğrayan "kriz oranlarına" ulaştığını savundu. Motive olmuş ve özverili bir personelin, bir okulun kendisine getirdiği çeşitli zorluklarla ve sorunlarla yüzleşmedeki etkinliği için bir köşe taşı olarak kabul edildiğini ekliyorlar. Bu nedenle, durumu geri almak için öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri araştırmak önemlidir.

Motivasyon eksikliğinin, çalışma ortamı ve öğretmenlerin ödülleri gibi farklı faktörlerle belirlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasındaki motivasyon eksikliğinin, İstanbul'da ki devlet okulları dahil olmak üzere ortaokullardaki öğrencilerin performansını etkilediğine inanılmaktadır. Jackson'a (1997;Aktaran:Pekel,2001) göre, öğretmenler arasında motivasyon eksikliği, öğretmenlerin okul etkinliklerine katılma isteksizliği, zayıf katılım, beklenmedik devamsızlık, geç gelme, ek eğitim eksikliği, yaratıcı ve teşvik edici olmayan öğretim, toplantılara ilgi eksikliği, yardıma ihtiyaç duyulduğunda yararsız tutumlar, son başvuru tarihlerinin tutulmadığı için beklemlerin gerçekleşmesi, ne olduğundan daha fazla katkıda bulunmaya direnç onlardan istenen ve meslektaşları arasında tartışmaların geliştirilmesidir.

Belirli bir okulun performansı tamamen öğretmenin çabalarına bağlıdır ve eğer belirli bir öğretmen işinden memnun değilse, öğretme işine önem vermeyecektir. Rodgers Jenkinson ve Chapman (1990; Aktaran: Pekel, 2001), uzun bir süre boyunca deneyimli öğretmenlerin kaybının, eğitim kalitesine zarar verdiğini ve yeni öğretmenlerin işe alınmasının ve eğitilmesinin maliyetini artırdığını bulmuştur.

Motivasyonu etkileyen çok farklı faktörler bulunmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonları çalışma ortamından, iş arkadaşları ile ilişkilerinden, yaş durumlarından, kişisel problemlerinden ve öğretmenlerin cinsiyetinden dahi etkilenebilmektedir. Bu çalışma, İstanbul bölgesindeki devlet ortaöğretim okullarında öğretmenlerin motivasyonunu hangi faktörlerin etkilediğini bulmayı amaçlamaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin çeşitli demografik faktörlere göre tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır?

- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonları nasıldır?
- ✓ Öğretmenlerin motivasyonları;
- ✓ Cinsiyete,
- ✓ Medeni durum,
- ✓ 2.3.Yaş
- ✓ 2.4.Mesleki Kıdeme göre değişmekte midir?

## 1.3.Varsayımlar

Veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinde bulunan maddelere her öğretmenin içtenlikle cevap verdiği kabul edilmiştir.

## 1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- ✓ Bu araştırma Adıyaman ili Gölbaşı ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarıyla sınırlıdır.
- ✓ Veri toplamada kullanılan anket maddeleri ile sınırlıdır.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen motivasyonu konusundaki araştırmaların çoğu öz yeterlik ve beklenti değer teorisine veya öz belirleme teorisine dayanmaktadır. Her ne kadar bu yapılar farklı teorik geçmişlere sahip olsalar (Wigfield ve Eccles, Beklenti-Değer Başarı Motivasyon Teorisi73), hiçbir şekilde birbirini dışlamazlar ve Wigfield ve Eccles,

özdeğerlendirme teorisinin beklenti değeri çalışmalarına yönlerini dahil etmişlerdir (Başarıların Gelişimi) Görev Değerleri: Teorik Bir Analiz, 280) (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

Beklenti değer modeli karmaşıktır ve araştırmanın çoğu öğretmenlerden ziyade öğrencileri içermektedir. Bu tartışmayla ilgili temel ilkeler, kişinin yetenek inançlarının hem beklentileri hem de görevlere atfedilen değerleri etkilemesi ve bu beklenti ve değerlerin seçimi, performansı, çabayı, sebat ve başarıyı etkilemesidir (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

### 2.1.1. Kurulum formatları

Yükleme türleri, motivasyonun bilişsel açıklamalarıdır. Bireyin neden başarı ve başarısızlık varsayımlarını anlamaya çalıştığı sorusuna odaklanın. Yüklem kavramı üç boyuttur. Bunlar; kontrol (kontrol), istikrar (istikrar) ve sorumluluk (sorumluluk). Kontrol, davranış sebeplerinin iç ve dış yönetimi, değişmezlik, sebeplerin değişip değişmediği ve sorumluluk, bireylerin nedenleri kontrol edebildiği anlamına gelir. Davranışın kontrolü iç ise, bu bireyin motivasyonunu ve kendine güvenini artırır. Dahili olarak yönlendirilen bireyler kendi performanslarında başarı ve başarısızlık isterken, dışarıdan yönlendirilen bireyler başarılı olmaz veya başarısız olmaz. Deneyimli öğretmenler, mesleklerini en üst düzeyde sorumluluk gerektirdiğini ve bununla ilgili diğer mesleklerin daha kolay hale getirilebileceğini belirtmiştir. Öğretmenin ilerleyen zamanlarda beklentileri değişirse, bu durum aynı zamanda motivasyonu da etkilemektedir. Mesela, başarısız bir öğretmen gelecekte her zaman başarısız olacağına inanıyorsa, motivasyonu geliştiremez. Zorunlulukların motive ettiği bireylerde kaygı, korku ve kaygı daha sık görülmektedir (yapmalı mıyım, yapmalı mıyım vs.) (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

### 2.1.2. Motivasyon ve İnançlar

Görmeye değer, bazı temel psikolojik. Bireyler herhangi bir iç veya dış tehdit tarafından tehdit edilecekse, değerlerini ve bütünlüklerini korumaya çalışırlar. Yeterli beceri değerine sahip öğretmenler yetenekleri ve kapasiteleri için yeterlilik inancı geliştirirler. Geliştirilmiş inançlar aynı zamanda motivasyon etkilerini de içermektedir. Bir öğretmenin değeri okulda bir yer edinmeniz içindir. Okulun bir parçası olmak, en yüksek hayata ait olma duyguları, mekânın doldurulamayacağı, inanılması, değer en önemli kriterlerden biri olduğuna inanılmaktadır (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

### 2.1.3. Öz Yetkinlik İnançları

Öz-yeterlik inancı, davranışları kazanmada, değiştirmede veya kaldırmada psikolojik olarak etkilidir. Psikolojik açıdan kişisel yeterlilik beklentileri üzerinde etkilidir. Öğretmen, yeterliliğine göre, bir davranışı gerçekleştirerek sonuçlara ulaşma konusundaki inançlarını içerir. Benlik, öz-yeterlilik, bireyin kişisel etkinliği üzerine geçmiş yaşamlarının sonuçlarında var olan öz yeterlik inancı, gelecekteki başarıları veya başarısızlıkları ve akademik motivasyonu etkilemektedir (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

### 2.1.4. Motivasyon Sistemi

Kendinden olan değişik bir durumdur. Öğretmenler kendi kendini düzenleme sistemi ile düşüncelerini ve eylemlerini kontrol edebilirler. Bu şekilde, akademik hedeflerine ulaşmak için neyin gerekli olduğunu ve düşünceleri planlayabilirler. Öz düzenleme, etkili öğrenme ve motivasyon arasında bir ilişki vardır. Bu ilişki üç boyutta ele alınmıştır.

- ✓ Bilgi: Gelişmiş öz düzenleme sistemli öğretmenler planlama, içerik planlama ve geliştirme yetenekleri için stratejilerle daha fazla ilgilidir.
- ✓ Motivasyon: Öz düzenlemede etkili olan öğretmenler, öğrenme ve öğrenme motivasyonlarıdır.
- ✓ Kişisel disiplin: Belirli bir çalışma planına sahip öğretmenler kendilerini olumsuz durumlardan nasıl koruyacaklarının farkındadırlar. Ayrıca stresle baş etmede etkili becerilere sahiptirler (Can, 1997).

