



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU VE
İŞ DOYUMUNUN ÖZ BELİRLEME VE ÇİFT
ETMEN KURAMLARI ÇERÇEVESİNDE
İNCELENMESİ**

Vahit Ağa YILDIZ

Doktora Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU VE İŞ DOYUMUNUN ÖZ
BELİRLEME VE ÇİFT ETMEN KURAMLARI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

(Examining the Motivation and Job Satisfaction of Classroom Teachers within the
Framework of Self Determination and Dual Factor Theories)

DOKTORA TEZİ

Vahit Ağa YILDIZ

Danışman: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Erzurum
Kasım, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Vahit Ağa YILDIZ tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu ve İş Doyumunun Öz Belirleme ve Çift Etmen Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi**” başlıklı çalışması 20 / 11 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Hüseyin Hüsni BAHAR	
	<i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>	
Danışman:	Prof. Dr. Durmuş KILIÇ	
	<i>Atatürk Üniversitesi</i>	
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Taner ALTUN	
	<i>Trabzon Üniversitesi</i>	
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Yasemin TAŞ	
	<i>Atatürk Üniversitesi</i>	
Jüri Üyesi:	Dr. Öğrt. Üyesi Yavuz SÖKMEN	
	<i>Atatürk Üniversitesi</i>	

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora tezi olarak sunduğum “**Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu ve İş Doyumunun Öz Belirleme ve Çift Etmen Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20 / 11 / 2020

Vahit Ağa YILDIZ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tezi yazmak için, kendilerine yeterince vakit ayıramadığım ve süreç boyunca bana her türlü desteği veren aileme;

Annem Nazime, Babam Fatih, Eşim Ceyda ve biricik oğlum Alpay'a ve kardeşlerime;

Mensubu olmaktan her zaman onur duyduğum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ailesine;

Lisanstan bu güne dek desteğini hep hissettiğim, danışman hocam Durmuş KILIÇ'a;

Lisanstan bu güne dek ders aldığım, danıştığım, kılavuzum olan bölümümün tüm değerli hocaları ile bölümümüzden ayrılan hocalarıma;

Doktora sürecinde, bölümümün dışında ders aldığım ve bana çok şey katan hocalarıma;

Lisanstan bugüne akademik ve manevi desteğini hep hissettiğim Ümit ŞİMŞEK hocama;

Tez izleme komitemde, bana yol gösteren hocalarım Yasemin TAŞ ve Yavuz SÖKMEN'e;

Teknik konularda her zaman yardıma koşan arkadaşım Ali GÜNDÜZ'e;

Hem bu tezi yazmamda hem de akademik çalışmalarında desteğini esirgemeyen, üyesi olmaktan hep onur duyduğum Hilalkent 125. Yıl İlkokulu ailesine;

Tezimin uygulamasını yaptığım okulların yönetici ve öğretmenlerine; özellikle hem tez uygulamamda hem de bu süreçteki çalışmalarında desteğini esirgemeyen tüm meslektaşlarıma;

Bu tez çalışmam, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince SDK-2020-8313 proje kodu ile desteklenmiştir. Tezimi destekleyen Atatürk Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimine;

Teşekkürü bir borç bilirim.

Vahit Ağa YILDIZ

ÖZ

DOKTORA TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU VE İŞ DOYUMUNUN ÖZ BELİRLEME VE ÇİFT ETMEN KURAMLARI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Vahit Ağa YILDIZ

Kasım 2020, 187 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ve iş doyumunu öz belirleme ve çift etmen kuramları çerçevesinde incelemektir. Ayrıca motivasyon ve iş doyumuna etki eden etmenleri belirlemek de amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı desenle yürütülmüştür. Araştırma Erzurum ilinin tüm ilçelerini kapsayan 39 okuldan 414 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği” ile “Minnesota İş Doyumu Ölçeği”; nitel boyutunda ise “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel veriler betimleyici teknikler, Pearson korelasyon testi, Çoklu doğrusal regresyon analizi, ANOVA testi ve t testi ile; nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşme metinleri iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin içsel motivasyonları dışsal motivasyonlarından; içsel doyum puanları ise dışsal doyum puanlarından daha yüksektir. İçsel motivasyon ve kişisel düzenleme boyutlarının, iş doyumunun yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin motivasyonları farklı boyutlar açısından cinsiyet, yaş, kıdem yılı, sınıf mevcudu, bulunduğu okulda çalışma yılı ve yerleşim yeri değişkenleri; iş doyumları ise cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık göstermiştir. Dışsal motivasyon etkenleri içsel etkenlerden fazla ve çoğunlukla olumsuz görüşlerden oluşmaktadır. Görüşmelerde içsel doyumla ilgili olumlu etkenlerin, dışsal doyumla ilgili olumsuz etkenlerin daha fazla sayıda olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon ve içsel doyum açısından en önemli etkenlerin öğrencilere ilişkin etkenler olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon ve dışsal doyum açısından da sınıf mevcudu dikkat çeken etken olmuştur.

Sonuç: Araştırmanın sonuçları, öğretmen motivasyonu ve iş doyumunun ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca içsel motivasyon ile içsel doyum arasında ve dışsal motivasyon ile dışsal doyum arasında hem etkenler hem de etkileyen değişken açısından benzerliklerin olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda öz belirleme ve çift etmen kuramları çerçevesinde ortaya konulan motivasyon- iş doyum ilişkisinin alan yazına önemli bir yenilik getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen motivasyonu, öğretmen iş doyum, öz belirleme kuramı, çift etmen kuramı, ilköğretim, sınıf eğitimi

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

EXAMINING THE MOTIVATION AND JOB SATISFACTION OF CLASSROOM TEACHERS WITHIN THE FRAMEWORK OF SELF-DETERMINATION AND DUAL FACTOR THEORIES

Vahit Ağa YILDIZ

November 2020, 187 Pages

Purpose: The study aims to examine classroom teachers' motivation and job satisfaction within the framework of self-determination and dual factor theories and aims to make a separate description in terms of these two concepts and to discuss the relations of these two concepts. Also, it aims to determine the factors affecting these two features.

Method: The research has been carried out with an explanatory design. The research has conducted with 414 teachers from 39 schools, covering all districts of Erzurum province. In the study, "Multidimensional Job Motivation Scale", "Minnesota Job Satisfaction Scale" and "Teacher Interview Form" have been used. Quantitative data have been analyzed using descriptive techniques, Pearson correlation test, multiple linear regression analysis, ANOVA test and t test. Qualitative data have been analyzed by content analysis. Interview texts have been coded by two coders.

Findings: It has been determined that teachers' intrinsic motivation is higher than their extrinsic motivation; internal satisfaction scores are higher than their external satisfaction scores. Also, it has been determined that intrinsic motivation and identified regulation dimensions are predictors of job satisfaction. Teacher motivation differs in terms of gender, age, years of seniority, class size, working year at school and place of residence; job satisfaction varies in terms of gender, age, years of seniority and place of residence. Extrinsic motivation factors are more than intrinsic factors and mostly consist of negative opinions. Positive factors in intrinsic satisfaction and negative factors in external satisfaction have expressed more frequently. The most important factors in terms of intrinsic motivation and intrinsic satisfaction are factors for students. Class size is also a remarkable factor in terms of extrinsic motivation and extrinsic satisfaction.

Result: It has been revealed that there are similarities between intrinsic motivation and intrinsic satisfaction, and between extrinsic motivation and extrinsic satisfaction in terms of both factors and the influencing variable. As a result of the research, it is thought that the motivation-job satisfaction relationship, which is put forward within the framework of self-determination and dual factor theories, will bring an important innovation to the literature.

Keywords: teacher motivation, teacher job satisfaction, self-determination theory, dual factor theory, primary school, primary teacher education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	5
Varsayımlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	10
Motivasyon.....	10
Motivasyon kuramları.....	11
Motivasyonun önemi.....	17
Motivasyon-öğrenme ilişkisi.....	17
Okul ortamında motivasyon.....	18
Öğretmen motivasyonu.....	18
Öz belirleme Kuramı.....	19
Özerklik.....	20
Yeterlik.....	20
İlişkili olma.....	21

Öz belirleme kuramında motivasyon	21
İş Doyumu	25
İş doyumunu kuramları	26
Öğretmen iş doyumunu	30
Herzberg'in Çift Etmen Kuramı	32
Motive edici faktörler	33
Hijyen faktörler	34
Motivasyon ile İş Doyumu İlişkisi	34
Öz belirleme Kuramı ile Çift Etmen Kuramı İlişkisi	36
İlgili Araştırmalar	36
Öğretmen Motivasyonu İlgili Araştırmalar	37
Öz Belirleme Kuramıyla İlgili Araştırmalar	40
Öğretmenlerin İş Doyumuyla İlgili Araştırmalar	42
Çift Etmen Kuramıyla İlgili Araştırmalar	47
Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumu ile İlgili Araştırmalar	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
Yöntem	52
Araştırma Deseni	52
Evren ve Örneklem	54
Nicel verilerin toplandığı örneklem grubu	54
Nitel verilerin toplandığı katılımcılar	58
Veri Toplama Araçları	59
Nicel veri toplama araçları	59
Nitel veri toplama araçları	64
Verilerin Çözümlemesi	66
Verilere ilişkin ilk analizler	66
Nicel verilerin çözümlemesi	67
Nitel verilerin çözümlemesi	70
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	73
Çeşitleme (triangulation)	73
Diğer geçerlik ve güvenirlilik önlemleri	74
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	76
Bulgular	76
Normallik ve Varyansların Homojenliğine İlişkin Analizler	76
Uç Değer Analizleri	78

Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgular	78
Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Bulgular	79
Araştırma Sorusu 3'e İlişkin Bulgular	80
Araştırma Sorusu 4'e İlişkin Bulgular	81
Araştırma Sorusu 5'e İlişkin Bulgular	83
Öğretmenlerin motivasyonunun cinsiyete göre karşılaştırılması	84
Öğretmenlerin motivasyonunun yaşa göre karşılaştırılması	85
Öğretmenlerin motivasyonunun kıdem yılına göre karşılaştırılması	86
Öğretmenlerin motivasyonunun sınıf mevcuduna göre karşılaştırılması	87
Öğretmenlerin motivasyonunun sınıf düzeyine göre karşılaştırılması	88
Öğretmenlerin motivasyonunun bulundukları okulda çalışma yılına göre karşılaştırılması	89
Öğretmenlerin motivasyonunun yerleşim yerine göre karşılaştırılması	90
Araştırma Sorusu 6'ya İlişkin Bulgular	91
Öğretmenlerin iş doyumunun cinsiyete göre karşılaştırılması	91
Öğretmenlerin iş doyumunun yaşa göre karşılaştırılması	92
Öğretmenlerin iş doyumunun kıdem yılına göre karşılaştırılması	93
Öğretmenlerin iş doyumunun sınıf mevcuduna göre karşılaştırılması	94
Öğretmenlerin iş doyumunun sınıf düzeyine göre karşılaştırılması	94
Öğretmenlerin iş doyumunun bulundukları okulda çalışma yılına göre karşılaştırılması	95
Öğretmenlerin iş doyumunun yerleşim yerine göre karşılaştırılması	95
Araştırma Sorusu 7'ye İlişkin Bulgular	96
İçsel motivasyon etkenleri	97
Dışsal motivasyon etkenleri	100
Araştırma Sorusu 8'e İlişkin Bulgular	108
İçsel doyum etkenleri (motive edici etmenler)	108
Dışsal doyum etkenleri (hijyen etmenler)	114
BEŞİNCİ BÖLÜM	119
Tartışma ve Sonuç	119
Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	119
Öğretmen İş Doyumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	126
Öğretmen Motivasyonu ve İş Doyumu İlişkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	131
Öneriler	134
Uygulayıcılara Öneriler	134

Araştırmacılaraya Yönelik Öneriler.....	135
Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öneriler	136
Öğretmenlere Öneriler	136
KAYNAKÇA	138
EKLER	155
ÖZ GEÇMİş.....	172



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Herzberg'in Çift Etmen Kuramında Motive Edici ve Hijyen Faktörler	33
Tablo 2. Öğretmenlerin Değişkenler Açısından Dağılımı	56
Tablo 3. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Dağılımı	58
Tablo 4. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği Madde Sayıları ve Numaraları	61
Tablo 5. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları	61
Tablo 6. Minnesota İş Doyumu Ölçeği Maddeleri ve Numaraları	63
Tablo 7. Mevcut Çalışma İçin Minnesota İş Doyumu Ölçeği Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları	64
Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Çözümleme Yöntemleri	68
Tablo 9. Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği Boyutlarının, Değişkenlerin Kategorileri Açısından Normal Dağılımına İlişkin Kolmogorov- Smirnov Testi Anlamlılık Değerleri	77
Tablo 10. Motivasyon Puan Ortalamaları	79
Tablo 11. İçsel ve Dışsal Motivasyon Puanlarının Karşılaştırılması	79
Tablo 12. İş Doyumu Puan Ortalamaları	80
Tablo 13. İçsel ve Dışsal Doyum Puanlarının Karşılaştırılması	80
Tablo 14. Motivasyon ve İş Doyumu Boyutlarının İlişkisini Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	81
Tablo 15. İş Doyumunun Yordayıcılarını Belirlemek İçin Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	83
Tablo 16. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	84
Tablo 17. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 18. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 19. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	87
Tablo 20. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 21. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Bulundukları Okulda Çalışma Yılı Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	89

Tablo 22. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Yerleşim Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	90
Tablo 23. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	91
Tablo 24. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	92
Tablo 25. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	93
Tablo 26. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	94
Tablo 27. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	94
Tablo 28. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Bulunduğu Okulda Çalışma Yılı Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	95
Tablo 29. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	96
Tablo 30. İçsel ve Dışsal Motivasyon Etkenlerinin Dağılımı	97
Tablo 31. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Etkenleri	97
Tablo 32. Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Etkenleri	100
Tablo 33. İş Doyumuna İlişkin Belirlenen Etkenlerin Dağılımı	108
Tablo 34. İçsel Doyum Etkenleri (Motive Edici Etmenler)	108
Tablo 35. Dışsal Doyum Etkenleri (Hijyen Etmenler)	114

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Güdüleme süreci.	10
Şekil 2. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi.	12
Şekil 3. Geliştirilmiş beklenti kuramı.	15
Şekil 4. Motivasyonel düzenlemeler.	23
Şekil 5. Karma yöntemin aşamaları.	52
Şekil 6. Karma yöntemler araştırma sürecinin bileşenleri.	53
Şekil 7. Açıklayıcı desen.	54
Şekil 8. Öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin nicel ve nitel uygulama süreçleri.	125
Şekil 9. Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin nicel ve nitel uygulama süreçleri.	130

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ÖBK	: Öz Belirleme Kuramı
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
ÇBİMÖ	: Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği
K.T.	: Kareler Toplamı
K.O.	: Kareler Ortalaması
X	: Aritmetik Ortalama
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önem ve gerekçesi, varsayımları ve sınırlılıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Problem Durumu

Çağımızda eğitim her yönüyle sorgulanmakta ve eğitim sürecini etkilediği düşünülen etmenler, farklı boyutlarıyla incelenmektedir. Eğitim bireyi ele alan bir süreç olduğundan, eğitim sürecinin hem öznesi hem nesnesi konumundaki tüm paydaşlar önemli görülmektedir. Çağdaş eğitim, bireyin tüm kapasitesinden yararlanmayı amaç edinmekte ve bireyin tüm yönleriyle bir bütün olarak gelişimini esas almaktadır (Yerlikaya, 2014). Eğitim sürecinde en önemli etkenin insan olduğu unutulmamalıdır. Çünkü bu süreç insan için, insan tarafından, insani özellikler dikkate alınarak yürütülmektedir. Bu bakımdan, süreçte yer alan her insanın – yani eğitim paydaşının- farklı yönleriyle ele alınması, farklı beklenti ve gereksinimlerinin önemsenmesi gerekmektedir. Bu gereksinimler ve beklentiler maddi kaynaklı olabileceği gibi duygusal- psikolojik kaynaklı da olabilmektedir. Eğitimin temel kurumları olarak görülen okulların tüm özellikleriyle ve paydaşlarıyla bir kurum kültürü çerçevesinde araştırılması önemli görülmektedir. Okulun paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler ve yardımcı çalışanların bir bütünlük içinde ele alınması, her birinin bir bütünün ayrılmaz parçaları olarak görülmesi sağlıklı bir eğitim sürecini planlamak ve uygulamak için önem arz etmektedir. Tüm paydaşların bu süreçte bir insan olarak duyguları ve düşünceleriyle var olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Okul paydaşları içerisinde, diğer paydaşlarla en fazla etkileşim içinde bulunanlar hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Yıldız, 2020).

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin ana unsurlarındandır. Öğrenciyle sürekli etkileşimde olan, öğretim programının uygulayıcısı, öğretim sürecinin yöneticisi ve gerek öğrencinin gerekse öğretimi değerlendiren kişidir (Derman, 2007). Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Kılıç, 2018). Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikleri etkili bir şekilde kullanması, bu nitelikleri uygulayabilmesi için gereken duyuşsal niteliklere sahip olmasını gerektirir. Öğretmenlik oldukça duygusal ve zorlu bir meslektir. Öğretmenler arasında duygusal iyilik halini geliştirmek sadece öğretmenlerin kendilerine değil öğrencilerine de yarar sağlayacaktır

(Fernández-Berrocal, Gutiérrez-Cobo, Rodríguez-Corrales, & Cabello, 2017). Öğretmenle ilgili değişkenlerin, hedef kitle olan öğrencilere ilişkin pek çok özelliği etkilediği yıllar boyu süren çalışmalarla ortaya konulmuştur. Özellikle “temel eğitim” olarak adlandırılan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ne denli önemli olduğu tartışmasız bir gerçektir. İlkokullarda sınıf öğretmeni olan kişinin, aile ortamından yeni ayrılmış çocukların farklı bilişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştirmede önemli görevler üstlendiği söylenebilir (Aydın, Şahin, & Topal, 2008). Bu açıdan ilkokul öğretmenlerinin her yönüyle beklenti ve gereksinimlerini bilmek ve bunlara ilişkin çözüm üretmek sağlıklı bir eğitim sürecini oluşturmada önemli etkiye sahiptir. Bir araştırmada ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin çoğunlukla okul fiziki koşulları ve mesleğe ilişkin etkenlerden oluştuğu belirlenmiştir (Yıldız, 2020). Öğretmenlerin her türlü beklenti ve gereksinimlerinin, duyuşsal özelliklerine etki edeceği ve bu etkinin eğitim sürecini de etkileyeceği söylenebilir.

Öğretmenlerin duyuşsal özellikleri içerisinde uzun yıllardır sıkça üzerinde durulan iki kavram öne çıkmaktadır: Birisi öğretmeni yaptığı işler için harekete geçiren ve işte devamlılığını sağlayan *motivasyon* (Ryan & Deci, 2000a); diğeri ise öğretmenin işinden aldığı verimi, memnuniyeti ifade eden *iş doyumu* (Çetinkanat, 2000, s.1) kavramlarıdır. Bu süreçte öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu düzeylerinin artmasının okulun diğer paydaşlarının bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin gelişimine de olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin iş doyumunun öğrenci başarısını etkilediğini (Abazaoğlu & Taşar, 2016) ve öğretmenin iş doyumunu ile sınıftaki eğitim kalitesi arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur (Hall, Zinko, Perryman & Ferris, 2009). Yine araştırmalar öğretmen motivasyonunun öğrencilerin motivasyonu ve derslerdeki akademik başarısı ile ilişkili olduğunu (Atkinson, 2000; Bernaus, Wilson, Gardner, & 2009; Schiefele & Schaffner, 2015) ortaya koymuştur. Farklı çalışmalarda ise, okul yöneticilerine ilişkin duyuşsal ve davranışsal değişkenlerin hem öğretmen motivasyonu ile (Çiftçi, 2019; Doğan & Koçak, 2014; Kahya, 2020; Karaboğa, 2007; Özgan & Aslan, 2008) hem de öğretmen iş doyumuyla (Yılmaz & Altinkurt, 2012) ilişkisinin olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim sürecine motive olması ve bu süreçten doyum alması, diğer paydaşları da etkileyeceğinden, hedeflere ulaşma sürecinde önemli görülmelidir.

Öğretmen motivasyonu eğitim sürecinin kilit noktalarından biridir. Motivasyon kavramını anlamak ve bu özelliği geliştirmek, eğitimin kalitesinin artırılmasına ve belirlenen vizyon doğrultusunda daha verimli bir şekilde hedeflere ulaşılabilmeyle olanak sağlayabilir (Emiroğlu, 2017). Bu kavramın eğitimdeki ve özellikle öğretmenlerdeki yerini ve önemini anlayabilmek için onlarca yıldır pek çok çalışma yapılmıştır. Motivasyon alanına ilişkin olarak geliştirilmiş bir model olan Eggen ve Kauchak’ın öğrenme odaklı sınıf modeli öğrencilerin

güdülenmesine ilişkin öğeleri göstermiş ve güdülenmede etkili olan üç temel unsura vurgu yapmıştır: öğretmen nitelikleri (öğretmenin tutumu, davranışları vb.), iklim değişkenleri (olumlu-olumsuz sınıf iklimi) ve öğretim değişkenleri (Bacanlı, 2009). Bu öğelere ve alt birimlere bakıldığında motivasyonun, eğitim süreçlerinde öğrenciyi etkileyen tüm değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir (Yıldız, Baydaş, & Göktaş, 2019). Dikkat edilirse, modelde belirtilen üç unsur da aslında doğrudan öğretmenle ilgilidir. Öğretmen motivasyonu eğitim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşmada vazgeçilmez olmakla birlikte, yalnızca doğrudan öğrencilerle ilgili olarak düşünmemek gerekir. Öğretmen motivasyonu eğitim reformlarının ilerlemesi için de önemlidir. İlk olarak, motive olmuş öğretmenlerin eğitim reformları ve ilerici bir mevzuat için çalışma olasılığı daha yüksektir. İkincisi - ve belki daha da önemlisi- politik reformların uygulanmasını garanti eden, motive olmuş öğretmendir. Son olarak, öğretmenlerin motivasyonu öğretmenlerin kendilerinin memnuniyetleri ve doyumları için önemlidir (Neves De Jesus & Conboy, 2001). Karip (2017), etkili bir öğretimin öğretmenlerin beceri ve motivasyonlarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin motivasyonu işlerine yönelik enerjilerini, heyecanlarını, coşkularını içeren bir kavramdır. Bir öğretmenin öğretme coşkusu, öğrencilerin daha ilgili, enerjili ve meraklı olmalarını, ayrıca hem kendilerinin hem de öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmektedir (Patrick, Hisley, & Kempler, 2000). Öğretmen motivasyonunu canlı tutmak, motivasyonu kırııcı etkenleri azaltmak uzun vadede eğitim için yapılacak en önemli yatırımdır.

Öğretmenlerin iş doyumunu (iş tatmini/ iş memnuniyeti) hem bir süreç hem de bir sonuç ifade eden önemli bir duyuşsal kavramdır. Öğretmenlerin öğrenci başarısı, öğrencilere yardımcı olma, öğrencilerle ve diğerleriyle olumlu ilişkiler, kendini geliştirmek vb. öğretim rollerine ilişkin konularda en fazla doyum aldıklarına dair uluslararası eğilimler olmasına rağmen, iş doyumunun tanımı veya bu kavramı neyin oluşturduğuna dair genel bir uzlaşma bulunmamaktadır (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Ancak yapılan pek çok araştırma öğretmenlerin iş doyumunun eğitim sürecinin farklı yönlerine ilişkin süreçleri etkilediğini ve farklı süreçlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Eğitim misyonu, öğretmenlerin kendi işleri hakkında nasıl hissettiklerine ve yaptıkları işten ne kadar memnun olduklarına bağlıdır (Bogler, 2001). Eğitim süreci boyunca alınan kararlar, yapılan uygulamalar ve planlamaların tümü öğretmenleri etkilemektedir. Öğretmenle doğrudan ilişkili olan uygulamalar dışında eğitimin diğer tüm paydaşlarıyla ilgili uygulamalar da, tüm paydaşlarla doğrudan etkileşim içinde olan öğretmenler üzerinde etki bırakabilmektedir. Öğretmenlerle ilgili iş doyumunu kaynaklarının ise öğretim performansı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya konulmuştur (Ololube, 2006). İş doyumunu çok boyutlu ve dinamik bir yapı olarak görüldüğünden, mesleğin bireysel özellikleri, çalışma koşullarının özellikleri ve işle ilgili belirli etmenlerden

etkilenmektedir. Dinham ve Scott (1998) iş doyumunu etkileyen üç geniş etmen kategorisini ele almışlardır: Bunlar öğretime özgü etmenler, okul düzeyinde faaliyet gösteren etmenler, sistem düzeyinde faaliyet gösteren etmenlerdir (Akt. Griva, Pnitsidou, & Chostelidou, 2012). Görüldüğü gibi bu etmenler motivasyonla ilgili belirtilen etmenlerle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunun ilişkisini hem kavramsal olarak, hem kuramsal olarak açıklamak mümkündür. Kavramsal olarak motive olmak genel tanımıyla “bir şeyler yapmak için hareket etmeyi” (Ryan & Deci, 2000a); iş doyumunu ise “birinin iş veya iş deneyimlerini değerlendirilmesinden kaynaklanan zevkli veya olumlu bir duygusal durumu” (Green, 2000) ifade etmektedir. Genel kabul görmüş bu iki kavramın birbirinin tamamlayıcısı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü biri işe yönlendiren, diğeri ise o işten ve işin sonucundan alınan etkeni ifade etmektedir. Motivasyon kavramı, öğretim uygulamasından türeyen ve genel olarak etkili öğretim uygulamalarını ve profesyonelliği belirleyen mesleki doyum ile yakından ilişkilidir (Griva vd., 2012). Esas itibarıyla, motivasyon ve iş doyumunu arasında karşılıklı bir ilişki vardır: Motivasyon, iş doyumunu tetiklemektedir. Buna karşılık iş doyumunu, motivasyonunun motoru olarak görülebilir (Anghelache, 2015). Bu ilişkileri kavramsal olarak ele almanın yanında kuramsal olarak da ifade etmek mümkündür.

Kuramsal olarak bakıldığında, birçok kuramın hem motivasyon hem de iş doyumunu kuramı olarak ele alınması dikkat çekicidir (Bk. Kuramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar). Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, McClelland’ın Başarma Güdüsü Kuramı, Vroom’un Beklenti Kuramının yanı sıra bu çalışmada ele alınan Herzberg’in Çift Etmen Kuramı gibi bazı kuramlar her iki kavrama ilişkin olarak ele alınmaktadır. Bu kuramlardan biri olan Herzberg’in çift etmen kuramı iş doyumunu kuramı olmasına rağmen, kuramın iki sac ayağından birinin motivasyonel etmenler olması (Herzberg & Mausner, 1959), motivasyon kuramı olarak da ele alınmasını sağlamıştır. Adams (1963) Eşitlik Kuramında iş doyumunu düzeyinin, kaynakların veya ödüllerin eşit/eşitsiz dağılımı ile yakın bir ilişki içinde olduğunu savunmuştur. Burada motivasyon, bireyin işyerine yaptığı yatırım (örneğin, zaman, çaba, yeterlilikler, hoşgörü, coşku, sadakat, vb.) ile elde ettiği faydalar (örneğin ücret güvenliği, tanınma, itibar) arasındaki oranın sonucu olarak görülmektedir (Anghelache, 2015). Dolayısıyla, bireylerin yaptığı girdi (G) ve çıktı (Ç) hesabı onların atacağı adımları ve motivasyonlarını da etkileyecektir (Kılıç, 2016). Görüldüğü üzere, kuramsal anlamda da bu iki kavramın ilişkisine sıkça rastlanmaktadır. Dolayısıyla bu ilişkiyi istatistiksel olarak da ortaya koymak önemlidir. Ayrıca her iki duyuşsal özelliği de etkileyen etmenleri belirlemek, kavramlara ilişkin sağlıklı yorum yapabilmek açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ve iş doyumlarını incelemek ve öğretmenlerin motivasyonlarının, iş doyumlarıyla olan ilişkisini belirlemektir. Ayrıca öğretmen motivasyonlarını ve iş doyumlarını etkileyen etkenleri analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaçlarla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin iş doyumları ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutları, iş doyumunun anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, sınıf düzeyi, bulunduğu okulda çalışma yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin iş doyumları cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, sınıf düzeyi, bulunduğu okulda çalışma yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin, motivasyonlarını etkileyen içsel ve dışsal etkenler nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarını etkileyen motive edici (içsel) ve hijyen (dışsal) etkenler nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Öğretmenlerin, eğitim sisteminin kalitesinin belirleyici faktörlerinden biri olduğu söylenebilir (Kılıç, 2018). Öğrencilerle birebir etkileşimde bulunarak, eğitim-öğretim sürecinde en aktif rolü üstlenen öğretmenleri etkileyen her türlü psikolojik faktörün eğitim sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Öztürk & Uzunkol, 2013). Özellikle ilköğretim öğretmenlerine ilişkin her türlü özelliğin öğrencilere etki edeceği söylenebilir. İlköğretimin ilk yılları, çocuğun yetişkin yaşamına hazırlanmasına temel oluşturmakta, bu dönemde kazanılan bilgi ve beceriler üst kademe öğretimde kazandırılacak bilgi ve beceriler için alt yapı niteliği taşımaktadır (Gürkan, 1993). İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olacak birey; aile ortamından henüz yeni ayrılmış çocukların bilişsel gelişimini desteklemede, kendine, topluma ve dış dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizmede ve şekillendirmede, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde son derece önemli görevler üstlenmektedir (Aydın, Şahin, & Topal, 2008). Bu açıdan tüm öğretim yaşamının temelini atacak olan sınıf öğretmenlerinin her açıdan yeterli olması, öğretmenliğe bilişsel ve duyuşsal süreçler açısından hazır olması önemlidir. Bu bilişsel ve duyuşsal süreçler, alan yazında farklı birer çalışma ve

araştırma alanı olarak yıllardır ele alınmıştır. Bu kavramlar içerisinde motivasyon ve motivasyonla pek çok açıdan bağlantılı görülen iş doyumu kavramları dikkat çekmektedir

Motive olmak, genel tanımıyla bir şeyler yapmak için hareket etmek olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000a). Öğretmen motivasyonu da bu anlamda öğretmenin işini yapabilecek enerjiye, isteğe, tutuma sahip olabilmesini ifade etmektedir. Öğretmen motivasyonunun yüksek olması öğretmenlerin etkili ve verimli olabilmeleri, iş doyumları ve iş performansları açısından büyük öneme sahiptir (Okçu & Anık, 2017). Bunun dışında Neves de Jesus ve Lens (2005), motive olmuş öğretmenlerin yeniliklere daha açık olacaklarını ve daha hızlı ayak uyduracaklarını, bu nedenle öğretmen motivasyonunun aynı zamanda eğitimde yapılacak yenilikler açısından da oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimin dinamik ve sürekli yenilenen yapısı dikkate alındığında öğretmen motivasyonunun ne denli önemli olduğu anlaşılabilir. Öğretmen iş doyumu ise, bir öğretmenin öğretme rolü ile duyuşsal ilişkisine dayanan ve kişinin öğretimden istediği ile mevcut durumda algıladığı arasındaki ilişkinin bir fonksiyonu olarak tanımlanmaktadır (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Yapı itibarıyla iş doyumu, iş ortamından elde edilen sonuca ve verime odaklı bir duyuşsal özelliktir. Motivasyon ve iş doyumu kavramları bağımsız olarak veya birbiriyle ilişkileri bağlamında ele alınmıştır. Araştırma, uzun yıllardır üzerinde çalışılan motivasyon ve iş doyumu kavramlarını hem bağımsız olarak hem de birbirleriyle ilişkileri bakımından ele alması, ayrıca bu iki kavrama etki eden ortak etkenleri ve değişkenleri belirlemesi bakımından önemlidir.

Öğretmen motivasyonu eğitim sistemi için çok önemlidir. Öğretmenlerin motive olmaları için ise iş doyumu ve pozitif psikolojik kazanımlar çok önemlidir (Viseu, Neves de Jesus, Rus, & Canavarro, 2016). Bir çalışmada öğretmen iş doyumunun liderlik faktörü, algılanan sosyal statü faktörü, sınav sonuçları ve kişisel faktörler olmak üzere dört genel etmenden etkilendiği belirtilmiştir (Bolin, 2007). Başka bir çalışmada öğretmenlerin motivasyonuna etki eden etmenlerin ise, okulun genel iklimi ve mevcut okul normları, sınıf büyüklükleri, okul kaynakları ve tesisleri, kurum içindeki standart faaliyet yapısı meslektaş ilişkileri, meslektaşlar ve yetkililer tarafından öğretmenin rolünün tanımı, öğrenci potansiyeline ilişkin genel beklentiler, okulun ödül olasılıkları ve geri bildirim sistemi ile okulun liderlik ve karar verme yapısından oluştuğu belirtilmiştir (Dörnyei & Ushioda, 2013, s.64). Görüldüğü gibi iş doyumuna ilişkin etkenlerle, motivasyona ilişkin etkenler benzerlik göstermektedir. Araştırmada motivasyon ve iş doyumunu etkileyen değişkenler ve etkenler belirlenmiştir. Öğretmenler için motivasyon konusu çok önemli olmakla birlikte, hangi etkenlerin öğretmenler tarafından önemsendiği veya güdüleyici olduğuna ilişkin bulgular oldukça sınırlıdır (Yılmaz, 2017). Türkiye ölçeğinde düşünüldüğünde, genel anlamda da öğretmen motivasyonuna ilişkin

veriler yetersizdir (Karip, 2017). Benzer şekilde iş doyumunu artıran ve azaltan etkenler ile ilgili çalışmalar da sınırlıdır. Araştırma her iki kavramı etkileyen etkenleri belirlemesi ve karşılaştırması bakımından önemlidir. Bu etkenleri kuramsal çerçevedeki sınıflamaya göre ele alması ve kuramsal çerçevedeki kategorilere göre sınıflandırması çalışmaya özgünlük katmaktadır.

Araştırma öğretmen motivasyonunun iş doyumuyla karşılıklı ilişkisini ele almıştır. Ayrıca araştırmada, motivasyon boyutlarının iş doyumunu yordama gücü de belirlenmiştir. Alan yazında öğretmen motivasyonlarını ve iş doyumlarını birlikte ele alan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Ancak bu çalışmaların bazılarında öğretmen motivasyonunun, iş doyumuna yönelik geliştirilmiş ölçme araçlarıyla veya temelde öğretmen grupları için geliştirilmemiş ölçekler kullanılarak belirlendiği görülmüştür (Kaya, Yıldız, & Yıldız, 2013; Yıldız, 2010). Alan yazında hem bu iki kavramın ilişkisini ele alan çalışmalarda hem de birtakım değişkenler açısından farklılaşmalarını inceleyen çalışmalarda birbiriyle çelişen sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda motivasyon ile iş doyumunu arasında ilişki olmadığı (Anghelache, 2015; Hasanoğlu, 2017); bazılarında ise pozitif ve güçlü/çok güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Ayub & Rafif, 2011; Canrinus vd., 2012; Kaynak, 2016; Shah vd., 2012). Kuramsal açıdan sıkça birlikte alınan bu kavramların ilişkilerinin, benzerlik ve farklılıklarının çok yönlü analiz edilmesi önemlidir. Ayrıca kavramsal olarak bu iki kavramın ilişkisi sıkça ele alınmasına karşın, kuramsal anlamda ilişkilerin ele alındığı çalışmalara sıkça rastlanamamıştır. Ayrıca alan yazında ayrı ayrı olmak üzere, öz belirleme kuramı ve çift etmen kuramı çerçevesinden motivasyonun ve iş doyumunun ele alındığı çalışmaların oldukça fazla olmasına karşın, öz belirleme kuramı ile çift etmen kuramının birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanamamıştır. Oysaki bu özelliklerin kuramsal çerçevede ele alınması, bu konuda sistematik ve çok yönlü bilgiler edinilmesi açısından yararlı olacaktır. Ayrıca araştırmanın, karşılıklı ilişkisi incelenen iki kavramı iki farklı kuram çerçevesinden ele alması bakımından özgün olduğu ve alan yazına yenilik getireceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bir özgünlüğü de hem motivasyona hem de iş doyumuna etki eden kategorik değişkenleri belirlemesidir. Çalışmalarda her iki duyuşsal özelliği etkileyen değişkenler ayrı ayrı ele alınmakla birlikte, her ikisinin birlikte ele alınması açısından bu çalışma önemlidir. Daha da önemlisi, çalışmalarda nadiren rastlanan veya rastlanamayan değişkenlerin ele alınması ile çalışmanın önemi artmaktadır. Bulunduğu okulda çalışma yılı değişkeni çalışmalarda nadiren ele alınan bir değişken olarak bu çalışmada her iki özellik açısından ele alınmıştır. Ayrıca sınıf mevcudu değişkeninin ele alınması bu çalışmaya özgün bir nitelik kazandırmıştır. Çünkü alan yazında sınıf mevcudu kavramı nadiren ele alınmakla birlikte, bir değişken olarak motivasyon ve iş doyumunu bağlamında ele alan çalışmalara rastlanamamıştır.

Bu çalışmada sınıf mevcudu hem bir kategorik değişken olarak ele alınmış hem de motivasyon ve iş doyumunu etkileyen etken olarak dile getirildiği belirlenmiştir. Bu açıdan da araştırma, alan yazına özgün bir katkı sağlamıştır. Sonuç olarak, ele alınan değişkenler açısından düşünüldüğünde de araştırmanın önemli olduğu ve özgün sonuçlar içerdiği söylenebilir.

Varsayımlar

Ölçme araçlarının uygulandığı öğretmenlerin, verdikleri yanıtları içtenlikle verdikleri varsayılmaktadır.

Uygulama yapılan örneklem grubunun, evreni temsil etmekte yeterli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1- Araştırma, Erzurum ilinin ilçelerine bağlı 39 ilkokulda görev yapmakta olan 414 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Araştırmanın yürütüldüğü öğretmenler sınıf öğretmeni olduğundan, sonuçların yalnızca sınıf öğretmenlerine genellenebileceği düşünülmektedir.

2- Araştırma yalnızca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Özel okulların iç dinamikleri farklı olduğundan, sonuçlar özel okul öğretmenlerine genellenemez.

3- Araştırma, zaman itibarıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

4- Araştırmada elde edilen bulgular, nicel verilerin elde edildiği çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği, Minnesota iş doyum ölçeği ve kişisel bilgi formu ile nitel verilerin elde edildiği öğretmen görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu çalışmada geçen bazı kavramlar aşağıda tanımlandıkları biçimine uygun olarak araştırma sürecinde kullanılmıştır.

Öğretmen: Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), 43. Md.). Bu mesleği yerine getirenlere öğretmen denir.

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır (METK, 22. Md). Bu kurumların ilk kademesi olan ilkokullarda belirli branşlar dışındaki tüm derslere giren öğretmene sınıf öğretmeni denilmektedir.

Motivasyon: Motive olmak (güdülenmek), genel tanımıyla bir şeyler yapmak için hareket etmek demektir (Ryan & Deci, 2000a).

Öz belirleme kuramı: Öz belirleme kuramı (ÖBK) (Self Determination Theory), motivasyonu özerk ve kontrollü olma açısından farklılaştıran; sosyal bağlamlarda insan motivasyonu ve kişiliği üzerine deneysel olarak türetilmiş bir kuramdır (Deci & Ryan, 2012).

Öz belirleme: Öz belirleme; bireylerin davranışlarını kendilerinin seçmeleri, başlatmaları ve sürdürmeleridir. Bireylerin yaptıkları seçimlerin, kendi isteklerine, ilgilerine, değerlerine dayanması; dış etmenlerin etkisinde bulunmaksızın davranışta bulunmasıdır (Calp, 2013).

İçsel motivasyon: İçsel motivasyon, kişinin zevk alma, meydan okuma ve eğlence amaçlı olarak motive olmasını ifade etmektedir (Ergin & Karataş, 2018).

Dışsal Motivasyon: Dışsal motivasyon, bir faaliyetin performansı olarak tanımlanır, bireyin araçsal bir hedefin peşinde koşmasını ifade eder (Reiss, 2012; Teo, Lim, & Lai, 1999).

İş Doyumu: İş doyumu çalışanların önemli olarak gördükleri şeyleri, işlerinden ne derece elde edebildiklerine ilişkin algılarının bir sonucudur (Çetinkanat, 2000, s.1).

İçsel doyum: Başarı, tanınma veya takdir edilme, işin kendisi, işin sorumluluğu, yükselme ve terfi almaya bağlı görev değişikliği gibi işin içsel özelliklerine ilişkin doyumla ilgili öğelerden oluşmaktadır (Küçük, 2014).

Dışsal doyum: İşletme politikası ve yönetimi, denetim şekli, yönetici, çalışma ve astlarla ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresine ait öğelere ilişkin doyumunu ifade etmektedir (Küçük, 2014).

Çift etmen kuramı: Herzberg ve arkadaşları (1959) tarafından geliştirilen, iş doyumu etmenlerini motive edici (içsel) ve hijyen (dışsal) etmenler olarak sınıflayan kuramdır (Ertürk, 2012, s.168-169).

Motivasyonel etmenler: Bulunduğunda çalışanları motive eden ve harekete geçiren faktörlerdir. Keyif veren bir işte çalışma, takdir edilme, yükselme, başarma, sorumluluk alma, işte gelişme gibi içsel etmenler motive edici (motivasyonel) etmenler olarak görülmektedir (Sökmen, 2010, s.175).

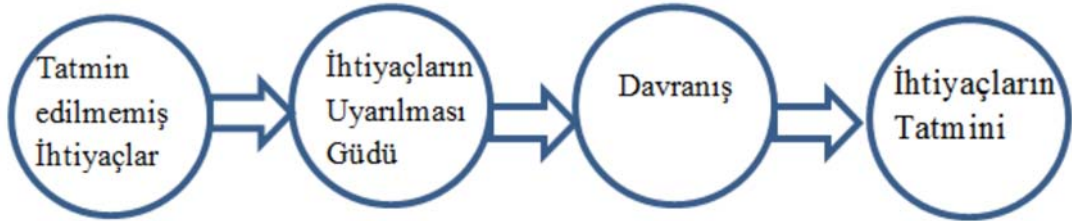
Hijyen etmenler: İşle doğrudan ilişkisi olmayan, daha çok çevreyi tanımlayan, doyumsuzluğu önleyecek zemini hazırlayan ve motive edici faktörlerin harekete geçmesine yardım eden etmenlerdir (Sökmen, 2010, s.175).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Motivasyon

Motivasyon Latince “movere” yani “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden türemiştir. Motivasyon bireylerin bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleriyle davranmaları olarak düşünülebilir (Genç, 2007, s.256). Motive olmak (güdülenmek), genel tanımıyla bir şeyler yapmak için hareket etmek demektir (Ryan & Deci, 2000a). Laming (2004) ise motivasyonu bireye özgü eylem programlarını ve davranış örüntülerini harekete geçirme olarak tanımlanmıştır. Schunk’a (1990) göre ise motivasyon, amaca yönelik davranışın başlatılması ve sürdürülmesi sürecidir. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere, motivasyon bireylerin yaptığı her türlü eylemi başlatan içsel unsur olarak görülmektedir. Farklı bir tanıma göre ise motivasyon bir bireyin görevi, görevi tamamlamanın sonuçları ve bireyin görevi yapabilme yeteneğiyle ilgili bilişlerinin bir fonksiyonu olarak açıklanmaktadır (Driscoll, 2012, s.351). Motivasyon (güdülenme) bir süreç olarak işlemektedir. Bu sürecin aşamaları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Güdüleme süreci (Can, Azizoğlu, & Aydın, 2011).

Motivasyonun harekete geçirici anlamının olmasından dolayı, bu kavramın istek, amaç, eğilim, davranış, çıkar, seçme, tercih, irade, hırs, korku, özlem, beklenti, arzu, başarı, moral, tatmin vb. birtakım kavramları çağrıştırmaları normaldir, çünkü bunların tümünü kapsamaktadır (Eroğlu, 2006, s.347). Motivasyonun bu derece geniş kapsamlı ve çok yönlü bir kavram olması eğitim sürecindeki önemini artırmaktadır.

Motivasyonun iki temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

1. Motivasyon kişiye özgüdür. Diğer bir deyişle, bir kişiyi güdüleyen herhangi bir olay ya da durum başka bir kişiyi aynı düzeyde güdülemeyebilir.

2. Motivasyon içsel bir güçtür ve doğrudan gözlemlenemez veya ölçülemez. Ancak bireylerin davranışlarında gözlemlenebilir (Çetinkanat, 2000, s.6; Demir, 2007, s.117).

Motivasyon kuramları.

Motivasyon kuramları iki temel gruba ayrılabilir. Birincisi “içerik kuramları” olarak adlandırılabilen ve içsel etmenlere yoğunlaşan teorilerdir. İkincisi ise, belli bir davranışın varlığı durumunda, bu davranışın tekrarının nasıl sağlanacağı ya da sergilenen davranış arzu edilmeyen bir davranışsa “davranışı düzeltmenin” nasıl sağlanacağına yoğunlaşan “süreç kuramları”dır (Tikici, 2005).

İçerik kuramları.

İçerik kuramları temelde insanları motive eden gereksinimleri vurgular. İnsanların her zaman yemek, başarı ve para gibi temel ihtiyaçlarının olduğu yadsınamaz. Bu gereksinimler insanları, sözü geçen gereksinimleri tatmin edebilmek için bazı davranışlara itmektedir. (Aydın, 2007).

İçerik kuramları şunlardır:

- Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı
- McClelland -Başarma İhtiyacı (Güdüsü) Kuramı
- Clayton Alderfer –Erg Kuramı.
- Herzberg-Çift Etmen Kuramı (Motivasyon-Hijyen Kuramı)

İhtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı.