## 2.2. Öğretmenlik Mesleği ve Kariyer Gelişimi

Kariyer seçimi, kariyer tasarımı ve psiko-sosyal gelişim birlikte tartışılan üç kavramdır. Kariyer seçimi, özel bir iş veya faaliyetin başlangıcıdır; meslekte tüm yaşam boyu faaliyetleri. Bu, bu şekilde farklı şekilde ele alınmaktadır. İş; bireyin hayatının rolünde bir şey tanımlamak, kariyer; Meslek öncesi, meslek ve meslek sonrası ile ilgili tüm roller ilerici bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Kariyer gelişimi, insani gelişimde liderdir. Bu süreç, yaşam boyu sürecek bir kariyer eğitimi ve gelişimi süreci olarak düşünülebilir. Kariyer eğitimi belirli bir yaş veya eğitim düzeyi ile sınırlı değildir. Erken hayata başlayarak, tutumlarını, yeteneklerini ve ilgi alanlarını tanımadılar. Bu şekilde, sosyal odaklı ve kişisel değerli müşterilerimizdeki liderliğimizde uzmanlaşmaya çalışıyoruz. Aynı zamanda, kariyer eğitimi yoluyla, insanların kişisel farkındalıklarını arttırmaları, karar vermeleri, kariyer planları yapmaları ve seçtikleri meslekte mesleklerinden memnun olmaları teşvik edilmektedir (Koçel, 2010).

Ülkede öğretmenlik mesleğini planlama süreci şu şekildedir; İlk olarak ilköğretimin ilk aşamasından sonra orta öğretim kurumlarını tercih etme sırasında gerçekleşir. İkincisi ise ÖSYS olarak adlandırılan sınavdır. Farklı orta öğretim kurumlarının mezunları. Bu süreçte, öğretmen liselerinden mezuniyet için ek puan alan öğretmenler, programlara yerleşmek için daha avantajlı hale geldi (Koçel, 2010).

Öğretmenlik mesleğini seçenler, bu mesleğin istediği hazırlıkları yapmalıdırlar. Bu hazırlıkların bazıları kişisel özelliklere sahip, bazıları okul eğitimi ve entelektüel becerilere sahip. Kuşkusuz, sosyal özelliklerin kariyer gelişimi ve kariyer seçimi üzerinde etkisi var. Bulanık, mesleğin seçim zamanı, öncü zaman Ekonomik faktörler, bazen değerler veya sosyal beklentiler daha önemli hale gelebilmektedir. Literatür incelendiğinde, mesleğin ve kariyerin önceliğini hedeflediğimiz, kaynakların etkili olduğu söylenebilir.

**Yetenekler:** Yetenekler doğuştan gelen ve çevresel deneyimlere dayanan yeteneklerdir. Yetenekler ikiye ayrılır. Genel ve özel yetenekler. Bireyin öğrenme yeteneği, genel ve özel bir beceri ve özel bir beceri olarak tanımlanır. Yetenek bilgi edinme yeteneği olarak açıklanırsa, profesyonel rolleri tanımlamak için bir kriter olarak kullanılabilir.

**Kişilik:** Bireylerin öğrenme yaşları ile mesleki kişilik tipleri arasında bir ilişki vardır. Böyle bir ilişkinin kavramsal gelişimi, profesyonel kişilik kavramlarıyla bütünsel bir yapıya sahiptir.

**Öz yeterlilik ve öz yeterlik.** Kendini geliştiren bireyin kendini geliştirmesi, belirli bir gelişime dayanarak tanımlanır ve olgunlaştırılır. Mesleğin yaratılmasındaki temel işlev ile özdeş olan birey mesleki ilgi ve tutumlara sahiptir.

**Değerler:** Mesleğin açık, sosyal ve kültürel değer yargılarının etkisi vardır. Eğitim seçenekleri, maaş, saygınlık, bağımsız çalışma, başkalarına yönlendirme, güvenlik, liderlik vb. Bu değer kaynakları arasındadır. Ülkemizi ve araştırmalarımızı yapmanın, öğretmenlik mesleğini seçmenin, mesleğe karşı olumlu tutum, cinsiyet, ebeveyn görüşleri, başarı, öğretmenler ve sosyo-ekonomik gelir düzeyinin farklı olduğu belirtilmektedir.

**İlgi Alanları:** Genel ve profesyonel ilgi alanlarının geliştirilmesi; Aile, okul, arkadaşlar ve yakın çevresi var. İlgi alanları ve kendine yönelik becerilerdir (Genç, 2005).

### 2.3. Mesleki Eğitim ve Öğretmen Motivasyonu

Motivasyon davranışın nedensellikler ve davranışların açıklanması anlamına gelir. Sosyal ve kültürel bir ortamda gelişir ve öğrenme deneyimleri ile ilgili. Bu nedenle kültürel farklılıkların ve hatta aynı kültürdeki değişikliklerin motivasyona etkisi vardır. Öğrenme deneyimlerinin yanı sıra, farklı kişilik özellikleri, çevresel faktörler, önceki deneyimler, benlik kavramı, fiziksel refah motivasyonla da ilgilidir. Motivasyonun iç ve dış kaynakları vardır. Davranış nedensellik bireyin dışındaysa, o zaman bu dışsal motivasyondur. Öğretmenlere bu kapsamlı, sosyal destek ve yöneticilerden, öğrencilerden ve ailelerden cesaretlendirmede verilen ödüller ve cezalar dış motivasyon kaynaklarıdır. Bireysel içsel motivasyonda davranış nedensellik (Fındıkcı, 2000).

İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel fark, nedensellik odağıyla bölgeseldir (davranışsal odaklanma). İçsel motivasyonda kontrol, bireyin çevrede kendini ve dış motivasyonundadır. Öğretmenlik mesleğinde iki motivasyon kaynağının dalıdır. Bireysel gelişim ve durumsal koşullara bağlı olarak, karmaşıklık artar veya azalır. İdeal olarak, öğretmenler dahili olarak motive edilir. Araştırma, iç motivasyonu yüksek olanların diğerlerinden daha başarılı olduğunu göstermiştir. İçsel motivasyonun kaynağı özerk motivasyondur. Özerk motivasyon, bireylerin otantik yönleri tanımalarına ve ayrıca iç veya dış baskılara karşı davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olur (Koçel, 2010).

Motivasyona farklı yaklaşımlar. Davranışsal biliş, ödüller ve teşvikler ile motivasyonu açıklar. Ödül, davranışın sonunda verilen takviyeleri ve davranışı açan veya durduran durumları ifade eder. Davranışçılar için motivasyon dış bir süreçtir ve birey sürekli dış uyaranların etkisi altındadır. Ancak bu anlayış iç kaynakların başarısını reddediyor. Davranışçılar, öz değerlendirme, beklenti, tahmin ve niyetlerin motivasyonunun önemli iç faktörler olduğunu kabul eder. Davranışçı yaklaşıma göre, pekiştirmenin etkinliği ile motivasyon arasında bir ilişki vardır. Nerede ve hangi takviyelerin kullanılacağı. Takviyeler pozitif veya negatif olabilir.

Bu yaklaşıma göre, bireyler davranışlarını aktif olarak açıklama, manipüle etme ve değerlendirme yeteneğine sahiptir. Bu yaklaşıma göre, bilişsel uyumsuzluk (uyumsuzluğun azaltılması) önemlidir. Uyumsuzluğu ortadan kaldırmak için tutum ve davranışların değiştirilmesi gerekir (Ertürk, 2016).

Geçmişin başlangıcına motivasyon bir başlangıçtır. Cüceloğlu, duygu-hedefli sonuç-motivasyon-bilgi-eylem-sonuç, ilerideki yaşam modelinde şekillenmekte ve planlanmakta olup, motivasyon ortaya çıkacak sonuç üzerinde kalmıştır. Amaç, hedeflenen sonuç ve bilgi, bu modelin en önemli bilişsel sonucudur ve motivasyon ile güçlü bir ilişki içindedir (Cüceloğlu, 2008).

Bilişsel yaklaşım gibi, insancıl anlayış da içsel motivasyon kaynaklarını vurgulamaktadır. Bu yöneline göre, kendini gerçekleştirmenin temeli motivasyonun kaynağıdır. Birey bu dünyaya bu eğilim ile gelir. Birey doğası gereği motive olmuştur. Bireyin motivasyonu tüm hedeflerinin en verimli şekilde geliştirilmesine, büyümesine ve kullanılmasına yol açar. İnsanlık kavramı; seçim, yaratıcılık, özerklik, öz saygı ve dilekler anlamına gelir.

Sosyal-bilişsel motivasyon teorisine göre, gelecekle ilgili beklentiler motivasyonun ana kaynaklarından biridir. Motivasyonun gelişmesinde etkilidir. Öğretmenin yapıcısı, işle ilgili beklentileri, becerileri ve bu beklentilere ulaşma ile ilgili kazanımları ile ilgili olarak iş motivasyonunu tercih eder (Long, 2000 ; Aktaran: Ünal, 2001).