Bireylerin gereksinimlerini ilk kez bilimin çizdiği çerçevede değerlendirerek araştırma yapan ve motivasyon üzerine bize ilk bilgileri ulaştıran bilim insanlarından biri Abraham Maslow’dur. İnsanların birincil ve ikincil gereksinimlerinin bilinmesi ve kestirilmesi için bu gereksinimleri önem sırasına göre sıralamak ve bir hiyerarşik düzene oturtmak gereklidir. Her bireyin gereksinimlerinde öncelikleri farklı olsa da genel çerçevede bazı gereksinimler diğerlerine göre daha öncelikli olarak görülmektedir. Maslow’un da aralarında olduğu bazı psikologlar ve bilim insanları, insanların alt düzeydeki gereksinimleri karşılamadan daha üst düzeydeki bir gereksiniminin karşılanamayacağını öne sürmektedirler (Eren, 2003, s.559). Maslow, tüm diğer ihtiyaçlardan önce doyurulması gereken açlık, susuzluk gibi temel fizyolojik ihtiyaçlardan başlayan ve kendini gerçekleştirmeye kadar ilerleyen üst düzey ihtiyaçlardan oluşan bir dizi ihtiyaçlar olduğunu belirtmiştir (Kesici, 2008, s.89). 1943 yılında Abraham

Maslow tarafından bir kişinin ihtiyaç duyabileceği şeyler Şekil 2’deki gibi düzeylendirilmiştir (Maslow, 1943a; 1943b).



Şekil 2. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi (Şeker, 2014’ten alınmıştır.).

Fiziksel (fizyolojik) ihtiyaçlar, yeme, içme, barınma ve yaşamını sürdürme gibi en temel yaşamsal ihtiyaçları içermektedir. Güvenlik ihtiyaçları hastalığa, yaşlılık ve düşkünlük gibi durumlara ilişkin kendini garantiye alabilme gibi ikincil yaşamsal gereksinimleri kapsamaktadır (Eren, 2003, s.559). Bir kişinin sigortasının olması ya da can güvenliğinin sağlanması için alınan önlemler bu ihtiyaç kapsamında değerlendirilebilir. Ait olma, sevgi ihtiyaçları bir kişinin yakın çevresinde yer edinebileceği sevme-sevilme, bir aile kurabilme veya bir kişiyle aşk ilişkisi kurabilme gibi sosyal yönü ağır basan ihtiyaçlardır. Saygınlık ihtiyacı bireylerin öncelikle kendine saygısı, diğer insanların saygısını kazanması, toplumsal statü kazanması gibi gereksinimlerini içermektedir (Şeker, 2014).

Kendi olma veya alan yazında sıkça söz edilen haliyle “kendini gerçekleştirme” ise bireylerin en üstte bulunan ve gereksinimler anlamında ulaşılması hedeflenen noktayı ifade etmektedir. Bu düzeydeki ihtiyaçlar yaratıcılık, keşfetme, özgür düşünebilme, kendine ait bir şeyler ortaya koyabilme, bir takım erdemlere sahip olabilme, problem çözme, doğal olma, önyargısız davranabilme gibi önemli değerleri ifade etmektedir. Kendi potansiyelinin farkında olma da bu bağlamda değerlendirilebilir (Eren, 2003, s.561; Şeker, 2014). Bu çerçevede bir bireyin bu beş düzeydeki gereksinimleri aynı anda hissetmesi halinde ilk olarak birincil ihtiyaçları karşılaması beklenir. Bir Türk atasözü olan “Aç ayı oynamaz.” sözündeki anlam aslında bu süreci ifade etmektedir.

Başarma ihtiyacı kuramı.

David C. McClelland'ın "Gereksinimler Kuramı" ya da "Başarma İhtiyacı Kuramı" Henry A. Murray'ın 1938 yılında ortaya attığı ve insan davranışlarının nedeni oluşturduğunu belirttiği yirmiden fazla gereksinimden yalnızca başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimlerine odaklanan bir kuramdır. McClelland bu üç gereksinimden genellikle başarı gereksinimi üzerinde yoğunlaşmış olsa da, birçok araştırmasında bu üç gereksinimi birlikte ele almıştır. Bu kurama göre bazı bireyler yalnızca başarı için çalışırlar, çünkü onlar başarıdan zevk alırlar ve daha iyisine ulaşmak için motive olurlar (Kesici, 2008, s.101).

McClelland'a göre insanların yaşamları boyunca birtakım gereksinimleri olmaktadır. Kuramda bu gereksinimler içinde üç tanesi üzerinde durulmaktadır.

- *Başarma gereksinimi*, başarılması zor olan bir işin üstesinden gelmeyi,
- *İnsanlarla yakınlık kurma gereksinimi*, insanlarla yakınlaşma, sosyalleşme ve sıcak ilişkiler geliştirme isteğini,
- *Güçlü olma gereksinimi* ise diğer insanlar üzerinde etkiye ve yetkiye sahip olma, onlardan sorumlu olmayı ifade etmektedir (Efil, 2009, s.152).

McClelland (1961), davranışı şekillendiren bu gereksinimlerin önemini, kişilerarası ilişkilerde, akademik başarıda, yaşam tarzının seçiminde ve bireylerin işteki performansı üzerindeki etkilerinde görülebileceğini dile getirmiştir.

ERG kuramı.

ERG Kuramı, 1961 ve 1978 yılları arasında geliştirilmiştir (Caulton, 2012). Bu sırada kuramcı, kuramının ana ilkelerini geliştirmek için verileri deneysel olarak test etti ve göre bilimsel bir çalışma yayınladı. (Alderfer, 1989). E.R.G. kuramı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının basitleştirilerek geliştirilmiş hali olan bir motivasyon kuramıdır. İlke yine aynıdır. Önce alt düzey gereksinimler karşılanmalı, daha sonra üst düzeydekiler tatmin edilmelidir (Koçel, 2011, s.628). ERG kuramında Maslow'un kuramı dikkate alındığında birinci, üçüncü ve dördüncü düzeydeki gereksinimlerden söz edildiği söylenebilir.

ERG kuramı üç türdeki gereksinimler üzerinde durmaktadır:

- Var olma (Existence) gereksinimi
- Ait olma- İlişki kurma (Relatedness) gereksinimi
- Gelişme (Growth) gereksinimi (Koçel, 2011).

ERG kuramı da adını yukarıda belirtilen bu üç gereksinimin yay ayaç içinde yazılan İngilizce adlarının baş harflerinden almaktadır.

Çift etmen kuramı (motivasyon-hijyen kuramı).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını temel alarak, güncelleştiren ve yenileyen Herzberg ve arkadaşları (1959), "Çift Etmen Kuramı" (Dual factor theory) ya da "Motivasyon-Hijyen Kuramı" olarak adlandırılan kuramı geliştirmiştir. Kuram aynı zamanda bir iş doyumu kuramı olarak ele alınmakta olup, iş doyumunu içsel ve dışsal olarak ele almakta ve içsel etmenleri motivasyonel etmenler olarak belirtmektedir. Kuram, çalışmanın ana başlıklarından biri olduğundan ve ayrı bir bölümde geniş şekilde ele alınacağından burada detaylı olarak incelenmeyecektir.

Süreç kuramları.

Süreç kuramları insanların hangi amaçlar tarafından ve nasıl motive edildiklerine odaklanır. Yani, "Bir davranışı gösteren insanın, o davranışı tekrarlaması ya da tekrarlamaması nasıl sağlanabilir?" sorusunun cevabı süreç kuramlarının varmaya çalıştıkları noktayı açıklar. Süreç kuramları göre, ihtiyaçları insanı davranışa iten etkenlerden sadece bir tanesidir. Bu iç etkenlerin dışında birçok dış etken de insanı güdüleyici rol oynamaktadır.

Belli başlı süreç kuramları şunlardır:

- Vroom-Bekleyiş (Ümit) Kuramı,
- Lawler- Porter'in Geliştirilmiş Bekleyiş Kuramı,
- Skinner- Davranış Şartlandırma Kuramı,
- Adams- Eşitlik Kuramı
- Locke- Amaç Kuramı (Aydın, 2007).

Beklenti kuramı.

Beklenti Değer Kuramı olarak da anılan bu kuram 1960'lı yıllarda Victor H. Vroom tarafından geliştirilmiştir. Vroom, güdülemeyi iki etmene bağlamıştır:

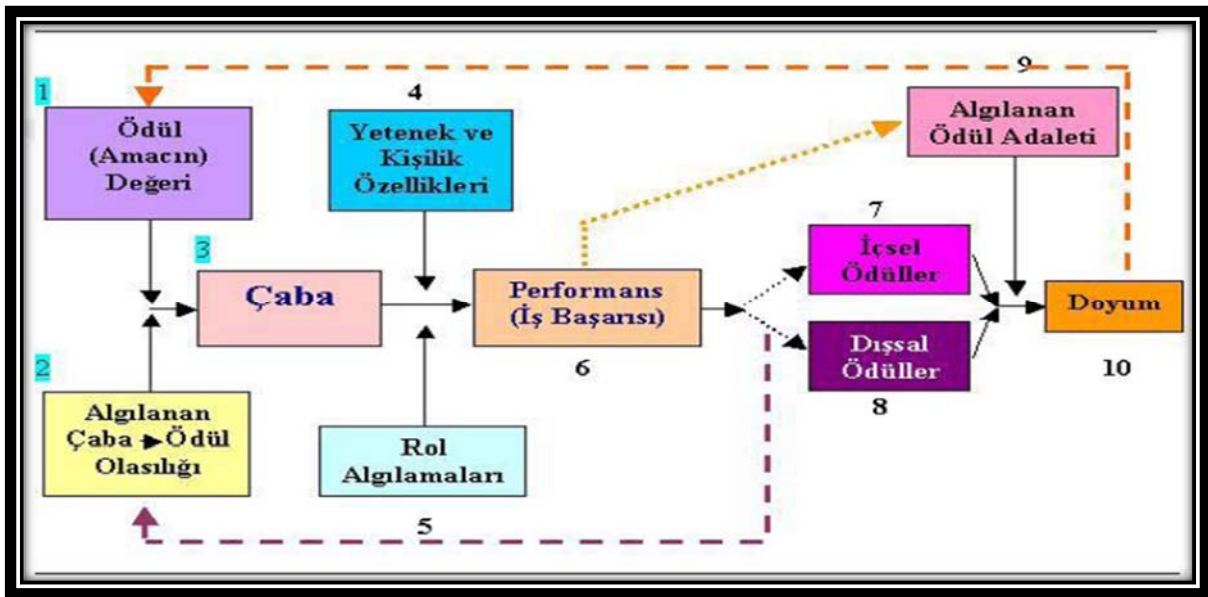
- Bir şeyi ne kadar isteriz,
- Bunlara ulaşabilme olanağımız ve şansımız ne düzeydedir.

Vroom'a (1964) göre, beklenti, belli bir sonucu izleyen anlık bir inanç olarak tanımlanabilir. Beklenti aralığı sıfırdan bire kadar olabilir. Sıfır beklentisi, bir kişinin eylemini bir sonuç izlememesinin öznel olasılığıdır. Öte yandan, bir beklenti, bir kişinin davranışının bir sonuç tarafından takip edileceği konusunda öznel bir kesinliktir. Beklenti, bir kişinin çabanın başarılı bir performans göstermesine neden olabileceği olasılığını öngörmesidir. Bu öngörü veya inanç, bir insanın kendisinde olan güvene de dayanmaktadır. Eğer istemediğiniz bir şeye ulaşırsanız, bu bir güdülemeye yol açmaz. Benzer şekilde ulaşamayacağınızı bildiğiniz

bir etmenle de motive olmazsınız (Ertürk, 2012, s.171). Vroom'a göre (1964) bir kişi bir şeyi elde etmemeyi seçtiği zaman sonuç olumludur ve bir kişinin elde etmesine ya da alamayacağına ilgisiz olduğunda bir sonucun değeri sıfırdır ve onu elde etmeyi tercih etmemeyi tercih ettiğinde olumsuzdur. Bir sonuçtan beklenen memnuniyet (değerlik) ile bir sonuçtan gerçek memnuniyet (değer) arasında bir tutarsızlık olabilir (McMenemy & Lee, 2007). Bu kuram kendinden sonraki kuramcılar için de temel oluşturmuştur. Örneğin, John M. Keller'in ARCS modeli bu kuram esas alınarak geliştirilmiş bir kuramdır.

Geliştirilmiş beklenti (ümit) kuramı.

Lawler ve Porter, Vroom'un beklenti kuramını birtakım gerçekleri ve koşulları dikkate alarak güncellemişler ve yeni bir model oluşturmuşlardır (Eren, 2003, s.599). Bu modelin giriş modeli Vroom modeli ile aynıdır. Yani kişinin motive olma sürecinin ilk aşaması kişinin ödülü elde etmek isteme düzeyi ve beklentileri tarafından etkilenmesidir. Ancak Lawler ve Porter'a göre kişi yüksek bir çaba gösterse bile sonuç her zaman yüksek bir başarı olmaz. Bu kurama göre bir kişi gerekli bilgi ve yetenekten yoksunsa, ne kadar gayret sarf ederse etsin işi başaramayacaktır. Örneğin teknik resim bilgisinden yoksun bir kişi ne kadar çabalasa da iyi bir proje çizemeyecektir (Emirbey, 2017). Kuramın, Vroom'un kuramına iki katkısı vardır. Birincisi ödüllendirme adaleti ile ilişkilidir. Buna göre, birey kendisine verilen ödülü başkalarıyla kıyaslayıp da başarısına uygun olmayan bir değerlendirmeye maruz bırakıldığını düşündüğünde doyumluluğu önemli ölçüde azalmaktadır. İkincisi ise rol çatışmalarıyla ilgilidir. Buna göre, bireyin bir iş ortamındaki görev tanımı net olarak açıklanmamışsa, bu durum bir rol çatışmasına yol açmakta güdülenmeyi olumsuz etkilemektedir (Eren, 2003, s.600). Bu kuram Şekil 3'deki gibi şematize edilebilir (Emirbey, 2017):



Şekil 3. Geliştirilmiş beklenti kuramı.

Davranış koşullandırma kuramı.

Davranış Koşullandırma (edimsel koşullanma/ sonuçsal koşullandırma) kuramı B.F. Skinner tarafından geliştirilmiştir.

Skinner, kontrollü bir ortamda “Skinner kutusu” yerleştireceği hayvanları (sıçanlar ve güvercinler) kullanarak deneyler yaparak operant koşullandırma üzerinde çalışmıştır. Orada hayvanların davranışını istenen tepkiden sonra takviye (yemek) kullanarak şekillendirmiştir (McLeod, 2007). Skinner, hayvanların tepkilerini, bir cihazda kaydetti. Bir davranış izleyebilecek üç tür cevap belirledi; 1) Tarafsız işlemler: Bir davranışın tekrarlanma olasılığını artırmayan ya da azaltmayan, çevreden gelen tepkiler. 2) Güçlendiriciler: Bir davranışın tekrarlanma olasılığını artıran, çevreden gelen tepkiler. Güçlendiriciler pozitif veya negatif olabilir. 3) Cezalandırıcılar: çevreden gelen ve bir davranışın tekrarlanma olasılığını azaltan cevaplar. Ceza, davranışı zayıflatır. (McLeod, 2007).

Kuram özetle şunu anlatmaktadır: Kişi herhangi bir nedenle bir davranış gösterir. Kişi açısından bu davranışın karşılaşacağı sonuç önemlidir. Sonucun türüne göre aynı davranışın gösterilme olasılığı artar ya da azalır (Koçel, 2011, s.630). Bunu çalışan açısından ele aldığımızda da aynı durum geçerlidir. Bir çalışanın işyerinde yaptığı işler ödüllendirilse o işlerin yapılma sıklığı artar, aksi durumda ise azalır.

Eşitlik kuramı.

1963 yılında Adams’ın geliştirdiği Eşitlik Kuramı (Equity Theory), Leon Festinger’in Bilişsel Çelişki teorisine dayalı bir denge teorisidir. Bu teoriye göre birey, yaptığı işte girdi (G)-çıkıtı (Ç) hesabı yapmaktadır. Yani, bireyin işi için yaptığı fedakarlıklar (girdi) ve sonuçta elde ettiği değerler (çıkıtı) arasındaki denge önem taşımaktadır (Huseman, Hatfield, & Miles, 1987). Adams’a göre kişi çabasının karşılığında elde ettiği sonucu başlarının çabası ve sonucuyla karşılaştırır. Bunu bir oranlama yaparak karşılaştırdığında alacağı sonuç, kişinin bu eşitsizliği gidermeye yönelik bazı davranışlarıyla sonuçlanacaktır (Koçel, 2011, s.636). Bireylerin yaptığı girdi (G) ve çıkıtı (Ç) hesabı onların atacağı adımları ve motivasyonlarını da etkileyecektir. Eğer G ile Ç eşit ($G=Ç$) ise denge durumu vardır. Bir diğer deyişle, birey yaptığı işin karşılığını aldığını hissediyordur. Bu durum bireyi tatmin edecektir. Örneğin, üniversitede akademisyen olmak için birey üniversite sonrası ortalama 6-7 sene süren yüksek lisans ve doktora yapmaktadır (G). Bu süreçte epey zorluklar yaşar. Bir yerde akademisyen olduğu zaman kendisine belli ücret verilir, çalışma ortamı sağlanır, sosyal haklar sunulur (Ç) (Kılıç, 2016).

Amaç (hedef belirleme) kuramı.

Locke'a (1968) göre hedeflerin iki fonksiyonu vardır. Bunlar motivasyonun temellerini oluşturmaları ve davranışları yönetmeleridir. Locke ve Latham (2002)'nin hedef belirleme kuramında temel düşünce her amacın bir motivatör olarak bireye ve çalıştığı kuruma hizmet edeceğidir Çünkü amaç belirlenirse, birey bu amaç için gerekenleri karşılayacaktır (Efil, 2009, s.157). Kuram, bireylerin bilinçli olarak davrandıkları varsayımına dayanır. Bu kuram bilinçli hedefler, niyetler ve iş performansı arasındaki ilişkilere dayanır. Bilinçli fikirler bireyin hareketlerini düzenler. Hedefler gelecek amaçlarıyla ilişkili olan bilinçli durumlardır (Muchinsky, 2006). Dolayısıyla, bireylerin yaptığı tüm davranışlarda bir amaçlılık ve planlılık olduğu belirtilmektedir. Bu kuram iş ortamındaki motivasyon kapsamında düşünüldüğünde, motivasyonu dolayısıyla performansı artırmak amacıyla kullanılabilir. Hedef belirleme kuramına göre en etkili iş performansı, bireyin hedefine bilinçli yön vermekle olur. Hedefin zorluğu veya niteliği bireyin performansını etkileyebilir (Kesici, 2008, s.124).

Motivasyonun önemi.

Motive olma, eğitim sürecinde önemli görülmektedir, çünkü insan davranışlarını yönlendirici etkisi vardır. Dolayısıyla istendik davranışlar oluşturma veya istenen bilgiyi yapılandırma sürecinde motivasyonun tetikleyici bir etkisi vardır. Her fert devamlı olarak tatmin etmeye çalıştığı bazı ihtiyaçlara sahiptir. Diğer bir deyişle, insanlar belirli amaçlara yönelirken ihtiyaçlardan hareket ederler. İhtiyaç tatmini sırasında beliren hareket, fiziksel ya da jest şeklinde olan bir davranış ifade eder (Dereli, 1981). Motivasyon, bu noktada önem kazanır.

Eğitim ortamlarında bulunan bireylerin yaptığı işlerden tatmin olması, ihtiyaçlarını karşılayabilmesiyle doğru orantılıdır. Dolayısıyla birtakım gereksinimlerin dikkate alınması ve bunların karşılanabileceği bir ortam sağlanması, bireyin doyuma ulaşması ve motive olmasını sağlar. Bu süreç, döngüsel olarak devam eder ve öğretmen bir şeyler üretme ihtiyacı için motive olur, öğrenci ise başarabilme ihtiyacı için motive olur. Dolayısıyla etkili bir eğitim sürecinde motivasyona önem verilmesi önemlidir.

Eğitim ortamında motivasyonun, performans açısından da önemi vardır. Motivasyon ile performans çok yakın ilişkisi olan iki kavramdır. Güdülenmeyen bir çalışanın performans göstermesi beklenemez (Barlı, 2012, s.196). Okul ortamında çalışan bireylerin bir performans ortaya koyması, yani eğitim adına olumlu çıktılar alması motive olmalarıyla mümkündür.

Motivasyon-öğrenme ilişkisi.

Motivasyon, öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve hedeflere ulaşmadaki hızını belirleyen kilit unsurlardan biri olarak görülmekte olup (Akbaba, 2006),

eğitim ortamlarında öğrenme güçlüklerinin ve istenmeyen davranışların birçoğunun motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü öğrenme için motive edilememiş öğrenci için yapılan uğraşlar yetersiz kalmaktadır. Bu anlamda motivasyon, eğitimsel etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve her türlü istendik çıktının alınabilmesi için ön adım olarak görülebilmektedir. Zira organizmanın hedefe ulaşmasına yol gösteren ve enerji sağlayan güç olan motivasyon, organizmanın davranışa geçmesinde ve öğrenmesinde önemli bir role sahiptir (Yüksel, 2011, s.18).

Okul ortamında motivasyon.

Okulu örgütlü bir yapı olarak veya bir kurum olarak ele almak ve bu çerçevede değerlendirmek yararlı olacaktır. Okul ortamında bulunan temel paydaşlar öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, yardımcı çalışanlar (hizmetliler, güvenlik personelleri, kantinciler vb.), velilerdir. Bu paydaşların her biri, duyuşsal açılardan birbirini etkilemektedir.

Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okulda ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir (Akbaba, 2006). Bu açıdan düşünüldüğünde düşük başarı gösteren ve disiplin sorunu yaratan bir öğrencinin öğretmenin veya velisinin bu durumdan keyif alması beklenemez.

Motivasyonu etkileyen etmenler yalnızca öğrenciden kaynaklanmamaktadır. Bir çalışmada, öğrenmeyi olumsuz etkileyen öğretmen davranışları, “istenmeyen öğretmen davranışları” olarak kavramsallaştırmış, öğretmenlerin öğrencileri rahatsız eden, motivasyonunu azaltan veya dikkatini dağıtan istenmeyen davranışlar belirlenmiş ve bunlar yetersizlik, sorumsuzluk ve saldırganlık olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır (Kearney, Plax, Hays & Ivey, 1991). Görüldüğü gibi öğrenci motivasyonu da öğretmenden etkilenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyonuna önem verilmesi gerekmektedir.

Öğretmen motivasyonu.

Öğrenme ortamında, öğrencinin motivasyonunu sağlayan en temel unsur öğretmendir. Bunun dışında, okulun tüm paydaşlarıyla (veli, yönetici, yardımcı çalışanlar) doğrudan etkileşim olduğu için öğretmen, öğretim sürecinin odağında yer almaktadır. Bu açıdan öğretmenin duyuşsal özelliklerinin, özellikle de motivasyonunun dikkate alınması ve okulun tüm paydaşlarıyla olan ilişkilerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Öğretmen motivasyonunun yüksek olması öğretmenlerin etkili ve verimli olabilmeleri, iş doyumları ve iş performansları açısından büyük öneme sahiptir (Okçu & Anık, 2017).

Eğitim sistemlerinin önemli bir alt sistemi olan okulların başarısı büyük oranda yönetici ve öğretmenlerin eşgüdümlü şekilde verimli çalışmalarına bağlıdır. Bunun için yöneticilerin yapmaları gereken, öğretmen motivasyonları ile ilgilenmektir (Ünal, 2000). Hem okul yöneticileri hem de üst yöneticilerin birtakım duyuşsal özellikleri öğretmenlerin motivasyonuna etki etmektedir. Özellikle liderlik biçimleri öğretmen motivasyonu üzerinde etkilidir. Okulda dönüşümsel liderlik okulun örgütsel koşulları aracılığıyla öğretmen motivasyonu üzerinde dolaylı etkileri vardır. (Thoonen *vd.*, 2011).

Öğretmen motivasyonunu etkileyen yönetsel faktörlerin yanı sıra okul ortamı ve öğrencilere ilişkin etkenleri de göz ardı etmemek gerekir. Başarılı, etkin çalışma koşulları, öğrencilerin öğrenme arzusu, daha özerk, eşitlikçi ve tutarlı uygulamalar öğretmenleri motive etmektedir (Börü, 2018). Öğretmen motivasyonu ise, öğretmenlerin profesyonel öğrenme faaliyetlerine katılımı yoluyla öğretim uygulamalarının kalitesi üzerinde dolaylı etkilere sahiptir (Thoonen *vd.*, 2011). Sonuç olarak, eğitim ortamında başarı elde etmenin ön koşulu öğretmenlerin motive olmasıdır denilebilir. Öğretmenlerin motivasyonlarında yukarıda da söz edilen pek çok etmen etkilidir. Öğrenci, yönetici gibi okul paydaşlarının dışında farklı yapısal ve sistemsel etmenler de mevcuttur. Dörnyei ve Ushioda, öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenleri şöyle sıralamıştır (2013, s.164):

- Okulun genel iklimi ve mevcut okul normları;
- Sınıf büyüklükleri, okul kaynakları ve tesisleri;
- Kurum içindeki standart faaliyet yapısı;
- Meslektaş ilişkileri;
- Meslektaşlar ve yetkililer tarafından öğretmenin rolünün tanımı;
- Öğrenci potansiyeline ilişkin genel beklentiler;
- Okulun ödül olasılıkları ve geri bildirim sistemi;
- Okulun liderlik ve karar verme yapısı

Öz belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramı Richard Ryan ve Edward Deci tarafından geliştirilmiştir. Öz belirleme kuramı bireyleri içsel yaşantıları, değişen çevresi ve yaşantılarıyla birlikte bir bütün olarak ele almaktadır. Dolayısıyla kuram; gelişim, güdülenme ve kişilik kuramı özelliği taşımaktadır (Özer, 2009). Öz belirleme, bireyin davranışlarını düzenlemesinde, davranışta bulunmasında dış faktörlerden çok kendi içsel değerleriyle hareket etmesi, yaşamın sorumluluğunu alarak özgür seçimler yapması olarak tanımlanabilir (Cihangir Çankaya, 2005).

Öz belirleme kuramında, özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaç yer almaktadır. Öz belirleme kuramı çerçevesinde bireyin gelişimi, temel psikolojik gereksinimlerin doyumuna bağlıdır. Ancak ihtiyaçların doyumunu esnasında çevresinin tutumu oldukça önemlidir. Özerkliğini destekler nitelikte bir çevre bireyin güdülenmesinde farklılıklar yaratmaktadır. İhtiyaçları karşılanan ve içsel olarak güdülenen kişinin öznel iyi oluşunu oluşturan üçüncü güçlü yapının, yaşamındaki kişilerle olan ilişkilerinin niteliği olduğu düşünülmektedir (Özer, 2009).

Özerklik.

Özerklik, kişinin kararlarını alırken çevresinden herhangi bir baskı olmadan kendisinin ön planda olduğunu ifade etmek olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, bireyin kendi davranışlarını tamamıyla kabullenmesi, onaylaması ve davranışlarının arkasında durmasıdır (Deci & Ryan, 1985; 2000a). Özerklik, kişinin yaptığı şeyleri kendi iradesi veya seçimiyle yapması ve yaptıklarının kişinin gerçek benliğiyle uyumlu olmasıdır. Bunun aksini ise zorlama ile veya baskı altında kalarak yapılan davranışlar teşkil eder. Eğer bir davranış kişinin benliğiyle tamamen uyumlu bir şekilde içselleştirilmiş değilse, öz belirlemeden veya gerçek anlamda bir özerklikten söz etmemiz olanaksızdır (Uysal, 2015).

Yeterlik.

Yeterlilik ihtiyacı, bir kişinin çevresi ile etkili bir şekilde etkileşimde bulunma, kapasitelerini kullanma ve ifade etme fırsatlarını tecrübe etme eğilimini ifade eder (Ryan & La Guardia, 2000). Yeterlilik (competence) ihtiyacı; bireyin yaptığı etkinliklerde kendinin yapabileceğini, başarabileceğini hissetmesiyle ilgilidir. Dolayısıyla yeterlilik, bireyin çevre ile olan etkileşiminin, keşif, öğrenme ve uyarılmanın birikmiş sonucudur (Deci & Ryan, 1985).

Kavram yapısı itibarıyla diğer pek çok duyuşsal özelliği de anımsatmaktadır. Yeterlilik gereksinimi insanların özgürce takip ettiği, öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik eden tek bir içsel tatmin türü olarak görülebilir (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997). Bir tatmin türü olmasının yanı sıra bir içsel güdüleyici olarak da görülebilir. Ayrıca bireyin başarabileceğine olan inancını ifade eden özgüven kavramıyla da ilişkili gibi görülmektedir.

Yeterlik ihtiyacının karşılanması, bireyin beklenen sonuçları ortaya çıkarma sürecinde kendisini iyi görmesi ya da en azından bu süreçte iyiye doğru gittiğini” (Sheldon & Kriger, 2007) düşünmesiyle mümkün olacaktır.

İlişkili olma.

İlişkili olma, bireylerin başkaları ile bağlantılı olma ve içinde bulundukları sosyal çevreye ait olma duygusunu yaşamalarıyla ilgili bir ihtiyaçtır. Bu, karşılıklı saygılı olma, özenli davranma ve başkalarına karşı güven duygusu taşımayı gerektirmektedir (Calp, 2013). İnsanlar, hissetmek, bağlı olmak ve kendilerine ait olma hissi yaşadıkları bağlamların değerlerini ve uygulamalarını kendileri olarak içselleştirme ve kabul etme eğilimindedirler (Niemic & Ryan, 2009).

Öz belirleme kuramında motivasyon.

Öz belirleme kuramında motivasyon klasik anlamıyla içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmakta, ayrıca motivasyonun yokluğunu ifade eden motivasyonsuzluk boyutuyla birlikte üç farklı boyutla anılmaktadır. İçsel motivasyon, kişinin zevk alma, meydan okuma ve eğlence amaçlı olarak motive olmasını ifade etmektedir. Dışsal etkiler, baskılar, ödüller ve cezalar ise dışsal motivasyon kavramı kapsamında yer almaktadır. Motivasyonsuzluk ise bir harekete geçmenin olmama durumunu ifade etmektedir (Ergin & Karataş, 2018).

İçsel motivasyon.

Öz belirleme kuramında en çok üzerinde durulan, birçok ilişkili çalışma ve kuramda da önemli görülen motivasyon türüdür. Genellikle içsel olarak motive edilmiş davranışlar, kendilerinden elde edilen haz ve memnuniyet için uğraşılan davranışlar olarak görülmektedir (Hayamizu, 1997). Bu motivasyon türünün varlığı, bireyi doğrudan harekete geçirmekte olup, bilinçlilik ve içselleştirerek davranış sergileme söz konusudur. Kişinin çeşitli hobiler için vakit ayırması, çeşitli yarışmalara katılması veya etkinliklere, projelere isteyerek ve gönüllü olarak katılmasını sağlayan davranışlar içsel motivasyona örnek verilebilir (Calp, 2013). İçsel motivasyon, insanların zorluklarla başa çıkmalarına, kaostan düzen yaratmalarına, itici güçlerini düzenlemelerine ya da ilginç faaliyetlerde bulunmalarına neden olabilir (Deci & Ryan, 1985).

Bireylerin içinden kaynaklanan bireysel (iç) motivasyonu etkili motivasyondur. Bir faaliyetten zevk almaktan kaynaklanan katılım, genellikle içsel motivasyon olarak adlandırılır (Rheinberg & Engeser, 2018). İçsel motivasyon, bir faaliyetin peşinde koşmayı ifade eder. Çünkü doğası gereği ilginç veya zevklidir (Mekler, Brühlmann, Tuch, & Opwis, 2017). İçsel motivasyon başarı bakımından bireyleri en fazla etkileyen unsurdur. Bu açıdan örgütsel başarı için öncelikle, çalışan insanların içsel motivasyonunun desteklenmesi ve harekete geçirilmesi gereklidir. Çünkü bireyleri çalışmak için isteklendirme ve başarılı olmaya güdüleme konusunda dışsal güdülenme yerine içsel güdülenme daha etkilidir (Aytürk, 2019, s.225).

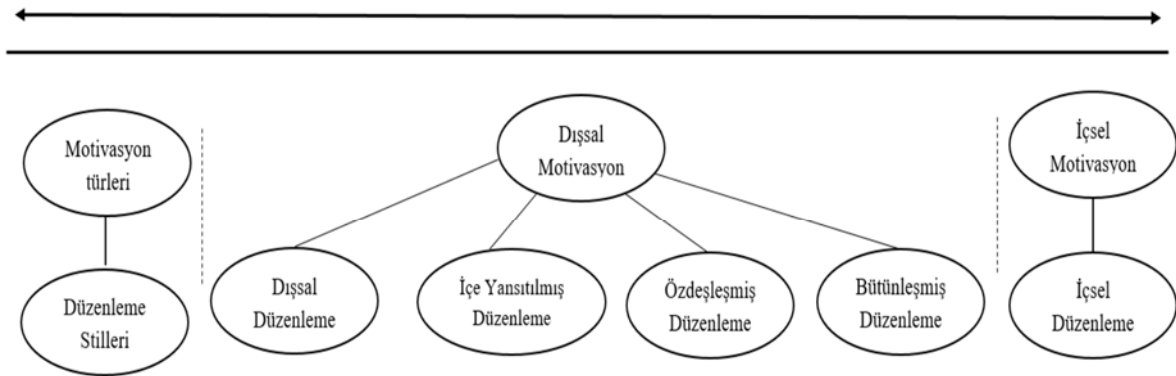
Dışsal motivasyon.

Dışsal motivasyon, dışsal ödüller (statü, takdir edilme veya terfi vb.) tarafından yönlendirilen faaliyetlerin varlığı ile ortaya çıkmaktadır (Deci, 1971). Örnek olarak; ücret artırıcı, cezalar, övgü ve ödül verilebilir. Dışsal motive ediciler, işin doğası dışında meydana gelen dışsal ödüllerdir. İş yaparken doğrudan tatmin sağlayan unsurlar değildirler. Örneğin, emeklilik planları, sağlık sigortası veya izinler gibi (Newstrom & Davis, 2002).

Dışsal motivasyon, öğretmenler ve ebeveynler gibi yetkililerin belirlediği amaçlara uymak için, o amaca yönelik etkinliklerde bulunmaktır. Örneğin bir okulun öğrencileri, öğretmenleri tarafından yapmaya zorlandıkları etkinliklere katılabilirler. Benzer şekilde ebeveynleri tarafından vaat edilen bir ödülü almak için okulda sıkı çalışabilirler. Bu gibi durumlarda öğrenerek motive olmazlar. Ayrıca, motivasyonları kendiliğinden ve içselleştirerek ortaya çıkmış olmaz (Hayamizu, 1997). Dışsal motivasyonda özellikle dıştan verilen ödüllerin cezaların, yaptırımların ve vaatlerin etkisi büyüktür. Yine bulunduğu grup, kurum ya da örgütlenmede bulunan insanlara ve otoritelere karşı iyi görünebilme isteği de bu kapsamda değerlendirilebilir. Türkçede yaygın dilde kullanılan “El alem ne der” veya “Ele güne karşı” sözlerinin altında yatan psikolojik etki bu boyutta düşünülebilir.

Öz belirleme kuramında dışsal motivasyon, dışsal düzenleme (external regulation), içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation), özdeşleşmiş düzenleme (identified regulation) ve bütünleşmiş düzenleme (integrated regulation) olmak üzere dört alt boyutta incelenmektedir (Ryan & Deci, 2000b).

Kuramda iki boyutta açıklanan motivasyonel düzenlemeler yer almaktadır. Bunlar özerk karar verilmiş ve özerk karar verilmemiş motivasyondur (Ryan & Deci, 2000b). Motivasyonel düzenlemelerin sınıflaması Şekil 4’te sunulmaktadır (Ryan & Deci, 2000b’den akt. Sökmen, 2018):



	Dışsal	Kısmen Dışsal	Kısmen İçsel	İçsel	İçsel
İlişkili Düzenleme Süreçleri	Razı Olma, Dışsal Ödüller ve Cezalar	İrade, Ego Katılımı, İçsel Ödüller ve Cezalar	Kişisel Saygınlık, Farkındalık, Değer Verilmesi	Uygunluk, Farkındalık, Birleşmek, Kendiyle Bütünleştirme	İlgi, Beğenme, İçsel Memnuniyet

Şekil 4. Motivasyonel düzenlemeler.

Motivasyonel düzenlemeler öz belirlenmişlik açısından en azdan en çoğa doğru aşağıda açıklanmaktadır.

Dışsal düzenleme.

Dışsal düzenleme, dışsal motivasyonun en düşük düzeyde öz belirlenmiş halidir. Birisi davranışını, dışsal olarak düzenlediği zaman eylemleri, olumlu bir duruma ulaşmak veya olumsuz bir durumdan kaçınmak için yapmaktadır. Birey, kendi ilgisinin olmadığı ancak yapmak zorunda olduğu düzenlenmiş davranışa, ödüle erişmek ya da cezadan sakınmak için motive olmaktadır (Calp, 2013). Örneğin yüksek not almak (olumlu bir durum) ya da öğretmenin baskısından kurtulmak (olumsuz bir durum) için motive olmak bu düzeyde bir motivasyonel düzenleme sürecini ifade edebilir. Bu durumda bireyin davranışlarını, dışsal temaslar ya da ilişkiler kontrol etmektedir. Dışsal düzenlenmiş motivasyonda boyun eğme davranışı ve dışsal bir nedensellik bağlamında ödül elde etme veya cezadan kaçınma eğilimiyle eylemde bulunma durumu söz konusudur (Durmaz & Akkuş, 2016). Öğretmen açısından düşünüldüğünde örneğin, bir okul müdürünün öğretmene angarya bir iş vermesi ve yıldırma uygulayarak bu iş için öğretmeni zorlaması sonucu öğretmenin o işi yerine getirmesi dışsal düzenlenmiş motivasyona örnek olabilir. Çünkü burada öğretmenin temel düşüncesi ceza almamak ve göreviyle ilgili sorun yaşamamaktır. Burada isteksizce gerçekleştirilen bir eylem söz konusudur.

İçe yansıtılmış düzenleme.

Dışsal motivasyonun ikinci düzeyi içe yansıtılmış/alınmış düzenleme boyutudur. Bu süreçte kısmi bir içselleştirme söz konusu olup kişinin dışsal düzenlemenin bir kısmını benimsemesi ve kendisine aitmiş gibi duyumsamasını ifade eder. Bir başka deyişle, içselleştirme kavramı, değer ya da düzenlemelerin onaylandığını ifade eder. Ancak bu durum, kabul etmeye rağmen halen kontrol edildiğinin farkında olunduğu bir durumdur. Söz konusu

bu kontrolün hissedilmesinin nedeni, insanların davranışlarının üzerinde halen biraz baskı hissetmesinin yanı sıra tasalanma, suçluluktan kurtulma çabası, övünme ya da benliğini tatmin etme gibi duygularla hareket etmeleridir (Calp, 2013). İçe yansıtılarak düzenlenmiş motivasyon türünde, bireyler, benlik algısını korumak için içsel cezadan (suçluluk, korku ve kaygı gibi) kaçarak ya da övünç gibi egoyu geliştiren içsel bir ödüle ulaşmak eylemde bulunurlar (Deci & Ryan, 2000). Kısmen özerk karar verilmişlik olan bu düzenleme türünde daha çok benlik duygusunun korunması ya da hatadan sakınılması durumu vardır (Durmaz & Akkuş, 2016). İçe yansıtılmış düzenleme, kişiye özgü olan fakat kendinden göreceli olarak harici olan süreçler tarafından motive edilen başlıca davranış şeklini temsil eder (Deci & Ryan, 2000). Yine öğretmen açısından düşünüldüğünde, okul müdürünün verdiği angarya görevi, isteği dışında olmasına karşın, kısmi olarak görev olarak görmesi ve benimsemesi bu tür düzenlemeyle açıklanabilir. Yani düzenleme bireyin kendine ait ama tam bağımsız değildir.

Özdeşleşmiş düzenleme.

Dışsal motivasyonun üçüncü düzeyi olan özdeşleşmiş düzenleme boyutunda motivasyonun, ulaşmak istenen hedefin sonucuna verilen kişisel değer ve önemle geliştiği belirtilmektedir (Ryan & Deci, 2000a). Özdeşleşme aracılığıyla düzenlenen davranış, daha güçlü bir özerk karar verme sürecinin sonucudur; çünkü birey kişisel olarak değer verdiği sonuçlara erişmek amacıyla söz konusu davranışı gerçekleştirmekte olup davranış bireyin benlik duygusuyla tamamıyla örtüşmektedir (Ersoy Kart & Güldü, 2008). Sınav sonucunda amacına ulaşacak olan bireyin sınavları ve sınavlara yönelik yaptığı çalışmaları araç değer olarak görmesi, bu düzenleme türüne örnek olarak gösterilebilir (Durmaz, 2012). Bu süreçte asıl olan, ulaşmak istenen hedefe giden yoldaki tüm adımları bir değer olarak kabul etmektir. “Beklenen gün gelecekse çekilen çile kutsaldır” özdeyişi bu süreci açıklamaktadır.

Bütünleşmiş düzenleme.

En üst düzeydeki boyut olan bütünleşmiş düzenleme, dışsal motivasyonun en özerk hissedildiği durumdur. Değerlerin ve kuralların bütünleştirilmesi ya da özümsemesi sonucu olarak ortaya çıkan davranışları ifade etmektedir. Bütünleşme, kişinin ileri düzeydeki davranışsal düzenlemeleri benimseyip benliğine katması anlamındadır. Yani davranış içselleştirme söz konusudur. Bu davranışlar, kişinin koyduğu hedefleri içine sindirmesiyle gerçekleşir, böylece öz belirleme oluşur. Kişi bir davranışı kendi gereksinimleri ve değerleri bakımından değerli bulup o davranışı gerçekleştirdiğinde bütünleşme sağlanır (Calp, 2013).

Bütünleşmiş düzenleme, belirlenmiş değerlerin ve düzenlemelerin birinin tutarlı bir benlik duygusu içine uyumundan veya karşılıklı olarak özümsemesinden kaynaklanır. Bu

süreçte birey, gerçek bir irade ve istekli duygusu ile hareket edecektir. Bütünleşmiş düzenleme, dışsal düzenlemenin en olgun ve kendinden kararlı şeklidir. Bütünleşmiş dışsal düzenleme, içsel motivasyona büyük oranda benzerlik göstermektedir. Özerkliği tanımlayan kaliteyi, yani benliğin toplam katılımını paylaşırlar. Bu nedenle, bu iki düzenleme türü, kendi kendini düzenleme için temel oluşturur. Bu tür dışsal motivasyonda kişinin davranışa ilgi duyması nedeniyle, bütüncül davranış serbestçe gerçekleştirildiği için, kişinin anlamlı ve önemli bulduğu bir sonuç için aracıdır. (Deci, Ryan, & Williams, 1996).

Motivasyonsuzluk.

Motivasyonsuzluk (amotivation) öz belirleme kuramında içsel ve dışsal motivasyonun dışında, bir motivasyonun olmama durumu ifade eden boyuttur. Motivasyonun üçüncü boyutunu oluşturan motivasyonsuzluk davranış geliştirme niyetinin olmaması hali, motivasyonun yokluğu, harekete geçme, kişilerin içsel ve dışsal olarak güdülenmeme durumu olarak tanımlanabilmektedir (Ergin & Karataş, 2018). Motivasyonsuzluk (motive olamama), bireylerin yetersiz çaba gösterdiği inancından veya akademik davranışların gerektirdiği çabayı gösterme arzusu veya kapasitesinin eksikliğinden kaynaklanabilir (Shen, Li, Sun, & Rukavina, 2010).

İş Doyumu

İş doyumu iş görenin işine karşı gösterdiği genel tutumu (Kumaş & Deniz, 2010) olarak tanımlanabildiği gibi, Locke'nın tanımındaki “birinin iş veya iş deneyimlerini değerlendirilmesinden kaynaklanan zevkli veya olumlu bir duygusal durum (Green, 2000) olarak tanımlamıştır. İş doyumunda üç önemli etken bulunmaktadır (Çetinkanat, 2000, s1.):

1. İş doyumu, işle ilgili duruma yönelik duygusal bir tepkidir, bundan dolayı görülemez ama anlaşılır.
2. İş doyumu genelde çıktıların beklentileri ne derece karşıladığı ya da aştığına göre belirlenir.
3. İş doyumu kendisiyle ilişkili birtakım özellikler gösterir.

Yıllar boyunca çalışanların duygusal olarak önemsendiği, bir işin en önemli özelliklerini temsil eden beş iş doyumu boyutu belirlenmiştir.

1. *İşin kendisi.* Mesleğin bireye ilginç görevler, öğrenme fırsatları ve sorumluluk alma şansı sağlama düzeyi.
2. *Ücret.* Alınan ücret miktarı ve bunun kuruluştaki diğer kişilere göre eşit olarak görülme derecesi.
3. *Yükselme olanakları.* Organizasyonda ilerleme şansı.

4. *Denetleme*. Denetim otoritesinin teknik yardım ve davranışsal destek sağlama becerileri.

5. *İş arkadaşları*. İş arkadaşlarının teknik açıdan yeterli ve sosyal olarak destekleyici olmaları (Luthans, 1992, s.141).