### 2.3.1. İş Motivasyonu

Kuruluşların hedeflerini yönetmek için, siparişlerin siparişlerinde etkin ve verimli bir şekilde kullanılması. Bu, çalışanların moralini ve motivasyonunu artırarak mümkündür. Gün doğumumuzu zorla, baskıyla ya da daha fazla parayla yapmak mümkün değildir. İnsanları etkin ve verimli bir şekilde araştırmak, onları kavramsallaştırmak ve psikososyal yönleri edinmek gereklidir. Bu sadece motive edilebilir (Genç, 2005: 238).

Motivasyon, bireylere yeteneklerini ve hedeflerini belirlemenin temel ilkelerini sağlarken, düşük ahlaki ve motivasyonu yüksek çalışanlarla ilgili sağlık sorunlarına ve düşük verimlilikle çalışmasına yol açar. Yöneticiler ayrıca organizasyonel hedeflerin sadece çalışanlarla gerçekleştirilebileceğinin farkında olmalıdır. Yöneticiler ve yöneticiler motivasyonun iki yönünü yaparlar. Yöneticiler, işlerini yoğunlaştırmaya, işleri daha iyi hale getirmeye ve böylece kaynakları en verimli şekilde kullanmaya hazırlamak için motivasyon aracını kullanırlar. Yöneticinin başarısı, astlarının örgütsel hedeflerine uygundur. Bilgi, beceri ve güçleri bu yönde harcamalarına bağlıdır. Kurulustaki yöneticinin asıl işi, çalışanların kuruluş lehine yetenek ve potansiyellerini ortaya koymaktır. Yöneticinin elinde en güçlü araç motivasyondur (Genç, 2005: 241).

Sonuç olarak, çalışanlar kuruluşların amaçlarına ulaşması için iyi bir motivasyona sahip olmalıdır. Önem motivasyonu gereklidir. Her ne kadar öğretmenler için motivasyon konusu çok önemli olsa da, bulguların öğretmenleri tarafından özendirildiği veya özendirildiği bulgular oldukça sınırlıdır. Rand Corporation'ın araştırması öğretmenler ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için en önemli teşvik olmuştur. Ancak, bu araştırmanın sonucu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerle sınırlıdır (Cemaloğlu, 2002: 57).

#### 2.3.1.1. İş Motivasyonu Faktörleri

Herzberg'in iş motivasyonunda önemli bir yer olduğu ve motivasyonunun oluşumuna katkıda bulunduğu literatürde görülebilir. Broedling (1977; Aktaran: Yalçın ve Korkmaz, 2013), 1940'lara kadar, davranış bilimcilerinin sadece dıştan ele almasıyla motive edildi 1940'larda ve 1950'lerde, bir teorisyen bazı içsel motivasyon kavramının geliştirildiğini belirtti. Buna göre, beş grupta en üst sırada: (1) Bağımsızlık, (2) özgüven ve özverili, (3) sahiplik, (4) başarı ve (5) otorite. Herzberg (1965), motivasyon ve hijyen faktörleri ile iç ve dış motivasyon arasında ayrım yapar. Holt (1993) içsel ve dışsal motivasyon teorisini geliştirmiştir (Aktaran: Yalçın ve Korkmaz, 2013).

Ödeme, terfi ve disiplin gibi dış kaynaklı uyarıcılara dış etkenler denir. Buna göre benlik saygısı ve kendini ifade etme iç faktörler olarak ifade edilir (yukarıda belirtilen: Ertan, 2008: 31). Herzberg, Mausner ve Synderman (1959), iki tür iç ve dış iş motivasyon faktörü ortaya koymuştur (Aktaran: Ertan, 2008: 41). Herzberg'in iki faktörlü teorisine göre, içsel ve dışsal motivasyon araçlarının motivasyon araçlarının durum değerlendirmesi ve sonuçların hesaplanması, sadece iç faktörleri motive eder. Motive edici araçlar (işyeri, ücretlendirme, organizasyon imajı, iş güvenliği, tanıtım, sosyal çevre, sahadaki durum) çalışanlarının motivasyon motivasyonları ve uygun yerler (Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis ve Worthley, 2005; Mahaney ve Lederer), 2006, Aktaran: Dünder, Özutku ve Taşpınar, 2007: 109). Kişiyi iç motivasyon içinde motive ederken, dış motivasyon çevreden gelen faktörleri motive eder (Ersarı ve Naktiyok, 2012). Tadı ile herhangi bir iş yapılırsa, o zaman ücret ve ödül gibi bir yanıt almak için yapılırsa dışsal motivasyon, abartılı motivasyon söz edilir. İçsel motivasyonda kontrol bireysel ve dış motivasyondadır (Balcı, 1992: 8).

Bireysel gelişim ve durumsal koşullara bağlı olarak, işlevselliği artar veya azalır. İdeal olarak, öğretmenler dahili olarak motive edilir. Çalışmalar, iç motivasyonu yüksek çalışanların diğerlerinden daha başarılı olduğunu göstermiştir (Balcı, 1992: 8). Öğretmenler, üye odaklı eğitim kurumlarında iç ve dış motivasyona dayalı çeşitli motivasyonlarla motive edilmektedir (Yıldız, 2010: 40).

Öğretmenlerin iş motivasyonlarının durumu eğitim için önemli bir durumdur. Eğer bu iyileştirme araştırması, öğretmenlerin bu şekilde hedeflemeye çalışmanın amacını araştırmanın durumunu arttırma / arttırma konusundaki iş motivasyonları ise, çalışmanın sonuçlarının araştırma literatürüne ve yönetim yönetimi ile kurum ve yöneticilerin yönetimi, öğretmenlere uygun olması, öğretmenlerin motivasyon durumu nedenleri. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonunun önceliği eğitim kalitesidir. Ertürk (2014) öğretmenlerinin işletme motivasyonu ve örgütsel bağlılık

ile ilişkisi var. Yüksek lisans tezinde ve Ertürk'te (2016) öğretmenlerin çalışma motivasyonları hakkında nitel bir araştırma yapılabilir. Bu bakımdan çalışma daha da önemli hale geliyor.

#### 2.4. Öğretme Süreci ve Öğretmen Tutumları

Kalabalık sınıfları, disiplin yönetimi, alkol ve madde kötüye kullanımı, şiddet, düşük maaşlar, ilgisiz ebeveynler, olumsuz yönetim tutumları vb. Gibi birçok sorunla karşı karşıya kalıyor ve öğretmenlerin stres ve tükenmişlik sendromu geliştiricilerini deneyimlemelerine neden oluyor. Stresli ve endişeli öğretmenlerin stresi, öğrencilere yönelik toleransları ve öğrencilerinin gelişime destek seviyesi düşük olacaktır. Bu öğretmenlerin kültürle etkileşimi azalır. Öğretmenlerin stres düzeyi arttıkça, stres ve kaygıları da artmaktadır. Mesleki stres, farklı okullarda çalışan öğretmenlerde veya eğitim seviyelerinde farklı seviyelerde gözlenebilir. Bu, öğretmenlerin kariyer seviyesinden kaynaklanmaktadır ve devam ettikleri coğrafi bölgeler de ilişkilidir. Öğretmenler okullarda bazı istenmeyen davranışlar yaşayabilirler. İlköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenler, iletişim, sosyal ilişkiler, mesleki itibar ve yaşam kalitesi ile ilgili alanlarda kadın öğretmenlerden daha fazla mobbinge maruz kalmaktadır. Olumsuz deneyimler bazı psikolojik belirtilere yol açabilir (Yavuz ve Karadeniz, 2009).

Öğretmenlerde görülen tükenmişlik sendromu mesleki duyarlılığa neden olmaktadır. Duyarsız öğretmenler okulun okullarına etkili bir şekilde katılamazlar ve öğrencilerini uygun şekilde geliştiremezler. Tükenmişlik sendromu kendi kendine yeten bir inançtır. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi yüksektir. Tükenmişlik, öğretmenlerin başarısını öğrenmek ve başarmak motivasyonel tutumları olumsuz yöndedir. Öğretmenlerin yaşı ile kıdem ve iş duyarsızlaşması ile duygusal tükenme arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Ülkemizde öğretmenlerde gözlenen psikolojik belirtilerin niteliği ve seviyesine dayanan deneyime dayalı araştırmalar yapılmıştır. Bu durum hem problemlerin tanımını hem de bu problemler için önleyici, iyileştirici veya destekleyici programların geliştirilmesi ve uygulanmasını sınırlar. Öğretmenlerin zihinsel problemleriyle ilgili nedensellik farklı teorik çerçevelerde tartışılabilir. Ancak işimizin bilişsel temeline odaklanıyoruz. Bilişsel kavramsal bilginin geliştirilmesi ve yapılandırılması süreçlerine önem verir. Bireylerde gözlenen duygusal tepkilerin bu süreçlerin ürünü olduğunu savunuyor. Sırayla ayarlanabilir, bağlanabilir, güven verici, üzgün, korkmuş, rahatsız olmuş veya herhangi bir duygusal tepki göstermeyecek şekilde ayarlanabilir. Bu durumda, bireylerin duygu ve düşünceleri ile duyguları ortaya çıkaran bilişsel yapılar arasındaki ilişki. Bilişsel psikolojide, bu bilişsel yapılara irrasyonel, irrasyonel veya çarpık inançlar denir. Bilişsel çarpıtmalar kısaca listelenebilir.

- ✓ Beyin okuma: Bunun yeterli olmadığını, başkalarının ne olduğunu bildiğini varsayarsak.
- ✓ Falın anlatılması: Yeterli bilgi olması durumunda gelecek için öngörülerin yapılması.
- ✓ Afetçilik: Dayanılmaz derecede kötü olan veya olacak şeyler.
- ✓ Etiketleme: Bazı olumsuzluk özellikleri veya başkalarına tutturma.
- ✓ Olumlu şeyleri göz ardı edin: Ne olduğu veya başkalarının önemsiz olduğu kavramı.
- ✓ Zihinsel süzgeci kullanma: Yalnızca olumsuz şeyleri ayırarak bu şeylere odaklanmak.
- ✓ Aşırı genelleme: Tek bir deneyimden önce genel olumsuz sonuç.
- ✓ Kutup takımı: Her zaman veya en uç noktalarda tasarlanmıştır.
- ✓ Zorunlu: Belirli şeylere rehberlik ederek zorunluluk hissi.
- ✓ Kişiselleştirme: Kendinizi tüm olumsuz deneyimlerin anlamı olarak görmek.
- ✓ Suçlama: Olayların nedeni olarak dış dünyayı veya diğerlerini suçlamak için kişisel sorumluluk almaktan kaçınm.
- ✓ Aşırı karşılaştırma: Gerçekçi olmayan standartlar oluşturmak veya etkinliklerde veya arşivlerde hazırlıklar yapmak.
- ✓ İzciye odaklanma: Şimdi yapabileceklerini kestiklerinde.
- ✓ Önyargılar: Yapay olan kendi kendine yeten ve niteliksiz standartları değerlendirmek.

Bilişsel çarpıtmalar stresten ağır depresyona kadar birçok reaksiyona neden olabilir. Bilişsel temizleme psikolojik yardım programları, bu sorunları önlemek veya çözmek için bazı bilişsel becerilerin altını çizer. Öğretmenlerin deneyimlerinin açıklanmasına göre, açık bir odada, baş etme, kendilerini geliştirme, mantıksız inançları tanımlama ve yönetme, deneyimlere maruz bırakma, sınıfta liderlik becerileri kazanma, öğrenme ve hedefleme becerisi kazandılar (Yavuz, 2007).

Öğretmenler bilişsel çarpıtmalarını değiştirmeli ve daha gerçekçi, rasyonel ve odaklanmış bir zihniyet geliştirmelidir. Rasyonel düşünme yapısı öğretmenlerin ruh sağlığını ve kişilerarası ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler, daha yüksek düzeyde bir motivasyonla motive edilmeleri için temel tutumlara sahip olmalıdır. Bu tutumlar kısaca listelenmiştir.

**Öz farkındalık:** Öğretmenler kendilerini, algılarını ve duygularını bilirlerse, farkındalık düzeyleri geliştirmek için yerlerini bulurlar. Öz farkındalık seviyesinin gelişimi, yaşamın acısını ve mutluluğunu yaşama, boyutlandırma, yaklaşma ve davranışlara getirir; sosyal, kültürel ve aile yaşamının etkilerini görmeyi sağlar.

**Tutarlılık:** Tutarlılık basitçe söylenenle yapılan şey arasındaki ilişkiyi ifade eder. Etkili öğretmenler kendi değerleri, bilgileri ve inançlarının farkındalar. Onlar hakkında farkındalığı yüksek olan öğretmenler de onlar hakkında farklılıklar sağlamaya çalışırlar.

**Koşulsuz kabul:** Öğretmenlerin durumla ilişkisi, ne söyledikleri veya ne yaptıkları koşulsuz ve değer odaklı olarak kabul edilir. Yargı incelemesi koşulsuz olarak kabul edilmeden kabul etmeyin, ancak tüm onaylarını onayladı.

**Doğallık: samimiyet:** Öğretmenler kişiye ve kişiliğe uygun bir yapıda hareket edebilirler. Etkili öğretmenler, kendi değerlerinin, bilgisinin ve düşüncelerinin farkında olan bilgidir. Bunların farkında olan öğretmenler de farklılıklar sağlamaya çalışırlar.

**Empati:** Öğretmenler öğrencinin iç referans yapısını anlayabilecektir. Öğrencilerin düşüncelerini anlama, duygularını hissetme ve düşüncelerini geribildirim ile aktarma becerisine sahip olmak.

**İletişim yolları:** Sözlü ve sözlü olmayan dillerdeki etkili öğretmenler, mesajın anlamını algılama ve duyma yeteneğine sahiptir (Toker, 2006).

## 2.5. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları

### 2.5.1. Öğretmen Motivasyonunun Önemi ve Müdürün Sorumlulukları

Diğeri ise onun alanında olduğu gibi eğitim alanındadır. Okul müdürlüğü ortaya çıkıyor. Türkiye'deki okul müdürlerinin sorumlulukları 2508 Dergisi'nde açıkça ifade edildi (MEB, 2001) Özet olarak, okul müdürleri;

- ✓ Okul yönetimi; Hukuk, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, planlar, programlar ve siparişler doğrultusunda planlar, organizasyon ve koordinasyon görevleri,
- ✓ Astlarına yetki ve sorumluluk vermek; İhtiyaç duyulan alanlarda astlarının yürümesini ve büyütmesini sağlar,
- ✓ Denetim otoriteleri tarafından talep edilirse, bildirilenleri sunar, astlardan gelen önerileri değerlendirir.
- ✓ Üstlerine geliştirme önerileri sunar,
- ✓ Okulda gerekli uygulamaları ve kontrolleri yapmak,
- ✓ Alınacak personeli belirler,
- ✓ Kendisine bağlı personelin kayıt raporlarını doldurur,
- ✓ Personel değerlendirmesini değerlendirmek, yüksek verim sağlamak için
- ✓ İşle ilgili işi değerlendirir.

Okulda yayınlanan uzun bir makale listesi, müdürün sorumlulukları ayrıca okul müdürünün okul yönetimi, işleyişi ve başarısındaki rolünün önemini ortaya koymaktadır. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) tarafından okul müdürleri tarafından yaptıkları araştırmada görevleriyle ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin etkili kullanımı, ebeveynlerle iletişim, öğretmenlerle toplantı kurulu, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonu ve koydukları ön plan gibi ödül sisteminin kullanılmasıdır. Okul müdürlerinin öğretmen motivasyonlarının farkında olmaları yönünde bu yönde olumlu adımlar atabilecekleri memnuniyet vericidir.

Okul müdürlerinin öncelikli görevi başarmayı hedeflemektir (Yavuz, 2007). Çünkü okulun amaçlarını gerçekleştirmek için atılacak tüm adımlar, okuldaki öğretmenlere açıklamak için tercih edilen yöntemler ve yöntemler; Uzaktan liderlik özelliğini kullanarak, yardım ve rehberlik konusunda bu liderlik özellikleri hakkında gireceksiniz.

Hanks'a (1994: 139) göre, kurumda çalışan personelin ne olduğunu daha iyi motive etmek, çalışanların daha iyi anlaşılması ve kararlı olması, personelin daha verimli motivasyonu anlamına gelir. Motivasyonun temeli gereklilikleri yerine getirmektir (Kanun. Yavuz ve Karadeniz, 2009). Bu nedenle, okul müdürü çalıştığı kurumda çalışan öğretmenleri tanımaya çalışmalı ve okulun mutluluğunu artırmak için önlemler almalıdır.