Alan yazında işletme, turizm, sağlık vb. pek çok alandaki iş görenlerin yanı sıra eğitim alanında çalışan öğretmenler de iş doyumuyla ilgili çalışmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan öğretmen iş doyum kavramı pek çok araştırmanın odağında yer almaktadır. Öğretmen iş doyum yönetimsel psikolojide var olan bir kavramdır. Bu kavram, öğretmenlerin çalışma koşullarına ve mesleğine yönelik genel tutum ve görüşlerini ifade eder. Öğretmen için iş doyum, iş coşkusu ve psikolojik sağlığını etkilemektedir (Hongying, 2007). Öğretmenlerin olumsuz çalışma ortamı özelliklerinin (sınıfların kalabalıklığı, iş yükünün fazla olması vb.) daha fazla iş stresine yol açtığı, bunun artan tükenmişlikle ilişkili olduğu ve iş doyumunun azalmasına neden olduğu belirlenmiştir (Wolpin, Burke, & Greenglass, 1991). Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen pek çok unsurdan söz edilmektedir. Kim ve Loadman (1994) çalışmalarında iş doyumunu yordayan yedi değişken olduğunu belirlemiştir. Bunlar:

- Öğrencilerle etkileşim,
- Meslektaşlarla etkileşim,
- Mesleki zorluklar,
- Mesleki özerklik,
- İş şartları,
- Maaş,
- İlerleme için fırsatlar

Dolayısıyla iş doyumunun bir çalışanın yaşamındaki pek çok değişkenle ve duyuşsal özellikle ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, kavram kuramsal açıdan ele alındığında da görülmektedir. Alan yazında motivasyon kuramı olarak anılan pek çok kuramın iş doyum kuramı olarak anıldığı görülmektedir. Bu açıdan özellikle bu kuramlar içerisinde yaygın olarak kullanılan ve bu araştırmanın çerçevesini oluşturan temel kuram olan Herzberg'in Çift Etmen Kuramı (Dual Factor Theory) detaylı olarak ele alınacaktır.

İş doyum kuramları.

İş doyumunu ele alan çok sayıda model ve kuram bulunmaktadır. Bu kuramların büyük bölümü iş doyumunun yanı sıra motivasyon kuramı olarak da anılmaktadır. Bu kuramlar motivasyon kuramlarında olduğu gibi kapsam ve süreç kuramları olarak ayrılmaktadır.

Kapsam kuramları.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı.

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı 1943 yılında Abraham Maslow tarafından ortaya atılan bir kuramdır. Bir grup araştırmacının yanı sıra Maslow, tüm diğeri ihtiyaçlardan önce doyurulması gereken açlık, susuzluk gibi temel fizyolojik ihtiyaçlardan başlayan ve kendini gerçekleştirmeye kadar ilerleyen üst düzey ihtiyaçlardan oluşan bir dizi ihtiyaçlar olduğunu belirtmiştir (Kesici, 2008, s.89).

Kurama ilişkin ayrıntılı bilgi motivasyon kuramları başlığı altında verilmiştir.

Herzberg'in çift etmen kuramı.

Amerikalı Psikolog Frederick Herzberg (1959), “Çift Etmen Kuramı” ya da “Motivasyon–Hijyen Kuramı” olarak adlandırılan kuramı geliştirmiştir.

Kuram, bu tezin ele alındığı temel kuramlardan biri olduğundan ayrı bir başlık altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

McGregor'un x ve y kuramı.

X ve Y kuramı McGregor tarafından 1960 yılında geliştirilmiştir. X ve Y kuramları birbirinin tersi görüşleri savunmaktadır.

X kuramı temelde bireylerin gerçekten çalışmayı ve gelişmeyi istemediklerini, bu nedenle de onları üretime yönlendirmek ve zorlamak gerektiğini varsayar (Gölnar, 2007, s.176). X kuramının temel varsayımları şunlardır:

- İnsanlar çalışmayı sevmez, imkânı oldukça işten kaytarır.
- İnsanlar, çalışmaları için yönlendirilmeli ya da tehdit edilmelidir.
- İnsanlar çalışma ya da yükselme konusunda istekli değildirler, sorumluluk almayı sevmez, güven ara ve kendine en çok gelir getirecek işi yapar.
- Çoğu insan yaratıcı değildir ve yeniliklere karşı direnç gösterir.
- İnsanlar yalnızca kendini düşündüğü için, örgütün hedeflerini önemsemez (Aytürk, 2019, s.226).

Y Kuramı ise X kuramının aksine, insanların çalışma, başarma, yetenekli olma ve gelişme için bir psikolojik gereksinime sahip oldukları görüşündedir (Gölnar, 2007, s.176). Y kuramının temel varsayımları ise şunlardır:

- İnsanların bir işte çalışıp zihnen veya bedenen çabalaması, dinlenme ya da oyun oynama isteğı kadar doğaldır.

- İnsanlar bir işe girdiği zaman, önceden belirlediği amaçlarına ulaşmak adına kendisini yönlendirir ve denetler.
- İnsanların amaçlarına yönelmesi, ödülün yanı sıra başarıma gereksinimini doyurmak içindir.
- İnsanlar öğrenmek ister, koşullar sağlandığında sorumluluk alma konusunda istekli olur.
- İnsanlardaki yaratıcılık, yenilik bulma gibi nitelikleri, sadece belli kişilere verilmiş olmayıp geniş bir şekilde yayılmıştır (Aytürk, 2019, s.226).

Alfred'in ERG kuramı.

E.R.G. kuramı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının basitleştirilerek geliştirilmiş hali olan bir kuramdır. İlke yine aynıdır, önce alt düzey gereksinimler karşılanmalı, daha sonra üst düzeydekiler tatmin edilmelidir (Koçel, 2011, s.628). ERG kuramında üç türdeki gereksinimler üzerinde durmaktadır:

- Var olma (Existence) gereksinimi
- Ait olma- İlişki kurma (Relatedness) gereksinimi
- Gelişme (Growth) gereksinimi (Koçel, 2011).

ERG kuramı da adını yukarıda belirtilen bu üç gereksinimin yay ayrıç içinde yazılan İngilizce adlarının baş harflerinden almaktadır.

Kuramla ilgili ayrıntılı bilgi motivasyon kuramları başlığı altında verilmiştir.

Glasser'in kontrol kuramı.

Kuram William Glasser (1989) tarafından geliştirilmiş olup, temelinde hiçbir çalışana istemediği bir şeyi yaptırmanın imkânsızlığını ortaya koyar. Kurama göre, yöneten çalışanlarından eğer bir işi yapsın istiyorsa, o işi yapmanın iyi bir yolunu onlara göstermek mecburiyetindedir (Gülner, 2007, s.179). Glasser'a göre farkındalık ve yaratıcılık kontrol sistemimizi değiştirmemizi ve yaşamımızı düzeltmemizi sağlayan anahtarlardır (Akpınar & Öz, 2013).

Glasser'in kuramı nasıl ve neden davrandığımızı açıklar. Kuram temel alınarak terapistler bireylere pek çok konuda yardım etmektedir. Bireylere kontrol edebilecekleri tek davranışın kendilerinininki olduğu, çevredeki olayları kontrol etmenin tek yolunun kendi davranışlarını kontrol etmekten geçtiğini vurgular. Glasser'e göre davranışlarımız bizim dışımızdaki uyarıcılara verilen bir tepki değildir. Dış güçler bizleri etkilese de davranış biçimimize yön veremezler. Yalnızca cansız varlıklar dış güçlerce kontrol edilebilir. Canlılar

olan bizler ise yalnızca içimizdeki güç tarafından harekete geçirilip, bir davranışa güdüleniriz (Kaner, 1993).

Glasser çalışanların beş temel gereksinimi olduğunu belirtmiştir.

1. Hayatta kalma ve üreme gereksinimi
2. Sevgi ve ait olma gereksinimi (sevilme, paylaşma, işbirliği vb.)
3. Güçlü olma gereksinimi
4. Özgür olma gereksinimi
5. Eğlenme gereksinimi (Kaner 1993; Gülnar, 2007, s.179).

Süreç Kuramları

Adams'ın eşitlik kuramı.

1963 yılında Adams'ın geliştirdiği Eşitlik Kuramına göre birey, yaptığı işte girdi (G)-çıkı (Ç) hesabı yapmaktadır. Yani, bireyin işi için yaptığı fedakarlıklar (girdi) ve sonuçta elde ettiği değerler (çıkı) arasındaki denge önem taşımaktadır (Huseman vd., 1987). Adams'a göre kişi çabasının karşılığında elde ettiği sonucu başlarının çabası ve sonucuyla karşılaştırır. Bunu bir oranlama yaparak karşılaştırdığında alacağı sonuç, kişinin bu eşitsizliği gidermeye yönelik bazı davranışlarıyla sonuçlanacaktır (Koçel, 2011, s.636).

Kuramla ilgili ayrıntılı bilgi motivasyon kuramları başlığı altında sunulmuştur.

Vroom'un beklenti kuramı.

Beklenti Değer Kuramı olarak da anılan bu kuram 1960'lı yıllarda Victor H. Vroom tarafından geliştirilmiştir. Vroom, güdülemeyi iki etmene bağlamıştır:

- Bir şeyi ne kadar isteriz,
- Bunlara ulaşabilme olanağımız ve şansımız ne düzeydedir.

Kuramla ilgili ayrıntılı bilgi motivasyon kuramları başlığı altında sunulmuştur.

Farklılık kuramı.

Locke (1969) tarafından geliştirilmiştir. Adams'ın eşitlik kuramına benzer görüşler savunan bir kuramdır. Kurama göre çalışan işinden gerçekten elde ettiği ile elde etmeyi beklediği arasındaki farkı karşılaştırır. İş doyumu gerçek ödüllerle umulan ödüller arasındaki fark ile belirtilir. Başka bir deyişle, eğer elde edilen sonuç beklenen sonuçtan düşükse doyumсузlukla; yüksekse doyumla sonuçlanır (Gülнар, 2007, s.182).

Fark kuramı Adams tarafından temel alınarak ve genişletilerek Eşitlik kuramını ortaya koymuştur. Farklılık kuramına göre iş doyumu, bir kişinin girdi-çıkı dengesi arasında kurduğu

ilişkiyi ifade etmektedir. Doyumsuzluk girdi-çıkıtı arasındaki dengesizlikten ortaya çıkarken, doyum ise girdi ile çıkıtının dengesinden ortaya çıkar (G lnar, 2007, s.182). Okul ortamı için d   necek olursak, bir    retmen belirli bir d  nemde sınıftaki    rencilere veya belirli bir    renciye bir emek vererek (girdi) sonuçta o    rencinin beklenen içi yapabilmesini, beklenen d  zeye ulaşmasını veya beklenen görevi yerine getirebilmesini ( ıktı) beklemektedir. Eğer    renci veya    renciler istenen d  zeye ulaşır veya beklenen görevi yerine getirebilirse    retmen doyuma ulaşır, aksi takdirde doyumsuzluk ya ar.

Farklılık kuramında bir diğer savunulan ise bireylerin kendi i lerini benzer konumdaki kişilerle karşılaştırması ve bu kar ıla tırmadan elde ettiği sonuca göre aldığı doyumun belirlendi idir. Örneğin kendiyle aynı görevi yapan birinin daha iyi koşullarda  alı tı ını görmek doyumsuzluk yaratacaktır. Bunun dışında çalışan, sahip olduğu i ini ulaşmak istediği ideal bir i  ile kar ıla tırarak da doyum veya doyumsuzluk yaşayabilir. Örneğin içinde esnek çalışma saatleri olmasını düşünen (girdi) ama buna ulaşamayan ( ıktı) birey doyumsuzluk yaşayacaktır (Demir, 2007, s.173).

Bu kuramlar içerisinde, bu tezin ele alındığı temel kuramlardan biri olan Herzberg'in  ift Etmen Kuramı ayrı bir ana başlıkta aşağıda sunulmaktadır.

   retmen i  doyumunu.

   retmen i  doyumunu, bir    retmenin    retme rolü ile duyu sal i li isine dayanan ve kişinin    retimden istediği ile algıladığı arasındaki i li inin bir fonksiyonu olarak tanımlanabilir (Zembylas & Papanastasiou, 2004).    retmen i  doyumunu hem bir süreç hem de bir sonuç ifade eden önemli bir duyu sal kavramdır.    retmenlerin    renci başarısı,    rencilere yardımcı olma,    rencilerle ve diğerleriyle olumlu i li iler, kendini geliştirmek vb.    retim rollerine i li kin konularda en fazla doyum aldıklarına dair uluslararası eğilimler olmasına rağmen, i  doyumunun tanımı veya bu kavramı neyin olu turdu una dair genel bir uzlaşma bulunmamaktadır (Zembylas & Papanastasiou, 2005).

   retmenlerin i  doyumunu konusunda 1940'tan beri ortaya çıkan çok sayıda araştırmaya rağmen, bu önemli çalışma alanı eksik kalmaktadır (Kim & Loadman, 1994).    retmenlerin i  doyumunu konusundaki araştırmaların çoğu, doyum veren ve doyumsuzluk yaratan etmenleri tanımlayan Herzberg, Mausner ve Snyderman (1959)'un   nc  çalışmalarına dayanmaktadır (Bogler, 2001).    retmenlerin i  doyumunu üzerine yapılan araştırmalar temel olarak    ana konuya odaklanmıştır: Genel i  doyumunu, i  doyumunu boyutları ve i  doyumunu etkileyen etmenler (Hongying, 2007). Yıllar boyu yapılan pek çok araştırma    retmenlerin i  doyumunun eğitim sürecinin farklı yönlerine i li kin süreçleri etkilediğini ve farklı süreçlerden etkilendiğini

ortaya koymuştur. Dahası, ğretmenin iş doyumunu ile sınıftaki eğitim kalitesi arasında bir bağlantı tespit edilmiştir (Hall *vd.*, 2009). Öğretmenlik mesleğindeki devamlılığa ilişkin olarak yapılan tahminler, yaklaşık her dört öğrenciden birinin bir ğretmen yetiştirme programını tamamlayamadığını ortaya koymaktadır (Kim & Loadman, 1994). Başka bir çalışmada ise, hazırlanan bir raporda öğretmenliğe başlayan kişilerin yarısının ilk yedi yıl içinde görevi bıraktığının belirlendiği belirtilmiştir (Heller, Clay, & Perkins, 1993). Öğretmenin iş doyumunu, öğretmenlikle ilgili kariyer kararlarında önemli bir belirleyicidir (Kim & Loadman, 1994). Bu nedenle, araştırmacılar okulların öğretmenlerin iş doyumunu artırmaya daha fazla önem vermesi gerektiğini öne sürmektedir (Heller *vd.*, 1993). Ancak ğretmenlerin iş doyumunu etkilediği belirtilen etmenlerin dikkate alınmadığı, söz konusu çalışmalardan yıllar sonra yapılan çalışmalarda da görülmektedir.

Eğitim misyonu, öğretmenlerin kendi işleri hakkında nasıl hissettiklerine ve yaptıkları işten ne kadar memnun olduklarına bağlıdır (Bogler, 2001). Eğitim süreci boyunca alınan kararlar, yapılan uygulamalar ve planlamaların tümü öğretmenleri etkilemektedir. ğretmenle doğrudan ilişkili olan uygulamalar dışında eğitimin diğer tüm paydaşlarıyla ilgili uygulamalar da, tüm paydaşlarla doğrudan etkileşim içinde olan öğretmenler üzerinde etki bırakabilmektedir. Öğretmenlerle ilgili iş doyumunu kaynaklarının ise ğretim performansı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya konulmuştur (Ololube, 2006). Iř doyumunu çok boyutlu ve dinamik bir yapı olarak görüldüğünden, mesleğin bireysel özellikleri, çalışma koşullarının özellikleri ve işle ilgili belirli etmenlerden etkilenmektedir. Dinham ve Scott (1998) iş doyumunu etkileyen üç geniş etmen kategorisini ele almışlardır: Bunlar ğretime özgü etmenler, okul düzeyinde faaliyet gösteren etmenler, sistem düzeyinde faaliyet gösteren etmenlerdir (Griva *vd.*, 2012).

Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler yıllar boyu araştırılmış, farklı sektörlerde farklı etmenler ne çıkmıştır. Öğretmenler özelinde de iş doyumlarını etkileyen etmenlere yönelik bazı tespitler yapılmıştır. Bolin (2007), ğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen dört grup etmenden söz etmiş ve bu etmenleri çalışmasında sorgulamıştır:

1. Liderlik faktörü: Araştırmalar, liderlik davranışının çalışanın iş doyumunu etkilediğine dair kanıtlar sağlamıştır.
2. Algılanan sosyal statü faktörü: İnsanların bir "referansla ve karşılaştır" zihniyeti vardır; Memnun olup olmadıklarına karar vermek için genellikle diğer insanları referans alırlar.
3. Sınav sonuçları: Öğretmenler, ğrencilerin kendilerinden çok bir sonraki yüksek eğitim düzeyine kabullerine yönelik girdikleri kamu sınavlarının sonuçları için çok daha fazla ilgi göstermektedir. Sınav notları öğretmenler üzerinde büyük baskı oluşturur.

4. Kişisel geçmiş faktörleri: Bunlar, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, akademik geçmişi, öğretilen temel dersler, mezun edilen sınıflar ve hizmet süresiyle ilgilidir.

Yukarıdaki etkenler incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumunun okul yönetimi, öğrenciler ve bireysel etkenlerle ilişkili bir kavram olduğu görülmektedir. Söz konusu ilköğretim okulunda öğrencilerin, biraz daha ağır basan bir etken olduğunu söylemek mümkün olabilir. Ayrıca yukarıdaki sınıflamada eksik olduğu düşünülen okul ortamı ve fiziki koşullardır. Bir araştırma okul çalışma koşulları ile öğretmenin iş tatmini arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Daha özel olarak, öğretmen iş yükü, öğretmenler arası işbirliği ve okuldaki öğrenci disiplinine ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenin iş doyumunu ile yakından ilişkili etmenler olduğu belirlenmiştir (Toropova, Myrberg, & Johansson, 2020).

Sonuç olarak özetlersek, öğretmen iş doyumunu öğretmenlerin yaptıkları işte kendilerine, öğrencilerine, çalıştıkları okul ortamına, okul yönetimi ve diğer meslektaşlarına bağlı olarak aldıkları duygusal verim olarak tanımlayabiliriz.

Herzberg'in Çift Etmen Kuramı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını temel alarak, güncelleştiren ve yenileyen Amerikalı Psikolog Frederick Herzberg (1959), "Çift Etmen Kuramı" ya da "Motivasyon-Hijyen Kuramı" olarak adlandırılan kuramı geliştirmiştir. Kuramın temelleri Herzberg ve arkadaşlarının Pittsburg'da iki yüz mühendis ve muhasebeci üzerinde yaptıkları araştırmaya dayanır. Herzberg ve arkadaşları çalışma grubundaki kişilere işlerinden memnun oldukları ve olmadıkları anları belirtmelerini, ayrıca bunların nedenlerini açıklamalarını istemişlerdir (Ertürk, 2012, ss.168-169). Bu çerçeveden yola çıkarak kuramı iki sacayak üzerine oturtmuşlardır.

Araştırmalarında bireylerin kendilerini en iyi oldukları ve tatmin olmuş hissettikleri anları, yapı ile doğrudan ilgili olan kavramlar yardımıyla ifade ettikleri görülmüştür. Herzberg, araştırmasında iş doyumunu ve verimlilik arasında bulunan ilişki üzerinde çalışmış (Acar, 2019); işle ilgili olan etmenlerin iş doyumuna ve verimliliğe olumlu etki ettiğini belirtmiştir (Büyükgöz, 2008). Herzberg'in kuramında motive edici (güdöleyici) etmenler doyum yaratan, koruyucu (hijyen) etmenler ise yokluğunda iş ortamında doyumsuzluk yaratan etmenler olarak tanımlanabilir. Motive edici etmenlerin varlığı bireyleri güdülerken, yokluğu bireyin doyumuna etki etmez. Hijyen etmenlerin ise güdülenme üzerinde herhangi bir etkisi bulunmazken, yokluğu doyumsuzluğa yol açmaktadır (Gürüz & Gürel, 2009).

Herzberg, işin çalışma koşullarıyla ilgili ise “hijyen faktörler”, işin özü ile ilgili olup ve iş görenleri tatmin ediyorsa “motive edici faktörler” olarak adlandırmıştır (Acar, 2019). Bu faktörler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Herzberg’in Çift Etmen Kuramında Motive Edici ve Hijyen Faktörler* (Yıldız, 2010; Eroğlu, 2006, s.362).

TATMİN	TATMİNSİZLİK
<u>MOTİVE EDİCİ FAKTÖRLER</u>	<u>HİJYEN FAKTÖRLER</u>
1. İşteki yeterlilik	1. Çalışma koşulları
2. Başarı	2. İşletme politikaları
3. İlgi duyma	3. Süpervizyon
4. Özerklik	4. Kişilerarası ilişkiler
5. İlerleme-yükselme	5. Denetlenme
6. Sorumluluk alma	6. Ast-üstlerle ilişkiler
7. Tanınma	7. İş güvencesi
8. Takdir edilme	8. Maaş
9. İşin kendisi	9. Çalışma koşulları
10. Gelişme olanakları	10. Statü

Motive edici faktörler.

Hijyen faktörlerinin de olması koşuluyla, bulunduğu çalışanları motive eden ve harekete geçiren faktörlerdir. Anlamlı ve keyif veren bir işte çalışma, başarının takdir edilmesi, yükselme olanakları, başarı duygusu yaşama, sorumluluk alma işte gelişme gibi içsel etmenler motive edici (motivasyonel) etmenler olarak görülmektedir (Sökmen, 2010, s.175). Özellikle vurgulanan nokta, tek başına motivasyonel etmenlerin yetersiz olduğu, hijyen faktörler (dışsal etmenlerle) desteklenmesi gerektiğidir.

Bu faktörler doğrudan doğruya işle ilgilidir. Yapılan işin özünü esas alan ve işin yapılma tarzıyla ilgili etmenleri içermekte olan gerçek güdüleyici faktörlerdir (Eroğlu, 2006, s.428). Bu faktörlere özendirici faktörler de denilmektedir. Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde, motive edici (özendirici) yani içsel etmenlerin oldukça çeşitli olduğu söylenebilir. Tablo 1’de belirtilen etkenleri düşünecek olursak, okul ortamından bazı örnekler verebilmek mümkündür.

- Bir öğretmenin öğrencilerinin başarılı olması, gelişmesi, sınav kazanması vb. veya başarısızlığı, gelişmemesi vb.

- Öğretmenin bireysel mesleki başarıları, ödül alması, teşekkür vb. belge alması veya başarısız olması, beklediği ödülü alamaması vb.
- Öğretmenin mesleğini sevmesi, keyifle çalışması vb. veya mesleğini sevmemesi, huzursuz olması vb.

Yukarıda belirtilen durumlar içsel (özendirici- motive edici) etmenlere örnek olarak verilebilir.

Hijyen faktörler.

İşle doğrudan ilişkisi olmayan, daha çok çevreyi tanımlayan bu etmenleri motivasyon düzeyini teorik olarak sıfır derecesine getirerek doyumsuzluğu önleyecek zemini hazırlar ve motive edici faktörlerin harekete geçmesine yardım eder. Hiçbir zaman kendi başlarına motive edici değildir ancak bulunmadıkları zaman motive edici faktörlerin bir anlamı olmaz (Sökmen, 2010, s.175).