Yazıcı'nın (2009) öğretmen için motivasyonu, reform sınıfındaki öğrenme ortamlarını daha verimli kılmak ve eğitim reformlarında gerekli desteği sağlamaktır. Motive edilmiş öğretmenler, eğitim hedeflerine, yeni uygulamaların yerleştirilmesine, başarıya ve memnuniyete ulaşmada önemli bir konuma sahiptir. Smith (1992 Aktaran: Tuna ve Türk, 2006), motivasyonu düşük öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olduğuna işaret etmektedir. Buna göre düşük motivasyonlu öğretmenler:

- ✓ Çalışma koşullarından daima şikâyet edin,
- ✓ Maaşlarından memnuniyetsizlik politikası,

- ✓ Talimatları takip edin, ancak inisiyatif ve sorumluluk almayın.
- ✓ İşe ilgi gösterme,
- ✓ Çalışmalarından hoşlanmazlar (Belle, 2007 Aktaran: Yıldız, 2010)

Yüksek motivasyonu olan çalışanlara sahip bir organizasyonda verimlilik gözle görülür şekilde daha yüksektir. Motivasyon meselesinin önemi, asıl işçinin insani yönüne vurgu yapılmasına ve hizmet sağlayıcıların çoğunun katılımı gerçeğine dayanmaktadır. Bu kurum çalışanlarının motivasyonuna değer vermeyen bir kurumun başarısını beklemek hayallerin ötesine geçmeyecektir (Toker, 2006).

Motivasyon harekete geçmeye hazır. Belirlenen hedeflere göre her türlü çabayı gösterir. Birlikte çalışanlar yeni durumlara kolayca adapte olabilirler. Motivasyon, bireyin gelişimi, entelektüel çevrelerin en etkili gelişimi, problemlerin gelişmesini sağlamak, problemlerin ortadan kaldırılması ve problemin giderilmesi olumlu tutumlara yardımcı olur (Sabuncuoğlu ve Tuz, 1998).

Politika ortamı ve reformları gibi dış politika faktörleri, öğretmenlerin çalışma ortamlarından ve içeriklerinden etkilendiklerini göstermektedir (Barmby, 2006 Aktaran: Özdemir, 2010). Okul müdürü olan bir okul müdürünün öğretmen motivasyonunu en üst düzeyde tutması bekleniyor. Kruger (2003 Aktaran: Özdemir, 2010), bu sayfayı tayin ederken yöneticinin hem resmi hem de gayri resmi kullanabileceğini belirtmektedir. Bu veri tabanında yazılı ve sözlü ödüller kullanarak, öğretmenlerin açık okullarda iletişim kanalları ile bilgi alışverişinde bulunmalarını, öğretmenlerin, bazı üyelerimizin pazarda bulunmalarını, orada karar vermelerini, okulumuzda ortak olmaları ve sosyal aktivitelerle birlikte olmalarını sağlayabilirsiniz.

## 2.6. Öğretmenlerin Motivasyonları ile İlgili Araştırmalar

Avrupa ülkelerinin eğitim kurumlarındaki kurumsal faaliyetlerle ilgili olarak; 3-7 Ekim 2005 tarihleri arasında gerçekleştirilen Avrupa Birliği Projeleri Arion Çalışma Ziyaretleri çerçevesinde İtalya'da gerçekleştirilen çalışmalarda, resmi ulusal ajanslar tarafından aralarında araştırmacının da bulunduğu 10 Avrupa ülkesinden seçilen 11 temsilcinin yer aldığı çalışmalar kullanılmıştır. Galler'de iyi gelişmiş ancak Birleşik Krallık teftiş sisteminden bazı açılardan farklılık gösteren bir kurumsal etkinlik sistemi vardır.

Sisteme ayak uydurmakla birlikte bu süreçte yaşanan son gelişmeler okullarda öz değerlendirme sisteminin önemini artırmıştır. Bu öz değerlendirme sisteminin doğruluğu, mevcut kontrol sisteminin temelini oluşturur. Galler'de benlik saygısının artmasıyla, okul performansını karşılaştıran tablolar artık yayınlanmamaktadır.

İsviçre; eğitim sisteminin denetimi ve eğitimle ilgili diğer işler kanton düzeyinde kurulan eğitim departmanı tarafından yürütülür. Denetmenleri, kantonların eğitim işlerinin yürütülmesi için yetki ve sorumluluğa sahip bir birime bağlıdır. Bu birim kantona göre değişir. Örneğin, bu birim Bern kantonunda eğitim müdürüdür. İlk ve orta öğretim denetmenleri oluşan Müfettişler Konferansı'na, eğitim müdürü veya onun atadığı bir denetmen başkanlık eder. Denetim makamları, kanton yönetim organı ile okullar arasında bir bağlantı kurar ve okulları kontrol ederler. İlköğretim denetmenleri, ilköğretim okullarının denetiminden sorumludur. Denetim organları denetim, yönetim ve pedolojik işlevleri yerine getirir (Kasapçopur, 1996).

İskoç öz değerlendirme sistemi Galler sistemine benzemekle birlikte daha eski bir tarihe sahiptir. Bu sistem, okul, yerel eğitim yetkilileri ve müfettişlerin aynı kriterleri kullanarak işbirliği içinde çalıştığı uzun bir gelişim sürecinden geçmiştir. İskoç öz değerlendirme ve kalite güvencesi, müfettişlerin, öğretmenlerin, idarecilerin ve yerel hükümet yetkililerinin performansını ölçen bir dizi ortak kriterden oluşur. Bu sürecin uygulamalı ve işbirlikçi bir formatta geliştirilmesi de planlanmaktadır.

Estonya'daki öz değerlendirme sisteminin uzun bir geçmişi yoktur. Hükümet müfettişleri tarafından harici olarak yürütülen öz değerlendirme, iç öz değerlendirme sistemine odaklanır. Her okula, merkezi eğitim yetkilileri tarafından geliştirilen ana çerçevede kendi öz değerlendirmesini yapma imkanı verilmiştir.

Slovakya, düzenlemeye uygun olarak bağımsız bir dış değerlendirme kurumu kurmuştur. Bu kurum, ülkedeki okulların dış değerlendirmesini yapar. Ancak bu değerlendirmeyi yaparken kişilere değil sürece önem vermektedir. Kullanılan yöntemler, öğretmenleri ve öğrencileri sorgulamayı, test puanlarını gözden geçirmeyi, öğrenilen dersleri ziyaret etmeyi ve tartışmayı içerir. Okul öz değerlendirme raporu tüm paydaşların görüş ve önerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ajans (SSI) okulların güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek gelişimlerine katkı sağlayacak diğer alanlara ışık tutmaktadır. Her denetim ziyaretinin eğitim sisteminin ilkelerini her yönüyle iyileştirebilecek olmasına özen gösterilir. Ayrıca Ajans, okulların kendi öz değerlendirme süreçlerini geliştirmelerine yardımcı olmakla da görevlidir.

Saksonya'da, okulların ve eğitim sisteminin dış denetçilerin katılımıyla değerlendirilmesini sağlayan yeni bir araç geliştirilmiştir. Tanıtım aşaması Mart 2006'da sona ermiştir. Dış değerlendirme kavramı halihazırda 9 farklı okul



türünde geliştirilmiş ve test edilmiştir. 2-3 uzman, her okula yaklaşık otuz sınıf kontrolünü içeren 2-3 günlük ziyaretler düzenler. Bu ziyaretler sırasında yöneticiler, öğretmen temsilcileri, öğrenciler ve ailelerle toplantılar yapılmaktadır. Tüm öğretmenler ve bazı aile ve öğrenci grupları için anketler düzenlenir. Daha sonra okulun güçlü ve zayıf yönlerini gösteren veriler kullanılarak bir rapor derlenir. Okulun bu konuları ele alan bir eylem planı hazırlaması beklenir. Bu plan daha okulun Web sitesinde de yayınlanmaktadır.