Hijyen faktörler dışsal etmenler olarak görülmekte ve iş doyumunu ele alırken de bu bağlamda ele alınmaktadır. Bunlara koruyucu anlamına gelen hijyen faktörler adı verilmesinin nedeni tıbbi hijyen ilkelerine benzer bir işleve sahip olmalarıdır. Hijyenin gibi tedavi edici özellikleri yoktur; ancak mevcut olmamaları durumunda daha fazla rahatsızlık yaşanması kaçınılmazdır (Kanoğlu, 2007). Örneğin bir hastalığın tedavisi ve önlenmesi için asıl etmen aşı, ilaç vb. olmasına rağmen, dezenfekte edilmemiş bir aşının kullanılması ya da hastanın steril eldiven kullanmadan tedavi edilmesinin hastaya olumsuz etki edeceği gerçeği göz ardı edilemez. Okul ortamında da işle doğrudan ilişkili gibi görülmeyen ancak ihmal edilemeyecek etmenler hijyen faktörler olarak anılmaktadır. İkinci planda gibi görülse de tüm iş ortamlarında olduğu gibi okul ortamında da pek çok hijyen yani dışsal etmen vardır. Tablo 1’de de belirtilen bu etmenlere okul ortamından bazı örnekler verilebilir:

- Öğretmenin ekonomik sıkıntılar yaşaması veya ekonomik açıdan iyi bir konumda olması
- Öğrenci velileri ile yaşanan olumlu/olumsuz durumlar
- Okulun diğer paydaşları ile yaşanan olumlu/olumsuz durumlar

Yukarıdaki etkenler okul ortamında öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen başlıca hijyen etmenlerdir.

Motivasyon ile İş Doyumu İlişkisi

Motivasyon kavramı, öğretim uygulamasından türeyen ve genel olarak etkili öğretim uygulamalarını ve profesyonelliği belirleyen mesleki memnuniyet ile yakından ilişkilidir (Griva

vd., 2012). Motivasyon örgütün ve bireyin ihtiyaçlarını tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı yaratarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi süreci olarak da tanımlanmaktadır (Can vd., 2011). Tanımdan anlaşılacağı üzere motivasyonun tatminle (doyumla) sonuçlanacak ortamı yaratma etkisi bulunmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin motive olmasının, yaptığı işten doyum almasını sağlayacağı düşünülebilir.

Motivasyon ve doyum kavramlarının her ikisi de duyuşsal kavramlardır. Motivasyon ve doyum arasındaki ilişki duruma bağlı olarak olumlu, olumsuz veya nötr olabilir. Doyum bireyin iç huzuru ve rahatlığını ifade eden kavram olup, bireyin dışsal davranışını değiştirmez. Fakat motivasyon bireyin davranışlarını etkiler ve onu harekete geçirir. Doyum ile motivasyon arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Tatmin olmuş bir bireyin motivasyonu için gerekli ortam hazırdır. Çünkü tatmin olmuş birey davranışını değiştirmeye ve güdülenmeye çok yakındır (Çolak, 2009). Motivasyon ve iş doyumunun doğrusal ve orantılı bir ilişkisi vardır. Çalışanlara uygulanan motivasyon politikaları başarılı olursa, çalışanların doyum almaları beklenir. Motivasyon uygulamalarındaki başarı ne denli yüksek ise işten alınan doyumun da o kadar yüksek olması beklenir (Barlı, 2012, s.338). Ancak bu birlikte yükseliş, kişiden kişiye değişebilir. Dolayısıyla eğitim ortamlarını tasarlayan ve eğitimin işleyişini sağlayan uygulayıcıların, öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı bir ortam hazırlamaları önemlidir. Bu anlamda yapılan çalışmalarda ortaya çıkan motive edici ve motivasyonu düşüren etkenleri dikkate almak yararlı olacaktır.

İş doyumunu sağlayacak belirleyicilerin temelde bireyleri güdüleyebilmek için ortaya konulanlarla benzer olduğu söylenebilir. Buna rağmen, iş doyumunun motivasyonla özdeş olduğunu iddia etmek çok basit bir yargı olur (Kaynak, 1973'ten akt. Eroğlu, 2006, s.354). Motivasyon ve iş doyumunun birbirlerinden farklı özellikleri bulunmaktadır. Kavramlardan birinin neden (motivasyon) diğerinin sonuç (iş doyum) özelliği taşıdığı söylenebilir. Yani biri etken diğeri edilgen konumdadır (Barlı, 2012, s.337).

Motivasyon genelde amaca yönelik davranışla ilişkili iken iş doyumunu amaca yönelik davranıştan kaynaklanan bir tutumdur (Şimşek, 1995). Motivasyon, çalışma veya üretme konusunda istek belirtir. Doyum ise tamamen üretkenliğe bağlı olmayan olumlu bir duygusal durumu ifade eder (Çolak, 2009). İş gören iş doyumuna sahip ise, örgüte olan bağlılığı ve işinin kendisi için anlamı olumlu etkilenir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. İş doyumunu, işi iyi yapmaya yönelik motivasyonu etkilemekte, söz konusu motivasyon da çalışanın bilgi paylaşma ve yeni fikirler ortaya koyma isteğini doğrudan etkilemektedir. Motivasyon bireyin davranışlarını etkileyerek onu harekete geçirme iken, doyum duygusu öznel bir iç zevki ve elde edilen huzuru açıklamaktadır (Eroğlu, 2006, s.354). Özetle motivasyonun iş doyumunu için ön şart olduğunu ve aralarında sıkı bir bağ olduğunu kavramsal ve kuramsal açıdan söylemek

mümkündür. Kavramsal açıdan ele alındığında motivasyonun iş doyumu için bir ön koşul olduğu ve bir yordayıcısı olabileceği düşünülebilir. Ancak bunun bilimsel araştırmalarca da desteklenmesi, bu ilişkileri ve nedenselliği bilimsel açıdan ifade edebilmek için önemlidir.

Öz belirleme Kuramı ile Çift Etmen Kuramı İlişkisi

Öz belirleme kuramı, motivasyonla ilgili çalışmalarda yaygın olarak dikkate alınan kuramdır. Motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak ayırmakta, ayrıca dışsal motivasyonu alt birimlerine ayırmaktadır (Ryan & Deci, 2000b).

Çift etmen kuramı iş doyumu temelli bir kuram olmasına karşın, alan yazında motivasyon kuramlarından kapsam teorileri içerisinde yer almaktadır (Aydın, 2007). Çift etmen kuramındaki iki boyuttan birisi motive edici faktörler olarak adlandırıldığı için, bu kuram iş doyumu kuramı olmasının yanı sıra aynı zamanda motivasyon kuramı olarak da anılmaktadır.

Çift etmen kuramı da, öz belirleme kuramına benzer şekilde iş doyumunu içsel (motive) ve dışsal (hijyen) etmenler olarak iki boyutta açıklamıştır. İki kuramda da motivasyon önemli bir yer tutmaktadır. Öz belirleme kuramında motivasyon kuramın önemli bir değişkeni iken, çift etmen kuramında iki etmenden birisi ve en önemlisi olarak düşünülmektedir. Her iki kuramda da söz edilen içsel ve dışsal etmenler benzerlik göstermektedir. Ancak öz belirleme kuramında içsel ve dışsal unsurların her ikisi de motivasyon unsuru olarak görülmekte iken, çift etmen kuramında yalnızca içsel unsurlar motive edici faktörler olarak görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde gerek motivasyon gerek motivasyon kuramları ve modelleri çerçevesinde çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen motivasyonu, öğrenci motivasyonu ve yönetici motivasyonu kavramlarından birini veya ikisini birlikte ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Motivasyonu öz belirleme kuramı çerçevesinde ele alan çalışmalara da sıkça rastlanmaktadır. Öz belirleme kuramı çerçevesinde yapılan bazı çalışmalarda ise kuramın motivasyon boyutu değil, temel psikolojik gereksinimler boyutunun temel alındığı görülmektedir.

Alan yazında iş doyumunu farklı değişkenler ve boyutlarıyla ele alan çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. İş doyumunu çift etmen kuramı çerçevesinde ele alan çalışmalar da mevcuttur. Bu kuramla ilgili çalışmalarda kavramsal açıdan bir standart oluşmamıştır. Kuramın motivasyon kuramı olarak da anılmasından dolayı bazı motivasyon çalışmalarında da bu kuram temel alınmıştır.

Motivasyon ve iş doyumu kavramlarının tek tek ele alındığı çalışmalara göre az da olsa, motivasyon ve iş doyumunun birlikte ele alındığı yurt içi ve yurt dışı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalar her bir kavram ve kuram çerçevesinde sunulacaktır.

Öğretmen Motivasyonu İlgili Araştırmalar

Öğretmen motivasyonu ile ilgili olarak yürütülen çalışmaların bir bölümünün öğretmenlerin motivasyonlarını betimleme ve bazı değişkenler açısından farklılaşmalarını ortaya koymayı hedefleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013), 19 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü nitel çalışmada öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon etkenlerini öz belirleme kuramının sınıflandırmasındaki içsel ve dışsal boyutlar açısından belirlemiştir. Deniz ve Erdener (2016) ise farklı branşlardan ve okul türlerinden oldukça geniş katılımlı bir örneklem grubuyla (1270 kişi) yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemiş, ayrıca motivasyonlarının farklı değişkenler açısından farklılaşma durumlarını ortaya koymuştur. Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçı (2005) ise 351 ilköğretmeni üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini 4 değişkenli bir anketle ölçmüş ve motivasyonlarına ilişkin bazı değişkenler açısından oluşan farklılaşmaları, ayrıca bu konuda oluşan sorunları belirlemiştir. Ayrıca Roness (2011), 329 kişilik bir öğretmen grubuyla yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin öğretim motivasyonu ve öğretmenliğe yönelik motivasyonlarını ele almış, öğretmenlerin mesleklerine olan sevgilerini kıdem bağlamında ele almış, ayrıca öğretmenlerin önemli bir bölümünün belirli bir süre içinde mesleği bıraktıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmen motivasyonu ile ilgili olarak ayrıca öğretmen motivasyonunun ilişkili olduğu değişkenleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalara da sıkça rastlanmıştır. Bu çalışmalar farklı okul düzeylerinde ve farklı büyüklüklerde örneklemle yürütülmüştür. Çalışmalarda ele alınan örneklem grupları farklı ülkelerde (Türkiye, İspanya, ABD, Kanada, Nijerya) görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Motivasyonla ilişkisi ele alınan değişkenlerden bazılarının öğretmenin kendine ait değişkenler olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonunun –birtakım değişkenleri kontrol altında tutarak- algılanan tükenmişlik düzeyi ile olan ilişkisini (Anderson & Ivanicki, 1984); okul kültürü algısıyla olan ilişkisini (Çevik & Köse, 2017); ruhsal liderlik algıları ile olan ilişkisini (Özgan, Bulut, Bulut, & Bozbayındır, 2013); okuldaki kararlara katılma düzeyleri ile olan ilişkisini (Özdoğru & Aydın, 2012); kurumsal bağlılıklarıyla olan ilişkisini (Karlı & İskender, 2009); örgütsel vatandaşlık davranışları ile olan ilişkisini (Köprülü, 2011); tükenmişlik, katılım, öğretim tarzı ve işyerinde memnuniyet ihtiyacı ile ilişkisini (Abós, Haerens, Sevil, Aelterman, & García-Gonzalez, 2018) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur.

Öğretmenlerin motivasyonunun kendi değişkenleri dışında diğer okul paydaşlarına ve okul ortamına ilişkin değişkenlerle de ilişkisinin olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonunun okul yöneticilerine ilişkin değişkenlerle ilişkisinin veya karşılıklı etkisinin ortaya konulduğu çalışmalara sıkça rastlanmıştır. Çalışmalarda okul yöneticilerinin motivasyonlarının (Karaboğa, 2007); okul müdürlerinin sözlü iletişim biçimlerinin (Özgan & Aslan, 2008); okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin (Doğan & Koçak, 2014); okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin (Kahya, 2020); okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin (Çiftçi, 2019) öğretmen motivasyonu ile ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerine ilişkin öğretimsel denetim algısının (Yılmaz, 2019); okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının (Kılıç, 2019); okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının (Arslan, 2012) öğretmen motivasyonuna etkisinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyonunun öğrencilere ilişkin değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. Çalışmalarda öğretmen motivasyonunun öğrenci motivasyonu ve derslerdeki akademik başarısı ile ilişkisinin olduğu (Atkinson, 2000; Bernaus vd., 2009), öğrencilerin okula bağlılıklarıyla ilişkisinin olmadığı (Yıldız & Kılıç, 2018) belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonunun belirli bir eğitim paydaşından ziyade okul ortamına ilişkin değişkenlerle olan ilişkisini belirleyen çalışmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin motivasyonunun okul iklimiyle (Yılmaz & Günay, 2016); eğitim sürecine ilişkin boyutlarla ilişkisinin olduğu ve sınıf etkinliği ve okul gelişimi için önemli olduğu (Ofoegbu, 2004) ortaya konulmuştur.

Ayrıca öğretmen motivasyonuna yönelik model geliştirme çalışmaları da mevcuttur. Neves de Jesus ve Lens (2005) Portekiz’de bulunan ilkökuller ve ortaokullardan 272 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında, çeşitli bilişsel-motivasyon teorilerinden yararlanmış ve onların yapılarını bütünleştiren bir öğretmen motivasyonu modeli önermiştir. “Beklenti-Değer Kuramı” ve “Öğrenilmiş Çaresizlik” perspektifi temelli bütünleştirici modelin doğrulandığı görülmüştür.

Ayrıca çalışmalarda öğretmen motivasyonuna etki eden demografik ve okul ortamına ilişkin kategorik değişkenler de belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonunu etkileyen bir değişkenin cinsiyet olduğu görülmüştür. Barlı vd. (2005), maaş faktörü dışında tüm konularda kadın öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip olduğunu; Yılmaz ve Günay (2016) kadın öğretmenlerin iş motivasyonlarının kuruma bağlılık boyutunda erkeklere daha yüksek bir ortalama sahip olduğunu belirlemiştir. Doğan ve Koçak (2014)’ün çalışmasında ise cinsiyetin okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmen motivasyonu ilişkisine göre etkisi incelenmiş ve kadın öğretmenlerin motivasyonu için okul yöneticilerinin sosyal iletişim

becerilerinin daha önemli bir etki yarattığı belirlenmiştir. Deniz ve Erdener (2016) ise cinsiyetin farklılaşmaya neden olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen motivasyonunu etkileyen bir değişkenin ise medeni durum olduğu belirlenmiştir. Barlı *vd.* (2005)'in çalışmasında eğitim sistemi, programı ve okul içi etkileşimler konusunda evli öğretmenlerin, sosyokültürel faaliyetleri takip edebilme konusundaysa bekar öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuk sahibi olan öğretmenlerin olmayanlara göre daha yüksek motivasyona sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmen motivasyonunu etkileyen bir değişkenin okul statüsü (özel-devlet) olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda özel okullarda çalışan öğretmenlerin, devlet okullarında çalışanlara oranla daha yüksek motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir (Barlı *vd.*, 2005).

Öğretmen motivasyonunu etkileyen bir değişkenin okul türü (düzeyi) olduğu görülmüştür. Bazı boyutlar açısından ikinci kademe (ortaokul) düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir (Barlı *vd.*, 2005).

Öğretmen motivasyonunu etkileyen bir değişkenin okulun bulunduğu ekonomik çevre olduğu görülmüştür. Barlı *vd.* (2005) ekonomik açıdan orta ve yüksek düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenlerin düşük ekonomik koşullara sahip okullarda çalışanlara oranla daha yüksek motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen motivasyonunda ele alınan bir değişkenin ise kıdem yılı olduğu belirlenmiştir. Ertürk (2016)'nın çalışmasında, daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon boyutları açısından daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Ertürk (2016)'nın çalışmasının aksine bazı çalışmalarda ise motivasyonun veya alt boyutlarının kıdem yılına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Deniz & Erdener, 2016; Uçar & İpek, 2019).

Öğretmen motivasyonunu etkileyen bir değişkenin ise öğretmenlerin eğitim düzeyi olduğu belirlenmiştir. Deniz ve Erdener (2016), öğretmenlerin motivasyonunun eğitim düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen motivasyonunu etkileyen bir değişkenin ise kişisel duygular olduğu belirlenmiştir. Deniz ve Erdener (2016)'nın çalışmasında, öğretmenlerin motivasyonunun kişisel duyguları açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan ve Koçak (2014)'ün ortaokul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu, bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları ve mesleki kıdemlerine göre farklı düzeylerde ortaya çıktığı saptanmıştır.

Öğretmen motivasyonunu etkileyen bir değişkenin ise branş olduğu görülmüştür. Doğan ve Koçak (2014) ortaokullarda farklı branşlardan 211 öğretmenle yürüttükleri ilişkisel çalışmalarında, Türkçe ve sosyal bilgiler branşında görev yapan öğretmenlerin diğer branşlara göre motivasyon sağlama konusunda yöneticilerin iletişim becerilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Yılmaz ve Günay (2016) ise farklı branşlardan 221 öğretmenle yürüttükleri tarama çalışmasında, branş açısından öğretmen motivasyonunun farklılaşmadığını belirlemiştir.

Motivasyonu etkileyen etmenlerin yanı sıra motivasyonun da etki ettiği bazı değişkenler mevcuttur. Atkinson (2000)'un çalışmasında motivasyonu düşük ve yüksek olan öğretmenlerin tasarım ve teknoloji proje çalışmalarına ilişkin öğretim yaklaşımları arasında, bazı farklılıkların olduğunu da ortaya koymuştur.

Öz Belirleme Kuramıyla İlgili Araştırmalar

Öz belirleme kuramıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların bir bölümünün öz belirleme kuramını genel olarak veya bir alanla ilgili ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Çalışmaların bir bölümünün motivasyonla ilgili olduğu görülmüştür. Doğrudan motivasyon üzerine olan çalışmalar yukarıdaki başlık altında sunulmuştur. Diğer çalışmaların, öz belirleme kuramındaki temel psikolojik ihtiyaçlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle model geliştirme ve ders tasarımı çalışmalarının yoğun olduğu görülmüştür.

Öz belirleme kuramının yapısını, özelliklerini ve belirli konu alanlardaki etkilerini derleyen çalışmaların sıkça olduğu görülmektedir. ÖBK'nin kuramcılarından olan Ryan'ın da olduğu çalışmalarda, öz belirleme kuramıyla ilgili genel bir perspektif çizilmiş ve kuramın farklı yönlerini ele alınmış, öz belirleme kuramını üzerine yapılan eğitim uygulamalarının genel bir analizini ele alınmış, öz belirleme temelli eğitim uygulamalarının, derse yönelik katılım ve uygun bir öğrenme sürecine elverişli olduğunu savunulmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilgili olma konusundaki temel psikolojik ihtiyaçlarını desteklemelerinin, öğrencilerin öğrenme, akademik performans konularında öz belirlemelerini kolaylaştırdığını ortaya konulmuştur. (Williams, Saizow, & Ryan, 1999; Niemiec & Ryan, 2009). Bunun dışında Ntoumanis ve Standage (2009) ise öğretmenlerin kişilerarası stili ve öğrencilerin motivasyonlarıyla ilişkisi üzerine yapılan araştırmaları derlemiş, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerini optimize etmeye yönelik müdahale çalışmalarını, temel psikolojik ihtiyaçların ve motivasyonel düzenlemelerin beden eğitimindeki çeşitli bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçları öngördüğünü ortaya koymuştur.

ÖBK ile ilgili araştırmaların bir bölümünde temel psikolojik ihtiyaçların bir ya da bir kaçının olduğu modeller sınanmış veya karşılıklı ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Özer

(2009)'un Gazi Üniversitesi'nden 638 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada, ihtiyaç doyumu alt boyutları olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, ayrıca ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluşu açıklamada büyük önem taşıdığı belirlenmiştir. Motivasyon alt boyutları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, ayrıca içsel güdülenme ve güdülenememenin öznel iyi oluşu açıklamada önem taşıdığı belirtilmiştir. Bağlanma stilleri alt boyutları olan güvenli bağlanma ve öznel iyi oluş arasında pozitif; kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanma ile negatif bir ilişkinin olduğu, ayrıca yalnızca güvenli bağlanmanın öznel iyi oluşu açıklamada önem taşıdığı belirlenmiştir. Cihangir Çankaya (2005) Gazi Eğitim Fakültesindeki farklı bölümlerden 414 öğretmen adayıyla yürüttüğü model çalışmada, öznel iyi olma, ihtiyaçların doyumu ve özerklik desteği değişkeni arasında karşılıklı etkilerin olduğunu belirlemiştir. Kocayörük (2016) farklı türde iki lisede öğrenim gören 525 lise öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, ergenlerin özerk benlik yönetimi algısının, anne-baba algısı ve duyuşsal iyi oluş düzeyleriyle ilişkili olduğunu belirlemiştir. Chen ve Jang (2010) ise bir sertifika programında yer alan 262 kişiyle yürüttüğü çalışmada, bağlamsal destek, motivasyon, öz belirleme ve ihtiyaç doyumu arasında ilişkilerin olduğu ve içsel motivasyon-dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk şeklindeki ana teorinin yapısının desteklendiğini ortaya koymuşlardır. Milyavskaya ve Koestner (2011) 203 yetişkin birey üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, psikolojik ihtiyaçların doyumu, özerk motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin ortaya koymuşlardır. Standage, Duda ve Ntoumanis (2006), İngiltere'de bulunan okullarda öğrenim gören 394 ortaokul öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında, özerklik destekleyici bir ortam algılayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde özerklik, yetkinlik ve ilişki yaşadıkları ve öz belirleme düzeylerinin arttığı, öz belirlenen motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin beden eğitimi alanındaki çaba ve sebat derecelerini olumlu olarak yordadığını belirlemişlerdir. Durmaz ve Akkuş (2016) lise ikinci sınıftan (onuncu sınıf) 440 öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında, temel psikolojik ihtiyaçlar ile matematik kaygısı arasında negatif yönlü ilişkisi olduğunu, motivasyonel düzenlemelerde bulunan özerlik düzeyi arttıkça matematik kaygısıyla negatif yönlü, temel psikolojik ihtiyaçlar ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu, ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların motivasyonel düzenleme türleri ve matematik kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya koymuşlardır.

Öz belirleme kuramı temelli yapılan araştırmaların bir bölümünde okul veya etkinlik temelli uygulamalar yürütülerek öz belirleme kuramındaki ana bileşenlerin etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bazı çalışmalar öğrenciler, bazıları ise öğretmenler üzerine yürütülmüştür. Öğrenciler üzerine yürütülen bir çalışma sonucunda, özerkliği destekleyen öğretmenler tarafından eğitim verilen öğrencilerin boş zamanlarında egzersiz yapmak için daha

istekli olduklarını ve boş zamanlarında diğer öğrencilere göre fiziksel etkinliklere daha sık katıldıkları ortaya konulmuştur (Chatzisarantis & Hagger, 2009). Öğretmen adayları üzerine yapılan bir çalışma sonucunda ise, öğretmen adaylarının, kendi davranışlarına ilişkin "ait olma" hissettiklerinde yani davranışlarını sahiplendiklerinde sorumluluk aldıkları, ancak dışarıdan bir müdahale olduğunda davranışlarının sorumluluklarını üstlenmediklerini ortaya koyulmuştur (Seçgin, 2019).