İtalya'da bu sistem zorunlu değildir ancak birçok okul kendi öz değerlendirme sistemlerini uygulamaya çalışmaktadır. Önerilen araçlar eğitimle doğrudan ilgili olmadığı için Pisa ve Lizbon'daki çalışma grupları okullarda kullanılabilecek daha uygun kriterlere sahip araçlar geliştirmiştir. Okul yönetimi değerlendirmesi İtalya'da bazı sorunlara yol açmış ve birçok okul tarafından kabul görmemiştir. Ancak okullar ISO 9001 sistemlerini gönüllü olarak kullanmaya başlamıştır. Bu sistemlerin gelecekteki etkisi şu şekilde olmuştur: Katılımcı ülkelerde gözlemlenen farklı okul değerlendirme sistemleri, bu sistemlerin gelecekteki etkisinin de farklı olacağı anlamına gelir. Ancak katılımcı ülkeler, farklı ülkelerin kendi sistemlerini geliştirmek için birlikte çalışmasının gerekli olduğuna karar vermişlerdir.

ABD'de öğretmen değerlendirme süreci çok yönlüdür. Bir öğretmen değerlendirilirken meslektaşların, velilerin, öğrencilerin ve okul yönetiminin görüşleri dikkate alınır. Ayrıca bu ülkedeki müfettişlik ve teftiş kavramları ülkemizdeki anlamlarından farklıdır. Okul bölgelerine bağlı olarak çalışan, okulu ve öğretmenleri değerlendiren danışmanlar (süpervisor) vardır. Ana görevleri okulu ve öğretmenleri denetlemek değil, eğitimin kalitesini artırmak için okula ve öğretmene tavsiyelerde bulunmaktır. Bu ülkede öğretmenleri değerlendirirken Summatif (bütüncül) ve formatif (şekillendirici) değerlendirmeler yapılmaktadır. Formatif değerlendirme; bir yıl boyunca pedagojik danışman tarafından öğretmenin performansının değerlendirilmesi; summatif değerlendirme ise bir yönetici tarafından, öğretmenin performansına göre görevde kalma, emeklilik, terfi, maaş artışı gibi amaçlarla yapılan bir değerlendirmedir (Peterson, 1995; akt. EARGED, 2000).

“Okulda Performans Yönetimi Modeli”, EARGED tarafından yürütülen bazı araştırmalardan elde edilen bulgular kullanılarak geliştirilmiştir. (EARGED, 2006). Bu araştırmalar 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili (1998)”; “Öğretmen değerlendirme (1995)”, “Terfi Nedeni Olarak Hizmetçi Eğitim (1995)” ve “Öğretim Yükü Analizi (1995)” başlıklı araştırmalardır.

Okul geliştirme çalışmaları kapsamında geliştirilen “Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Modeli” (1999) adlı çalışma, okul yöneticileri ve öğretmenler için yeterli alanlarını belirlemiş ve okullarda bir teftiş sisteminin tüm kurumlarla birlikte ve rehberlik ve danışmanlık odaklı bir yaklaşımla ele alınmasını ilke edinmiştir. Bu çalışmanın devamı olarak 1996 yılından bu yana "MLO'larda Teftiş" adlı bir dizi hizmet içi eğitim etkinliği düzenlenmiştir.

EARGED tarafından 1995 yılında yapılan Öğretmen Değerlendirme adlı çalışmanın örneğini 467 öğretmen ve 346 okul müdürü, bakanlık ve ilköğretim müfettişi olmak üzere toplam 813 eğitimci oluşturmaktadır. Bu doğrultuda varılan sonuçlar ve öneriler aşağıda özetlenmiştir.

- ✓ Öğretmenlerin değerlendirilmesinde kalite/performans kriterlerinin önemi konusunda tüm gruplar arasında fikir birliği olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Araştırma sonucunda araştırmaya katılan tüm gruplar, öğretmen değerlendirme kriterlerinin nitelikleri/performansları açısından öneminden emin olmadıklarını belirtmişlerdir.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişim kriterlerini yeterli/tamamen yeterli bulan öğretmenlerin oranı %35'tir.
- ✓ İlgili literatür ve araştırma bulgularına göre öğretmenleri değerlendirmede tutarlı ve başarılı bir yöntemin olmadığı ileri sürülmektedir. Buna göre, etkin bir değerlendirme sistemi için çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerin kullanılması gerektiği savunulmaktadır. Müfettişlerin, öğretmenlerin kendilerinin, diğer öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin üzerinde fikir birliğine varılan ölçütlerle değerlendirme sürecine katılmaları önerilmektedir.

Deniz'in (2009) yaptığı “Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi” adlı çalışmanın amacı ; Kariyer basamakları uygulaması öğretmenlerin çalışma motivasyonunu nasıl etkilediğidir. Araştırma genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin çoğu kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde faydalı olacağını düşünmektedir. Yine öğretmenlerin yarıdan fazlası kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasındaki iletişimi ve çalışma motivasyonunu olumsuz etkileyeceği görüşündedirler. Nokay 'ın (2019) yaptığı, “Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili” adlı çalışmanın amacı öğretmen motivasyonunu yordamada yaşam stillerinin rolünü incelemektir. Araştırma nicel bir araştırmada olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin; mesleki motivasyonlarını belirlemek için "Mesleki Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre; Yaşam tarzının bileşenleri olan benlik saygısı, mükemmeliyetçilik ve kontrolün öğretmen motivasyonu üzerinde yüksek oranda etkili olduğu ve öğretmen motivasyonundaki varyansın %13'ünü bu üç değişkenin birlikte açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen

motivasyonu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, kıdem ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği de belirlenmiştir.

Recepoglu, (2012).“Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının farklı değişkene göre incelenmesi” başlıklı tezde, Kastamonu ilindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenler; Örnekleme Kastamonu merkez ilçeden basit tesadüfi seçilen 262 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Aksoy (2006) tarafından geliştirilen “İşte Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenin görev yaptıkları okuldaki görev süreleri, ; öğretmenlerin yaşlarına ve hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gülnar (2007), “Örgütlerde İletişim ve İş Tatmini” araştırmasını araştırma görevlisine uygulamış ve vakıf üniversitelerinde çalışan memurların iş doyumlarının orta, genel ve memurların iş doyumlarının düşük olduğunu bulmuştur. . Memnun iş tatmini için en düşük faktörler sırasıyla; maaşlar, yan haklar ve performansla ilgili ödüllerdir. Yıldırım, “Resmi İlkokullarda Çalışan Öğretmenin Motivasyonunu ve İş Doyumunu Etkileyen Faktörler” başlıklı çalışmada İstanbul'un Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmene başvurdu ve şu sonuca vardı: Psikososyal Faktörler sırada yer aldı. Ekonomik Faktörler ikinci ve Örgütsel ve İdari Faktörler üçüncü. Cinsiyete bağlı olarak motivasyon faktörlerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Can (1990) İlkokul ve Ortaokullarda Çalışan Öğretmenleri Motive Eden Faktör başlıklı çalışmada, motivasyon ile cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledi. Araştırma Muğla ili Mentеше İlçesi'nde 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bir parçası olarak, Şekil, tarafından gerçekleştirilen ölçeğe dayalı olarak bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, yaş ve eğitim düzeyinin motivasyon faktörleri üzerinde oldukça anlamlı Etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Atay, Erzurum'un il ve ilçesinde genel ve 27 meslek lisesi müdürünün katıldığı “genel ve meslek lisesi müdürlerinin motivasyonu” araştırması sonucunda, müdürlerin bağımsızlık ve itibarının gereklerinin önemine dikkat çekti. Genel ortaokul ve meslek ortaokulu müdürlerinin prestij ve kendini gerçekleştirme açısından birinci sırada olduğunu bulmuştur (Atay, 2000).

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, toplumda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni Adıyaman ili Gölbaşı ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarıyla görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklemini ise 85 kişi oluşturmaktadır.

#### 3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada ölçek uygulanmıştır. Ölçek temel olarak üç alt bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin demografik özelliklerini araştırmak üzere bir Kişisel Bilgiler bölümü, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini araştırmak üzere 24 maddelik öğretmenler motivasyon ölçeği kullanılmıştır.

Anketin ikinci bölümünde, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini araştırmak üzere 24 maddelik Öğretmen Motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinali Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde, Taşpınar (2006) tarafından geliştirilen Motivasyon ölçeğidir.

#### 3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır.

Analizlerimizde nitel (kategorik) değişkenler için frekans analizi yapılmıştır. Nicel değişkenlere ait minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler verilmiştir. Motivasyon Ölçeği ve alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise Bağımsız Gruplar t ve ANOVA testleri ile incelenmiştir.