Öz belirleme kuramının motivasyon boyutuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle bir derse, alana veya duruma yönelik motivasyonun incelendiği görülmüştür. Spittle, Jackson ve Casey (2009) çalışmalarında insanların beden eğitimi öğretimini bir meslek olarak seçmelerinin nedenlerini ve bu seçimin motivasyonla ilişkisini ele almış; kişiler arası hizmetlerde kendine güvenme gibi nedenlerin içsel motivasyonla ilgili olduğu; spor ve fiziksel aktiviteyle ilgili nedenlerin dışsal motivasyonla ilişkili olduğu, eğitiminin kolay olduğunu düşünüp ders seçmenin ise motivasyonsuzlukla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler dışında öğrencilerin temel alındığı çalışmalara da rastlanmıştır. Yıldız ve Kılıç (2019) ilkokullarda öğrenim göre 256 öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında ilkokul öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik motivasyon düzeylerini ele almış; öğrencilerin ev ödevlerine yönelik özerk (içsel) motivasyonlarının kontrol merkezli (dışsal) motivasyonlarından daha yüksek olduğu, ayrıca ev ödevlerinde kendilerine yardımcı olan birine sahip olan öğrencilerin özerk (içsel) motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yeşilyurt (2010)'un İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde öğrenim gören 129 öğrenciyle yürüttüğü çalışmasında ise öz belirleme düzeyi yüksek motivasyon türlerinin yazma derslerindeki başarı üzerinde diğer motivasyon türlerine göre çok daha etkili olduğu ve daha olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin İş Doyumuyla İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin iş doyumuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların bir bölümünün öğretmenlerin iş doyumuyla karşılıklı veya yordayıcılık ilişkisi olan değişkenleri belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslek algılarının, ayrıca okul müdürlerin dönüşümcü liderliğinin öğretmenlerin mesleki algıları yoluyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak iş doyumlarını etkilediği belirlenmiştir (Bogler, 2001). Yılmaz ve Boğa Ceylan (2011), ilköğretim okullarında görev yapan 804 öğretmen ve 153 okul yöneticisiyle yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranış düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer bir çalışmada ise farklı türde liselerde görev yapan 940 öğretmenle bir çalışma yürütülmüş ve sonuçta öğretmenlerin iş doyumlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur (Madenoglu, Uysal, Sarier, & Banoğlu, 2014). Teknik öğretmenler

özelinde 173 öğretmen ile yürütülen bir çalışmada ise, öğretmenlerin yaşam doyumları ile iş doyumları arasında pozitif yönde ilişki olduğu, iş doyumlarıyla duygusal tükenme düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ancak duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarılarıyla ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir (Avşaroğlu, Deniz, & Kahraman, 2005). Telef (2011) ise ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 349 öğretmenle yürüttüğü çalışmada, öz-yeterliliğin alt boyutu olan öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu ile pozitif bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. İtalya’da geniş örneklemlili (2688 kişi) bir öğretmen grubuyla yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin diğer paydaşların davranışlarına ilişkin algılarının büyük ölçüde öz ve kolektif yeterlilik inançları arasındaki bağlantılara aracılık ettiği, kolektif yeterlilik inançlarının ise, öğretmenlerin diğer okul paydaşlarının davranışlarına ilişkin algılarının kendi iş doyumları üzerindeki etkisine kısmen aracılık ettiği ortaya konulmuştur (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003). Amerika’da 2202 öğretmenle yürütülen bir çalışmanın sonucunda, işyeri koşullarının iyileşmesinin, yönetim kontrolü, öğretme yetkinliği ve örgüt kültürü algısının iş doyumunu artırdığı belirlenmiştir (Ma & MacMillan, 1999). Daha küçük örneklemlili (31 öğretmen ve 34 yönetici) yürütülen başka bir çalışmada ise öğretmenlerin iş doyumunun iş stresi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Sen, 2008). Buluç ve Demir (2015) ise ilk ve ortaokullarda görev yapan 395 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin öz-yeterlilikleriyle ilişkili olduğu ve öz yeterlilik algısının iş doyumunu yordadığını belirlemişlerdir. Ferguson, Frost ve Hall (2012), Kanada’da bulunan farklı nitelikteki okullarda görev yapan 274 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında, stres ve depresyonun iş doyumunu üzerinde anlamlı ve olumsuz bir etkisi olduğunu; ayrıca mesleki deneyimin, iş doyumunun anlamlı ve olumlu bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Wu ve Short (1996) ise Amerika’nın kuzeydoğu eyaletlerindeki devlet okullarından 612 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin güçlendirme düzeylerine ilişkin algılarının, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık algılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Güçlendirme ölçeğinin 6 alt ölçeğinden, “Öz Yeterlilik” ve Mesleki Büyüme” boyutlarının iş doyumunun önemli yordayıcıları olduğunu da ortaya koymuşlardır. Ertürk ve Keçecioğlu (2012), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 224 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin iş doyumunu ile duygusal tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki olduğunu; duyarsızlaşma ile iş doyumunu boyutları olan yönetim, birlikte çalıştığınız kişiler, genel olarak iş arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yılmaz ve Altınkurt (2012) ortaöğretim kurumlarında görev yapan 249 öğretmenle yürüttükleri tarama çalışmada, okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık üçte birini açıkladığı, yalnızca ödül gücü alt boyutunun öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olduğu belirlemişlerdir.

Atmaca, Rızaoğlu, Türkdoğan ve Yaylı (2020) ise farklı illerden 564 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin duygu alt boyutlarından sevinç ve sevgi boyutlarının iş doyumu ile pozitif ilişkisi olduğu, ayrıca sevgi ve korku boyutlarının iş doyumunun yordayıcısı olduğu belirlemişlerdir. Neto, Rodrigues ve Panzer (2017), Brezilya'daki devlet okullarında görev yapan 385 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında, girişimcilik davranışı ile iş tatmini arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Romanya'daki okullardan 201 öğretmenle yürütülen başka bir çalışmada ise, genel memnuniyetin maaş promosyonu, liderlik-kişilerarası ilişkilere duyulan memnuniyet ve iş iletişiminin organize edilmesi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Cristina-Corina, 2012). İngiltere'de yürütülen daha geniş örneklemlili (1430 öğretmen) başka bir çalışmada ise, öğretmenlerin iş doyumunun sınıf yönetimi öz yeterlikleriyle ve öğretimsel öz-yeterlikleriyle pozitif, sınıf stresiyle negatif ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Klassen & Chiu, 2010). İspanya'da 68 öğretmenle yürütülen başka bir çalışmada öğretmenlerin iş doyumunun kişisel başarı ve meslektaşlarından algılanan destek ile anlamlı ve olumlu olarak ilişkili olduğu ve duygusal tükenme ile anlamlı ve olumsuz yönde ilişkili olduğu; ayrıca öğretmenlerin öz yeterliğinin, iş doyumunun dolaylı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir (Briones, Tabernero, & Arenas, 2010).

Öğretmenlerin iş doyumu üzerine yapılan çalışmaların bir bölümünün ise iş doyumuna yönelik etkenleri belirlemeye dönük olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar genellikle kuramsal sınıflamaları dikkate alarak etkenleri ortaya koymuşlardır. Castillo, Conklin ve Cano (1999) çalışmalarında, üzerinde çalışılan iş doyumuna neden olan içsel etmenlerin başarı, ilerleme, tanınma, sorumluluk ve işin kendisi olduğunu, dışsal doyum etmenlerinin ise kişiler arası ilişkiler, politika ve idare, maaş, denetim ve çalışma koşulları olduğunu belirlemiştir. Liu ve Ramsey (2008) ise öğretmenlerin işlerinin çeşitli yönlerine ilişkin memnuniyetleri incelemiş ve öğretmenlerin en az memnun oldukları konuların çalışma koşulları ve tazminat olduğunu ortaya koymuştur. Kılıç (2011)'in dikkat çekici bulgusu ise iş doyumuna en yüksek etkiyi yapan etmenin okulun fiziki koşulları olduğudur. Bolin (2007) ise öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen temelde dört grup etken olduğunu belirtmiştir. Bunların liderlik faktörleri (davranışları), algılanan sosyal statü faktörü, öğrencilerin sınavlardaki durumları ve kişisel geçmiş faktörleridir. Demirel (2006) iş doyumunu etkileyen örgütsel faktörleri belirlemiş, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin; işin niteliği boyutunda yüksek; özlük hakları, çalışma koşulları, toplumsal katkı, ilköğretim programı ve yönetim boyutlarında orta; rehberlik hizmetleri boyutunda düşük; ücret ve denetim boyutlarında çok düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Alan yazında ayrıca öğretmenlerin iş doyumuna etki eden kategorik değişkenlerin de olduğu görülmektedir. Araştırmalarda iş doyumunu etkileyen kategorik değişkenlerin kimilerinin demografik nitelikler olduğu, kimilerinin ise eğitim ortamı veya iş yaşamına ilişkin olduğu görülmüştür.

Araştırmalarda sıklıkla sorgulanan değişkenlerden birinin cinsiyet olduğu görülmüştür. Çalışmalarda cinsiyet değişkeninin iş doyumunu etkileyen bir etken olduğu ortaya konulmuştur. Ancak bunun aksini bulgulayan çalışmalara da rastlanmıştır. İş doyumunun çoğu çalışmada genel olarak ve boyutlar açısından kadın öğretmenler lehine farklılaştığı (Castillo *vd.*, 1999; Ma & MacMillan, 1999; Sak, 2018); nadir çalışmada da erkek öğretmenler lehine farklılaştığı (Griffin, 2010) belirlenmiştir. Boyutlara göre erkekler veya kadınlar lehine farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Liu ve Ramsey (2008)'in çalışmasında erkek öğretmenlerin güvenlik ve çalışma koşulları açısından kadın öğretmenlere göre daha fazla doyum aldığı, kadın öğretmenler öğrenci etkileşimi konusunda erkek öğretmenlerden biraz daha mutlu olduğu belirlenmiştir. Yavuz ve Bahtiyar Karadeniz (2009)'in çalışmasında, öğretmenlerin iş doyumunu bağlamındaki ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyetin yordayıcı değişken olduğu belirlenen çalışmalar da görülmüştür (Ferguson *vd.*, 2012; Madenoğlu *vd.*, 2014). Kimi çalışmalarda ise cinsiyetin öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinde farklılaşmaya yol açmadığı belirtilmiştir (Avşaroğlu *vd.*, 2005; Demirel, 2006; Kılıç, 2011; Telef, 2011; Yılmaz & Boğa Ceylan, 2011).

Araştırmalarda sıklıkla sorgulanan değişkenlerden birinin mesleki kıdem olduğu görülmüştür. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin iş doyumunun mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaştığı ortaya konulmuştur (Demirel, 2006; Kılıç, 2011; Liu & Ramsey, 2008; Ma & MacMillan, 1999). Ayrıca Ferguson *vd.* (2012) mesleki deneyimin iş doyumunun yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Bazı çalışmalarda ise kıdem yılına göre iş doyumunun farklılaşmadığı belirlenmiştir (Avşaroğlu *vd.*, 2005; Telef, 2011; Teltik, 2009; Yılmaz & Boğa Ceylan, 2011). Griffin (2010), 26 yıl üzeri çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının diğer gruplara oranla yüksek olduğunu belirtmiştir. Yavuz ve Bahtiyar Karadeniz (2009)'in çalışmasında öğretmenlerin iş doyumunu bağlamındaki terfi ve ödüllendirme sisteminin ve sosyal imkanlarının mesleki kıdem yıllarına göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumuna üzerine yapılan çalışmalarda sorgulanan bir diğer değişkenin branş olduğu görülmüştür. Ertürk ve Keçecioğlu (2012) ile Telef (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha fazla doyum yaşadıklarını; Yılmaz ve Boğa Ceylan (2011) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri, yabancı dil ve özel yetenek alanları öğretmenlerine göre; sınıf öğretmenleri, fen bilgisi ve özel yetenek alanı branş

öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin, yabancı dil öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, bu değişkenle ilgili olarak da çalışmalar farklı bulgular elde etmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumu üzerine yapılan çalışmalarda yaş değişkeninin de ele alındığı görülmüştür. Avşaroğlu *vd.* (2005) Yaş değişkeni açısından, öğretmenlerin iş doyumlarının farklılaşmadığını belirtmişken, Demirel (2006), 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin 31-40 yaş aralığındakilere göre daha yüksek doyuma sahip olduğunu; Griffin (2010) ise 46 yaş üstü olanların daha genç olanlara göre daha yüksek doyuma sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Yavuz ve Bahtiyar Karadeniz (2009) öğretmenlerin iş doyumu bağlamındaki terfi ve ödüllendirme sisteminin ve sosyal imkânlarının yaşlarına göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin çalışmalarda incelenen bir diğer değişkenin de okul türü (düzeyi) olduğu görülmüştür. Ertürk ve Keçecioğlu (2012) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin iş doyumu alt boyutu olan yönetim boyutu açısından lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Griffin (2010) da ilkokul öğretmenlerinin iş doyumunun ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Telef (2011) çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyumları arasında farklılaşma olmadığını belirtilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin çalışmalarda sıklıkla olmasa da ele alınan bir diğer değişken medeni durumdur. Demirel (2006) ve Kılıç (2011) çalışmasında iş doyumu düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılıklar göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin çalışmalarda nadiren ele alınan bir diğer değişken yerleşim yeri değişkenidir. Ertürk ve Keçecioğlu (2012) çalışmasında köy öğretmenlerinin ilçe merkezindekilere oranla daha yüksek iş doyumunun olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin olarak nadir de olsa, mezun olunan okul ve mezun olunan alanda çalışma değişkenleri de ele alınmıştır. Demirel (2006)'in çalışmasında eğitim enstitüsü ve yüksekokulu mezunlarının, eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Telef (2011)'in çalışmasında ise öğretmenlerin iş doyumunun mezun oldukları alanda çalışma değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Yavuz ve Bahtiyar Karadeniz (2009)'in çalışmasında öğretmenlerin iş doyumu bağlamındaki ihtiyaçlarının eğitim düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Bu değişkenlerin dışında nadiren ele alınan değişkenler de görülmüştür. Kılıç (2011) öğretmen iş doyumlarının okulun fiziki şartları ve terfi değişkenine göre farklılaştığını; Telef (2011), eğitim düzeyinde farklılaşma olmadığını; Liu ve Ramsey (2008) azınlık gruplardan

gelen öğretmenlerin azınlık olmayan öğretmenlere göre işlerinden daha az memnun olduklarını ayrıca iş doyumlarının öğretim yıllarına ve kariyer durumlarına göre farklılaştığını belirlemiştir. Karaköse ve Kocabaş (2006)'ın çalışmasında özel okul öğretmenlerinin devlet okullarındakilere nazaran; okullarının çevredeki saygınlığına ve okullarının çalışma ortamına ilişkin olarak daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Her iki grubun da yaptıkları mesleğin kendilerine performanslarını değerlendirme olanağı verdiğini, işlerini yaparken amaçlarına ulaşabileceklerini belirtmişlerdir. Ferguson vd. (2012) anksiyete, cinsiyet, sınıf düzeyi ve iş pozisyonunun öğretmen iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olmadığını ortaya koymuştur.

Çift Etmen Kuramıyla İlgili Araştırmalar

Çift etmen kuramıyla ilgili, kuramın ortaya atıldığı yıllardan beri çok fazla çalışma yapılmıştır. Farklı sektörde görev yapan çalışanların iş doyumları ve motivasyonları bu kuram çerçevesinde ele alınmıştır. Kuram iş doyumunu kuramı olmasına ve motivasyon, bu kuramın bir boyutu olmasına rağmen çalışmalarda bireylerin motivasyonlarını ölçmek için yararlanılmış bir kuramdır.

Çift Etmen Kuramı (Dual Factor Theory) üzerine yapılmış çalışmalardan bir bölümü kuramsal türde derleme-değerlendirme çalışmalarıdır. House ve Wigdor (1967), kuramın ortaya çıkmasından yalnızca birkaç yıl sonra yaptıkları “Herzberg’s Dual-Factor Theory of Job Satisfaction And Motivation: A Review of the Evidence and A Criticism” adlı çalışmalarında, kuramla ilgili genel bir perspektif çizmiş, kuramın yapısını, temel özelliklerini ele almış ve bir kritiğini yapmışlardır. Kuramla ilgili yapılmış çalışmaları da ele alarak, kuramla ilgili değerlendirme ve çıkarımlarda bulunmuşlardır. Böylece hem kuramın tanıtımı hem de çeşitli yönlerini ve o döneme ilişkin çalışmaların bulgularını sunmuşlardır. Winslow ve Winsett (1968) ise “Dual-Factor Theory: A Reply To House And Wigdor” adlı çalışmalarında yukarıda sözü edilen House ve Wigdor’un çalışmasına yönelik yanıt veren bir çalışma yapmışlar ve ilgili çalışmadaki hata ve eksikliklere açıklamalar getirmişlerdir. Çalışmada belirtilen sınıflama ve bazı verilerle ilgili yanlışlıklar belirleyip, nedenleriyle birlikte açıklamışlardır.

Çift etmen kuramına ilişkin olarak yapılan çalışmaların bir bölümünün kuramda anılan motive edici ve hijyen etmenlerin birtakım değişkenlerle ilişkisini belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların bir bölümü yapısal eşitlik modeliyle yürütülmüş ve çoklu ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalar hem öğrenciler hem de farklı kollardaki çalışanlar üzerinde yürütülmüştür. DeShields Jr, Kara ve Kaynak (2005) çalışmalarında, ortaya koydukları modelin Herzberg’in iki faktörlü teorisi ile tutarlı olduğunu, ayrıca olumlu bir kolej deneyimi olan öğrencilerin kolej veya üniversiteden memnun olma olasılıklarının, kolej

deneyimi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Hsieh (2016) ise çalışmasında sağlık bulutunu kullanmaya karşı hasta direncinin emilme maliyetleri, atalet, algılanan değer, geçiş maliyetleri ve belirsizlikten kaynaklandığını; performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşulların, hastaların sağlık bulutunu kullanma niyeti üzerinde olumlu ve doğrudan etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Çift etmen kuramına ilişkin bazı çalışmalarda ise, belirli iş kollarındaki çalışanların motivasyonları ve motivasyon etkenleri kuram çerçevesinde ele alınmıştır. Karapınar (2008) mavi ve beyaz yakalı çalışanların motivasyon etkenlerini belirlediği çalışmasında, bireysel ihtiyaçlar ile motivasyonel faktörler arasında tüm boyutlarda anlamlı ilişkilerin olduğu; hijyen ve motive edici etmenlere ilişkin doyum düzeylerinin farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Yıldız (2010) dışsal motivasyon etmenlerinin, çalışanların motivasyonuna olan etkisini incelediği çalışmasında ise öğretmenlerin iki tür motivasyon etmeniyle (içsel-dışsal) de güdülendiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin en fazla önemsedikleri motivasyonel etmenlerin, içsel motivasyon etmenlerinden “işte yeterli olma, başarma, tanınma ve takdir edilme” alt boyutuyla ilişkili olan “mesleği anlamlı ve değerli bulma” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en az doyum elde ettikleri motivasyon etmeninin ise dışsal motivasyon faktörlerinden “çalışma koşulları” alt boyutuna ait “ekonomik motive edici araçlar” olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ücret, prim ve ödüllerin yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Kaya vd. (2013) ise öğretmenlerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu, yerleşim yerinin motivasyonu etkileyen bir etmen olduğunu, ayrıca içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğu da belirlenmiştir. Gökçe, Şahin ve Bulduklu (2010) çalışmalarında çalışanların “çalışma saatlerinin belli olması”, “mevcut koşulların insanları herhangi bir işte çalışmaya zorlaması” ve “başka iş olanağının olmaması” gibi nedenlerle mevcut işlerini yaptıklarını göstermiştir. Çalışanların en fazla önem verdiği etkenin “SSK primlerinin zamanında yatıyor olması” ve “işyerinin servis olanağının olması” gibi nedenler olduğu görülmüştür. Yine araştırma yapılan çalışanların işten çıkarılma korkusuyla daha çok çalıştırılmaya hayır diyemeyeceklerini belirttikleri, söz konusu çalışanların %54,4’ünün işten çıkarılmamak için verimlerini artıracaklarını belirttikleri görülmüştür. Kısacası çalışmada, sağlık çalışanlarının motive edici etmenlerden çok hijyen faktörlerden etkilendiği ortaya konulmuştur.

Çift etmen kuramı üzerine çalışma yürütülen bir grubun da akademisyenler olduğu görülmüştür. Moxley (1977) çalışmasında motivasyon etkenlerinin iş doyumuna; ayrıca farklı etkenlerin, doyuma ve doyumsuzluğa katkıda bulunduğunu belirlemiştir. Politika ve uygulamaların hijyen faktörlerine; maaş bütçeleri, denetim ve teknik faktörler ve zaman unsurunun memnuniyetsizliğe yol açtığı; başarı, tanınma ve büyüme fırsatlarına yönelik

motivasyonun, tatmin edici öğretim deneyimleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sağlam (2007) ise akademik personellerin hem hijyen hem de motive edici etmenlerin sunulma düzeyini orta düzeyde, bu etmenlerin kendilerini işe güdüleme düzeyini ise yüksek olarak değerlendirdiklerini belirlemiştir.

Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumu ile İlgili Araştırmalar

Alan yazında motivasyon ile iş doyumunun birlikte ele alındığı çalışmalarla sıklıkla karşılaşmıştır. Bu çalışmalarda kimi zaman bu iki kavramın ilişkisi ele alınmış, kimi zaman her ikisini de etkileyen etkenler belirlenmiş, kimi zaman da bu iki kavramın da içinde olduğu farklı değişkenlerle çoklu ilişkiler ele alınmıştır.