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. Birinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kişisel bilgiler ve demografik faktörlere göre dağılımı” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo:1. Kişisel Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Erkek	19	22,4
	Kadın	66	77,6
Medeni durum	Bekar	15	17,6
	Evli	70	82,4
Yaş	35 yaş ve altı	27	31,8
	36-40 yaş	30	35,3
	41 yaş ve üstü	28	32,9
Eğitim durumu	Lisans	85	100,0
Mesleki kıdem	10 yıl ve daha az	24	28,2
	11-15 yıl	33	38,8
	16 yıl ve daha fazla	28	32,9

Ankete cevap veren katılımcılarda; Erkeklerin oranı %22,4 iken kadınların oranı %77,6'dır. Bekar olanların oranı %17,6 iken evlilerin oranı %82,4'tür. 35 yaş ve altı olanların oranı %31,8; 36-40 yaş arası olanların oranı %35,3; 41 yaş ve üstü olanların oranı %32,9'dur. Lisans mezunu olanların oranı %100,0'dür. Mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olanların oranı %28,2; 11-15 yıl olanların oranı %38,8; 16 yıl ve daha fazla olanların oranı %32,9'dur.

## 4.2. İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği İfadelerine Katılım Düzeyleri ve Ortalaması*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo:2. Motivasyon Ölçeği İfadelerine Katılım Düzeyleri ve Ortalaması

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	40,0	51	60,0	4,60	,49
2.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	25	29,4	60	70,6	4,71	,46
3.	0	0,0	0	0,0	3	3,5	31	36,5	51	60,0	4,56	,57
4.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	22	25,9	63	74,1	4,74	,44
5.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	25	29,4	60	70,6	4,71	,46
6.	0	0,0	0	0,0	2	2,4	26	30,6	57	67,1	4,65	,53
7.	0	0,0	0	0,0	6	7,1	31	36,5	48	56,5	4,49	,63
8.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	40,0	51	60,0	4,60	,49
9.	0	0,0	0	0,0	2	2,4	29	34,1	54	63,5	4,61	,54
10.	0	0,0	3	3,5	0	0,0	37	43,5	45	52,9	4,46	,68
11.	0	0,0	6	7,1	2	2,4	41	48,2	36	42,4	4,26	,82
12.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	40	47,1	45	52,9	4,53	,50
13.	9	10,6	0	0,0	5	5,9	41	48,2	30	35,3	3,98	1,17
14.	0	0,0	0	0,0	3	3,5	28	32,9	54	63,5	4,60	,56
15.	0	0,0	0	0,0	5	5,9	29	34,1	51	60,0	4,54	,61
16.	0	0,0	0	0,0	2	2,4	38	44,7	45	52,9	4,51	,55
17.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	31	36,5	54	63,5	4,64	,48
18.	0	0,0	3	3,5	0	0,0	37	43,5	45	52,9	4,46	,68
19.	0	0,0	3	3,5	0	0,0	37	43,5	45	52,9	4,46	,68
20.	0	0,0	0	0,0	3	3,5	43	50,6	39	45,9	4,42	,56
21.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	40	47,1	45	52,9	4,53	,50
22.	0	0,0	0	0,0	3	3,5	40	47,1	42	49,4	4,46	,57
23.	0	0,0	6	7,1	20	23,5	26	30,6	33	38,8	4,01	,96
24.	0	0,0	33	38,8	14	16,5	20	23,5	18	21,2	3,27	1,19

Ölçeğimizin 1. maddesine katılımcıların (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,60 \pm 0,49$ 'dur.

Ölçeğimizin 2. maddesine katılımcıların çoğunluğu (%70,6) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,71 \pm 0,46$ 'dır.

Ölçeğimizin 3. maddesine katılımcıların (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,56 \pm 0,57$ 'dir.

Ölçeğimizin 4. maddesine katılımcıların (%74,1) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,74 \pm 0,44$ 'tür.

Ölçeğimizin 5. maddesine katılımcıların (%70,6) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,71 \pm 0,46$ 'dır.

Ölçeğimizin 6. maddesine katılımcıların (%67,1) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,65 \pm 0,53$ 'tür.

- Ölçeğimizin 7. maddesine katılımcıların (%56,5) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,49\pm 0,63$ 'tür.
- Ölçeğimizin 8. maddesine katılımcıların (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,60\pm 0,49$ 'dur.
- Ölçeğimizin 9. maddesine katılımcıların (%63,5) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,61\pm 0,54$ 'tür.
- Ölçeğimizin 10. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,46\pm 0,68$ 'dir.
- Ölçeğimizin 11. maddesine katılımcıların (%48,2) katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,26\pm 0,82$ 'dir.
- Ölçeğimizin 12. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,53\pm 0,50$ 'dir.
- Ölçeğimizin 13. maddesine katılımcıların (%48,2) katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $3,98\pm 1,17$ 'dir.
- Ölçeğimizin 14. maddesine katılımcıların (%63,5) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,60\pm 0,56$ 'dir.
- Ölçeğimizin 15. maddesine katılımcıların (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,54\pm 0,61$ 'dir.
- Ölçeğimizin 16. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,51\pm 0,55$ 'tir.
- Ölçeğimizin 17. maddesine katılımcıların (%63,5) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,64\pm 0,48$ 'dir.
- Ölçeğimizin 18. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,46\pm 0,68$ 'dir.
- Ölçeğimizin 19. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,46\pm 0,68$ 'dir.
- Ölçeğimizin 20. maddesine katılımcıların (%50,6) katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,42\pm 0,56$ 'dir.
- Ölçeğimizin 21. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,53\pm 0,50$ 'dir.
- Ölçeğimizin 22. maddesine katılımcıların (%49,4) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,46\pm 0,57$ 'dir.
- Ölçeğimizin 23. maddesine katılımcıların (%38,8) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $4,01\pm 0,96$ 'dir.
- Ölçeğimizin 24. maddesine katılımcıların (%38,8) katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması  $3,27\pm 1,19$ 'dur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo: 3.Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Dışsal Motivasyon	85	3,67	5,00	4,37	0,42
İçsel Motivasyon	85	3,67	5,00	4,53	0,43
Motivasyon Ölçeği	85	3,67	5,00	4,45	0,41

Katılımcıların Dışsal Motivasyon puanları ortalaması  $4,37\pm 0,42$ ; İçsel Motivasyon puanları ortalaması  $4,53\pm 0,43$ ; Motivasyon Ölçeği puanları ortalaması  $4,45\pm 0,41$ 'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

### 4.3.Üçüncü Alt Problem İlişkin Bulgular

Tablo: 4.Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet		n	Ortalama	ss	t	p
Dışsal Motivasyon	Erkek	19	4,44	0,56	,665	,513
	Kadın	66	4,35	0,37		
İçsel Motivasyon	Erkek	19	4,44	0,56	-,869	,394
	Kadın	66	4,56	0,38		
Motivasyon Ölçeği	Erkek	19	4,44	0,56	-,104	,918
	Kadın	66	4,45	0,36		

\* $p < 0,05$

Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir. Erkek ile kadınlar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Erkek ile kadınlar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak

anlamli farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).Erkek ile kadınlar arasında Motivasyon Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo:5. Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi

Medeni durum		n	Ortalama	ss	t	p
Dışsal Motivasyon	Bekar	15	4,48	0,45	1,179	,242
	Evli	70	4,34	0,41		
İçsel Motivasyon	Bekar	15	4,57	0,55	0,293	,773
	Evli	70	4,52	0,40		
Motivasyon Ölçeği	Bekar	15	4,53	0,50	0,668	,513
	Evli	70	4,43	0,39		

Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Bekar ile evli olanlar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).Bekar ile evli olanlar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).Bekar ile evli olanlar arasında Motivasyon Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından İncelenmesi*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo:6. Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından İncelenmesi

Yaş		n	Ortalama	ss	F	p
Dışsal Motivasyon	35 yaş ve altı	27	4,64	0,26	15,421	,000*
	36-40 yaş	30	4,38	0,36		
	41 yaş ve üstü	28	4,10	0,43		
İçsel Motivasyon	35 yaş ve altı	27	4,81	0,21	17,847	,000*
	36-40 yaş	30	4,55	0,36		
	41 yaş ve üstü	28	4,24	0,46		
Motivasyon Ölçeği	35 yaş ve altı	27	4,73	0,21	18,165	,000*
	36-40 yaş	30	4,46	0,35		
	41 yaş ve üstü	28	4,17	0,43		

\* $p<0,05$

Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından İncelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Yaşı farklı olan gruplar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 35 yaş ve daha küçük olanların puan ortalaması 4,64; 36-40 yaş arası olanların ortalaması 4,38; 41 yaş ve daha büyük olanların ortalaması 4,10’dur. Buna göre 35 yaş ve daha küçük olanlarda Dışsal Motivasyon en fazla iken yaş arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Yaşı farklı olan gruplar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 35 yaş ve daha küçük olanların puan ortalaması 4,81; 36-40 yaş arası olanların ortalaması 4,55; 41 yaş ve daha büyük olanların ortalaması 4,24’tür. Buna göre 35 yaş ve daha küçük olanlarda İçsel Motivasyon en fazla iken yaş arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Yaşı farklı olan gruplar arasında Motivasyon Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 35 yaş ve daha küçük olanların puan ortalaması 4,73; 36-40 yaş arası olanların ortalaması 4,46; 41 yaş ve daha büyük olanların ortalaması 4,17’dir. Buna göre 35 yaş ve daha küçük olanlarda Motivasyon en fazla iken yaş arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo:7. Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi

Mesleki kıdem		n	Ortalama	ss	F	p
Dışsal Motivasyon	10 yıl ve daha az	24	4,68	0,14	17,128	,000*
	11-15 yıl	33	4,37	0,39		
	16 yıl ve daha fazla	28	4,10	0,43		
İçsel Motivasyon	10 yıl ve daha az	24	4,86	0,16	20,663	,000*
	11-15 yıl	33	4,54	0,34		

	16 yıl ve daha fazla	28	4,24	0,46		
	10 yıl ve daha az	24	4,77	0,10		
Motivasyon Ölçeği	11-15 yıl	33	4,45	0,36	20,689	,000*
	16 yıl ve daha fazla	28	4,17	0,43		

\*p<0,05

Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Mesleki kıdemi farklı olan gruplar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kıdemi 10 yıl ve daha az olanların puan ortalaması 4,68; 11-15 yıl arası olanların ortalaması 4,37; 16 yıl ve daha fazla olanların ortalaması 4,10'dur. Buna göre mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olanlarda Dışsal Motivasyon en fazla iken kıdem arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Mesleki kıdemi farklı olan gruplar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kıdemi 10 yıl ve daha az olanların puan ortalaması 4,86; 11-15 yıl arası olanların ortalaması 4,54; 16 yıl ve daha fazla olanların ortalaması 4,24'tür. Buna göre mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olanlarda İçsel Motivasyon en fazla iken kıdem arttıkça motivasyon azalmaktadır.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırma toplumda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evreni Adıyaman İli Gölbaşı ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırmanın örnekleme ise 85 kişiden oluşturulmuştur.

#### 5.1.1. Birinci Alt Problem İlişkin Sonuçlar

Ankete cevap veren katılımcılarda; Erkeklerin oranı %22,4 iken kadınların oranı %77,6'dır. Bekar olanların oranı %17,6 iken evlilerin oranı %82,4'tür. 35 yaş ve altı olanların oranı %31,8; 36-40 yaş arası olanların oranı %35,3; 41 yaş ve üstü olanların oranı %32,9'dur.

#### 5.1.2. İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Katılımcıların Dışsal Motivasyon puanları ortalaması 4,37±0,42; İçsel Motivasyon puanları ortalaması 4,53±0,43; Motivasyon Ölçeği puanları ortalaması 4,45±0,41'dir.

Erkek ile kadınlar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Erkek ile kadınlar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Erkek ile kadınlar arasında Motivasyon Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum" ifadesine katılımcıların çoğunluğu (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,60±0,49'dur.

"Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor" ifadesine katılımcıların çoğunluğu (%70,6) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,71±0,46'dır.

#### 5.1.3. Üçüncü Alt Problem İlişkin Bulgular

Yaşı farklı olan gruplar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Buna göre 35 yaş ve daha küçük olanlarda İçsel Motivasyon en fazla iken yaş arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Mesleki kıdemi farklı olan gruplar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Buna göre mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olanlarda Dışsal Motivasyon en fazla iken kıdem arttıkça motivasyon azalmaktadır.

### 5.2. Öneriler

Öğretmenlere yaptıkları işlerle ilgili sorumluluklar verilebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlere yönelik maaş artışı, terfi, görevde yükselme gibi konularda bazı düzenlemeler yapılabilir ve bu doğrultudaki isteklere bütünüyle olmasa da bir karşılık verilebilir. Diğer taraftan MEB bünyesinde yapılacak olan çeşitli düzeydeki teşvik programlarının da öğretmenlerin motivasyonlarına önemli katkılar sağlayabilir.

**KAYNAKÇA**

1. Aşıkoğlu, M. (1996). Motivasyon. İstanbul: Üniversite Kitabevi. Atmaca, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
2. Aydın B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / TheJournal of International EducationScience, 2 (4), 233-246.
3. Balcı, E. (1992). Ödüller güdüleme kuramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri (1. Baskı). Ankara: Adım Yayınevi.
4. Brief, A. P. ve Aldag, R. J. (1976). Theintrinsic-extrinsicdichotomy: Towardconceptualclarity. Academy of Management Review, 496-500.
5. Brıslın, R. W., Kabigting, F., Macnab, B., Zukis, B. ve Worthley, R. (2005). Evolvingperceptions of japaneseworkplacemotivation. International Journal of Cross Cultural Management, 5(1), 87-103.
6. Can, H. (1997). Organizasyon ve yönetim. Ankara: Siyasal Yayınları. Cemaloğlu, N. (2002). Eğitimde örgütsel yenileşme ve öğretmenlerin güdülenmesi. *Aktif Eğitim Dergisi*, 2, 50-65.
7. Can, H. (1990). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
8. Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 465-484.
9. Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). Basics of qualitativeresearch: Techniquesandproceduresfordevelopinggroundedtheory. Sage Publications, Inc. Dündar, S.,
10. Cüceloğlu, D (2008). Duygusal Zekâ. Eğitim Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Kitapçığı, İstanbul: Harp Akademileri Basım Evi.
11. Cüceloğlu, D. (1992). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
12. Çeliköz, N. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32, 136-145.
13. Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul.
14. Earged, (2000). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
15. Engin, E. (2004). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerin öfke düzeyleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
16. Ergül, Ş. (1996). Personel yönetimi (1. Baskı). İstanbul: Rem Ofset, Araştırma Yayınları. Eroğlu, F. (2015). Davranış Bilimleri. Ankara: Beta Yayınları.
17. Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda strese mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81- 101.
18. Ertan, H. (2008). Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya’da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme. Doktora tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
19. Ertürk R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları, Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2 (3), 1-15. Ertürk R. ,
20. Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bolu ili örneği. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
21. Fındıkçı, İ. (2000). İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Alfa Yayınevi.
22. Genç, N. (2005). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Seçkin Yayınları.
23. <http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF404F9755767D76FF8AC99EA53C5F46AC,15> Ağustos 2008. 8.

24. Kapusuzoğlu, Ş. (2001). Yönetimde motivasyon süreci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 277, 37-41.
25. Kasapçopur, A. (2007). *AB ülkeleri eğitim denetimi*. MEB TTKB, Avrupa Birliği Masası, 1996.
26. Koçel, T. (2010). İşletme yöneticiliği (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık. Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 285- 299.
27. Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
28. Özdemir, M. (2010) Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323 343. [http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/8110211\\_1\\_Makale\\_14.pdf](http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/8110211_1_Makale_14.pdf), adresinden 12.05.2014 tarihinde indirilmiştir.
29. Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.
30. 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.
31. Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 523-547.
32. Toker, B. (2006). Konaklama İşletmelerde İşgören Motivasyonunu Ve Motivasyonun İş Doyumuna Etkileri, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
33. Tuna, M. ve Türk, M. S. (2006). Kamu ve özel sektör matbaa işletmelerinde çalışanların içsel motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 619-632.
34. Ünal, S., (2001). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri, *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 7, 88–94.
35. Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 602- 609.
36. Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B., (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi TheJournal of International SocialResearch*. 2 (9), 507-519.
37. Yavuz, M., (2007). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 657–670.
38. Yazıcı, H., (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 33-46
39. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (5. Baskı.), Ankara: Seçkin Yayınları.
40. Yıldırım, D. Ş. (2006). Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
41. Yıldız, B. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
42. Zoraloğlu, Y. M. (1998). Öğretmenlerin Mesleki Stres Kaynakları ve Stresin Örgütsel Doğurguları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KTÜ SBE, Trabzon.