Motivasyon ve iş doyumunu birlikte ele alan kuramsal çalışmaların olduğu görülmüştür. Üçüncü (2016) çalışmasında, motivasyon ve iş doyumunun kavramsal ve kuramsal yapılarını ele almıştır. Çalışmada, İş doyumuna ilişkin olarak iş doyumunun ölçümünü, kavramın özelliklerini, etki eden etmenleri, değişkenlerini, örgütsel etkilerini, iş doyumsuzluğunun sonuçlarını ele almıştır. Motivasyona ilişkin olarak da güdüler ve sınıflandırılması, motivasyonu artırıcı yöntemler, özendirici araçlar ve motivasyon kuramlarını tanıtmıştır. Ayrıca çalışmada bu iki kavramın birbiriyle ilişkilerini farklı boyutlarıyla incelenmiştir. Arısoy (2007) örgütsel iletişim motivasyon ilişkisi bağlamında, motivasyon kavramı, kuramları, özendirici araçları, örgütsel araçları, motivasyonun önemini ve örgütsel iletişimle çalışan motivasyonu ilişkisini ele almıştır. Devamında çalışmada, örgütsel iletişim ve iş doyum-doyumsuzluğu bağlamında, iş doyum kavramı, kuramları, iş doyumunun ölçülmesi, iş doyumunun çalışanlar üzerindeki etkileri, benzer kavramlar, etkileyen etmenler, iş doyumsuzluğu ile örgütsel iletişimin iş doyumuyla ilişkisi ele alınmıştır. Sharabyan (2011)'in çalışmasında motivasyon türlerinin bir tanımını ve tartışmasını sunmuş, iç ve dış motive edici faktörler özerklik, kendini gerçekleştirme, kurumsal destek ve ilişkiler açısından tartışılmıştır. Ayrıca öğretmenleri hem ideal düzeyleri hem de algılanan iş doyum düzeyleri ile motive eden faktörler dikkate alınmış, kurumların ve işverenlerin öğretmenlerini motive etmek ve pedagojik kaliteyi artırmak için kullanabileceği birtakım öneriler sunulmuştur.

Bazı çalışmalarda motivasyon ve iş doyumunun birtakım grup değişkenlerine göre farklılaşmaları incelenmiştir. Bishay (1996) çalışmasında öğretmenlerin iş doyum ve motivasyonlarının, sorumluluk düzeyleri, ders, cinsiyet, yaş, öğretim deneyimi ve günlük aktiviteleri ile ilişkili olduğunu, Hasanoğlu (2017) öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunun cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve hizmet sürelerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Mertler (2016) okul türü (lise öğretmenleri lehine), okul statüsü (özel okullar lehine), okulun bulunduğu ekonomik çevre düzeyi (yüksek gelirli

lehine) değişkenleri açısından motivasyon ve iş doyumunun farklılaştığını belirtmiştir. olak (2009) otellerde en fazla kullanılan özendirme aracının çalışanlara ücretsiz birtakım olanaklar sunulması olduğunu, çalışanların iş doyumlarını en çok arttıran etmenin statü olduğunu belirlemiştir.

Motivasyon ve iş doyumunun birlikte ele alındığı çalışmaların bazılarında iş doyum ve motivasyon düzeylerini belirleme, bu iki değişken arasındaki karşılıklı ilişkileri ortaya koyma amaçlanmıştır. Bishay (1996) ğretmenlerin genel motivasyon ve iş doyum düzeylerinin “yüksek” olduğunu; Mertler (2016) toplam iş memnuniyetsizliği oranının % 26 olduğunu belirlemiştir. Bishay (1996) Bulgulara dayanarak, st düzey ihtiyaçların doyrulmasının iş doyum için en önemli olduğu belirlenmiştir. Mertler (2016)’in çalışmasında ayrıca öğretmenlerin % 24’ünün, tekrar imkan sağlandığında ğretmenliği meslek olarak semeyeceğini; % 45’inin ise emin olmadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Bazı çalışmalarda ğretmen motivasyonu ve iş doyum arasında anlamlı bir ilişki olduğu (olak, 2009; Karşlı & İşkender, 2009); bazı çalışmalarda iş öğretmenlerin iş doyumları ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı da ortaya konulmuştur (Anghelache, 2015; Hasanoğlu, 2017). Ayrıca Angelache (2015) genel olarak öğretmenlerin yüksek bir başlangıç motivasyon düzeyine gereksinim duyduğunu, ancak zamanla iş doyumunun düşme eğiliminde olduğunu; motivasyon ve iş doyum arasındaki ilişkinin tersine döndüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin belirli mesleki beklentilerinin olduğunu, ancak bu beklentiler gerçekleşmezse iş doyumlarının azaldığını belirtmiştir.

Ayrıca bazı çalışmalarda üçüncü bir değişkenin her ikisine de etkisi veya her ikisiyle de olan ilişkisi ele alınmıştır.

Emmert ve Taher (1992)’nin çalışmalarında, çalışanların iş doyumunun ve motivasyonunun iş özellikleri açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak sosyal doyum, çalışanların içsel ihtiyaçlarının karşılanması (zellikle yükselme ihtiyaçları) ve iş performansına ilişkin özelliklerin farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, ve Hofman (2012)’in çalışmasında öğretmenlerin sınıfta öz-yeterlilikleri, öğretmenlerin ilişki doyum, duygusal mesleki bağlılık ve öğretmenlerin motivasyon düzeyindeki değişim ile; ilişki memnuniyeti ve maaş memnuniyetinin, duygusal bağlılık ile; ilişki memnuniyetinin duygusal mesleki bağlılık ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Skaalvik ve Skaalvik (2011) okul bağlamının altı boyutu olan değer uyumu, denetleyici destek, meslektaşlarla ilişkiler, ebeveynlerle ilişkiler, zaman baskısı ve disiplin sorunları değişkenlerinin tümünün, iş doyum ve öğretmenlik mesleğini bırakmaya ilişkin motivasyon ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

Karaköse ve Kocabaş (2006) okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonlarına etkisinin olduğunu; Skaalvik ve Skaalvik (2017) öğretmen öz-yeterlik ve iş doyumu yoluyla bir öğrenme hedefi yapısı algısının, ayrılma motivasyonunun düşmesine, ayrıca yorgunluğun ayrılma motivasyonunun artmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Davis ve Wilson (2000) okul müdürlerinin güçlendirici davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, öğretmenlerin motivasyonunun hem iş doyumu, hem de iş stresi ile ilgili olduğu; müdürlerin güçlendirici davranışlarının öğretmen iş memnuniyeti ve iş stresi ile ilişkili olmadığını belirlemiştir. Shoshani ve Eldor (2016) öğretmen öğrenme iklimi ile öğretmenlerin iş katılımı duygusu, örgütsel bağlılık ve öznel iyi oluş arasındaki pozitif dolaylı ilişki olduğunu, öğretmen iş doyumunun öğretmen öğrenme iklimi ile öğrenci okulu katılımı arasındaki pozitif ilişkide bir aracı olduğunu ortaya koymuştur.

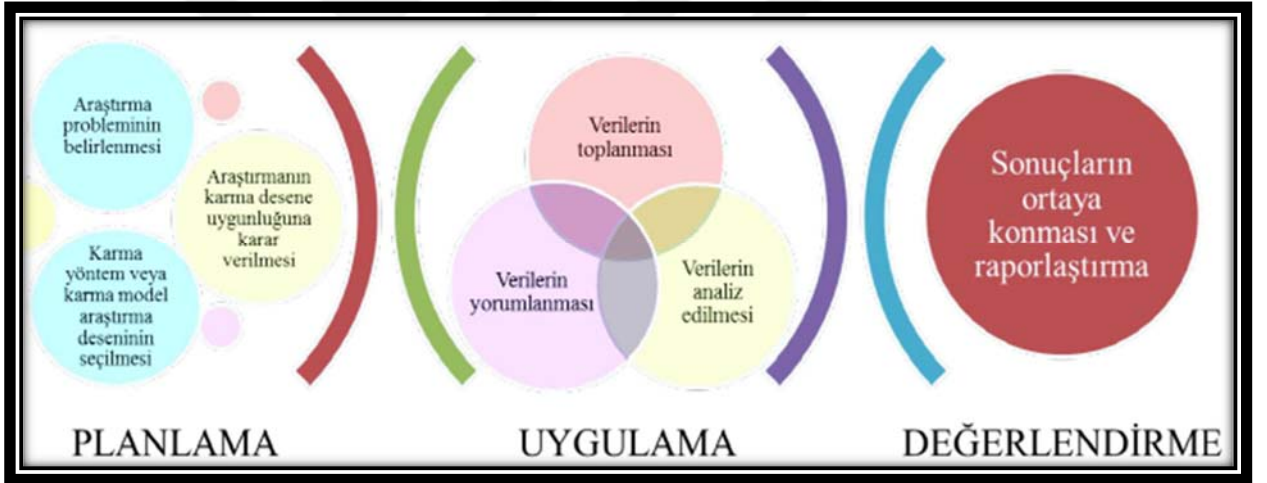
Alan yazında, yapılan çalışmaların incelenmesi ile motivasyon ve iş doyumuna etki eden pek çok bilişsel ve duyuşsal değişkenin yanı sıra birçok demografik değişkenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca motivasyon ve iş doyumunun her ikisini de etkileyen veya her ikisiyle de ilişkili olan farklı yapıda değişkenlerin olduğu saptanmıştır. Ancak bu değişkenlerin etkisine ilişkin aykırı sonuçlar elde edildiğinden, daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Benzer şekilde öz belirleme kuramı açısından öğretmen motivasyonu sıkça ele alınmış, ancak bu bağlamda motivasyonu etkileyen değişkenler nispeten daha az ele alındığı belirlenmiştir. Çift etmen kuramına ilişkin çalışmaların farklı meslek grubunda çalışan bireylerle daha sık yürütüldüğü, öğretmenler açısından ele alan çalışmaların da nispeten az olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan araştırmada, bu iki kuram çerçevesinden motivasyon ve iş doyumu kavramları hem betimsel olarak, hem birbirleriyle ilişkileri bakımından hem de etki eden kategorik değişkenler ve etkenler açısından ele alındığından alan yazında bu kavramlara ilişkin bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, alan yazına yeni ve özgün sonuçlar katacağı düşünülmektedir. Özbelirleme kuramı ve çift etmen kuramı içsel-dışsal yönleri vurgu yapan ve benzer özellikleri olan iki kuram olmasına rağmen alan yazında birlikte değerlendirilmemiştir. Bu iki kuramın birlikte ele alınması, kuramsal olarak görülen benzerliklerini istatistiksel ve yapısal olarak da ortaya koyması bakımından önemlidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

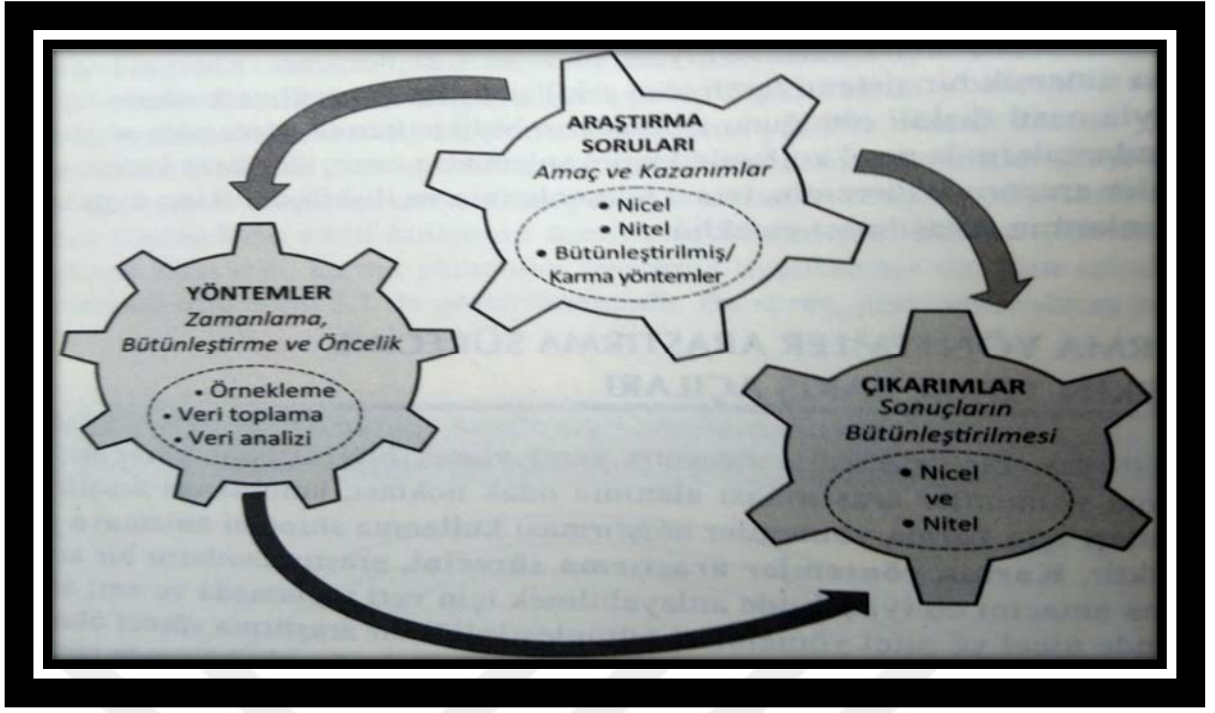
Araştırma Deseni

Son yıllarda, karma yöntem araştırmalarının avantajları giderek daha fazla kabul görmüştür. Nicel ve nitel araştırmaların birleştirilmesi, araştırma teknikleri konusunda ortaya çıkan bir dizi karmaşık araştırma sorusunu ele almaya çalışan araştırmacıların daha esnek ve bütünsel olmalarını sağlamıştır (Onwuegbuzie & Leech, 2004). Karma yöntem araştırması, bir araştırma sorununu incelemede, yalnızca nicel veya nitel araştırmalardan daha kapsamlı kanıtlar sunar (Creswell & Plano Clark, 2017). Karma yöntemin aşamaları Şekil 5'te sunulmuştur (Fırat, Yurdakul, & Ersoy, 2014):



Şekil 5. Karma yöntemin aşamaları.

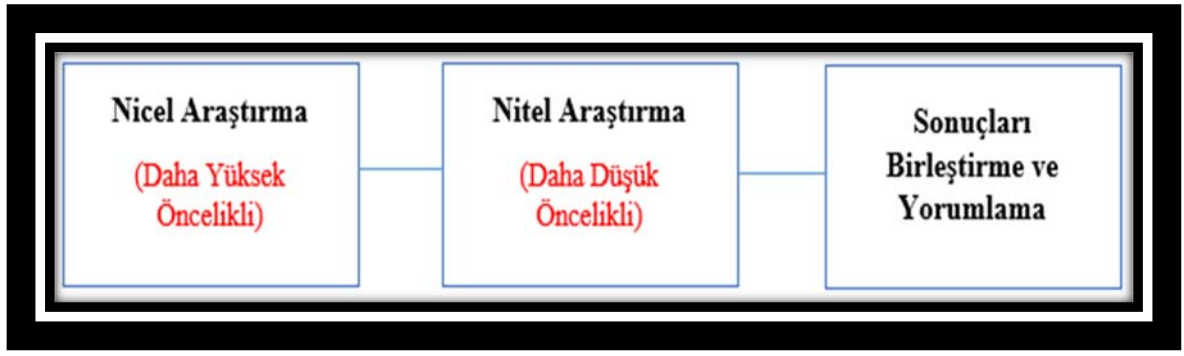
Karma yöntem, araştırmacıların araştırma problemlerini anlamak üzere nicel ve nitel veriler topladığı, iki veri setini harmanladığı, bu bütünleştirmenin avantajını kullanıp sonuçlar çıkardığı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Creswell, 2017a, s.2). Karma yöntem sistematik bir süreçle yürütülebilir. Bu sürecin bileşenleri Şekil 6'da gösterilmektedir (Plano Clark & Ivankova, 2017, s.36):



Şekil 6. Karma yöntemler araştırma sürecinin bileşenleri.

Şekil 6’da görüldüğü üzere, ilk olarak karma yöntemlerin amaçlarının belirlenmesi önemlidir. Nitel ve nicel amaçların yanı sıra ikisinin bütünleştirildiği karma amaçların dolayısıyla da karma araştırma sorularının mutlaka yer alması önemlidir. İkinci olarak yöntemlerin belirlenmesi gerekir. Araştırmanın nitel ve nicel her iki boyutu için de bir desen uygulanmasına karşın, araştırmanın yapısına uygun olarak nicel ve nitel desenlerin birleştiği bir karma desenin belirlenmesi ve sürecin bu doğrultuda tasarlanması gereklidir. Ayrıca tüm araştırma sürecinin de bu doğrultuda belirlenmesi gereklidir. Son olarak elde edilen nicel ve nitel soruların bütünleştirilmesi ve iki verinin harmanlanması önemlidir.

Bu araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı desen (explanatory design) kullanılarak yürütülmüştür. Açıklayıcı desende, önce nicel araştırma yapılır, sonra nitel araştırma ile devam eder. Temel amaç nicel araştırma ile elde edilen bulguları nitel araştırma teknikleriyle derinlemesine inceleyerek açıklamaktır (Creswell & Plano Clark, 2017). Bu desenin temel düşüncesi, nitel veri toplama sürecinin doğrudan nicel bulgular üzerine kurulmasıdır. Açıklayıcı desenin temel işleyişi Şekil 7’de sunulmaktadır (Fraenkel, Wallen,& Hyun, 2012, s.561).



Şekil 7. Açıklayıcı desen.

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını ve iş doyumunu düzeylerini belirlemeye yönelik nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ve yine genel olarak nicel verileri destekleyici veriler elde etmek amacıyla, nicel verilerle ilişkili olarak gerek görülen durumlara ilişkin nitel veriler toplanmış, toplanan nitel veriler nicel verileri destekleyici ve bir takım durumları açıklayıcı olarak kullanılmıştır (Creswell, 2017a). Bu araştırma açısından düşünüldüğünde çalışmanın odağında nicel veriler yer almış, nitel veriler ise nicel verileri destekleyici veya açıklayıcı olarak kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını ve iş doyumunu düzeylerini belirlemeye yönelik nicel veriler toplanmıştır. Ayrıca araştırma sorularını yanıtlamak üzere değişken olarak kullanılacak demografik bilgileri de elde edilmiştir. Bu verileri destekleyici olarak ise görüşme formu yardımıyla nitel veriler toplanmıştır (Creswell, 2017a).

Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Çalışma evreni ulaşılabilen, somut ve üzerinde görüş bildirilebilecek gruba ifade etmektedir (Karasar, 2009, ss.109-110). Örneklem ise belirlenmiş olan evrenden, belirli bir kurala göre seçilen ve seçildiği evreni temsil yeterliliğine sahip olduğu varsayılan küçük kümedir (Karasar, 2009, s.110).

Bu araştırmanın evreni, Erzurum ilinin yirmi ilçesinin tümünde bulunan ilkokullarda görev yapan 2582 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma, karma yöntemle yürütüldüğünden, nicel ve nitel boyutlarına ilişkin verilerin toplandığı örneklem grubu ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

Nicel verilerin toplandığı örneklem grubu.

Örneklem olarak tüm ilçeleri kapsayacak şekilde belirlenmiş 43 ilkokulda görev yapan 513 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü öğretmenler tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. (Fraenkel vd., 2012, s.95). Küme örneklemede, tek tek

kişileri veya ögeleri seçmek için rastgele örnekleme kullanmak yerine, belirli kümeleri veya grupları seçmek için rastgele örnekleme kullanılır. Kümelerin her birinde tüm insanlar örnekleme dahil edilir. Bu örnekleme tekniğinin avantajı, kümelerin, adından da anlaşılacağı gibi, normal olarak bir yerde veya bir coğrafi alanda birbirine yakın şekilde gruplanmış ögeleri içermesidir (Denscombe, 2010, s.29). Tesadüfi örnekleme yapılırken, her ilçe bazında rastgele seçim yapılmış ve örneklemin tüm ilçeleri kapsamına özen gösterilmiştir. Bu öğretmenlerden araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Ancak uygulamaya gidilemeyen 4 okulun öğretmenleri (21 kişi) ile denekler tarafından herhangi bir nedenle doldurulmak istenmeyen veya uygun şekilde doldurulmayan (78 kişi) kişilere ait toplam 99 ölçek formu değerlendirme dışı olduğundan, geriye kalan 414 ölçek formu analiz edilmiştir. Araştırma sorularını yanıtlamadan önce yapılan uç değer analiziyle 8 kişiye ait ölçek formu araştırma dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla nicel tüm analizlerin yapılacağı 406 kişiyle çalışmanın nicel boyutu yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğü hesaplandığında, çalışmada 341 kişilik bir örneklemin evreni temsil edebildiği görülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Dolayısıyla 406 kişilik bir örneklemin evreni temsil etme açısından yeterli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin dağılımı değerlendirildiğinde; cinsiyet açısından en fazla sayıda kadın öğretmenin (%57.4) yer aldığı, ancak cinsiyet açısından dengeli sayılabilecek bir dağılım olduğu görülmektedir.

Yaş açısından bakıldığında, öğretmenlerin 21-61 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Yani göreve yeni başlayan öğretmenden, emekliliğe yakın yaşlarda yer alan öğretmene kadar geniş bir aralıkta öğretmenle çalışma yürütülmüştür. Dolayısıyla oldukça geniş bir yaş aralığıyla çalışıldığı söylenebilir. Öğretmenler yaş açısından, alan yazında benzer çalışmalarda görülen kategorilere göre dört kategoriye ayrılmıştır (Ertürk, 2016; Ololube, 2006).

Mesleki kıdem yılı açısından öğretmenlerin 1-42 yıl aralığında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla kıdem yılı açısından da oldukça geniş bir örnekleme ulaşıldığı söylenebilir. Öğretmenler mesleki kıdem yılı açısından, alan yazındaki çalışmalardaki kategoriler dikkate alınarak beş kategoriye ayrılmıştır (Ayan vd., 2009; Demirel, 2006).

Eğitim durumu açısından incelendiğinde öğretmenlerin büyük bölümünün lisans mezunu olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitim (yüksek lisans veya doktora) mezunu öğretmenlerin de –lisans mezunlarına göre az sayıda olsa da- önemli bir sayıda yer aldığı görülmüştür. Yalnızca 1 öğretmenin “diğer” seçeneğini işaretlediği ve ön lisans mezunu olduğunu belirttiği görülmüştür. Eğitim durumu açısından da her türde eğitim düzeyine sahip öğretmenlere ulaşıldığı söylenebilir.

Okutmakta olduğu sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, birbirine yakın sayılarda tüm sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin yer aldığı ve buna ek olarak, az sayıda da olsa birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenin çalışma grubunda yer aldığı belirlenmiştir.

Bulundukları okulda çalışma yılları açısından incelendiğinde, okulunda 1-32 yıl arası çalışan öğretmenlerin bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bulundukları okulda çalışma yılına göre dört kategoriye ayrılmıştır. Alan yazında –incelenen çalışmalar dahilinde- bu değişkeni ele aldığı belirlenen bir çalışmanın (Özkan, 2016) kategorileri ve mevcut çalışmadaki yığılmalar da dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur.

Eğitim verdikleri sınıfın mevcutları açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin 7-48 aralığında öğrenciye eğitim verdikleri görülmüştür. Dolayısıyla sınıf kalabalıklığı açısından da geniş bir dağılıma sahip öğretmenlerle çalışıldığı söylenebilir. Öğretmenler, sınıf mevcuduna göre kategorilendirilirken, verilerin toplandığı öğretmenlerin okutmakta olduğu sınıf mevcutları dikkate alınarak kategorilendirilmiş ve 5 kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri incelendiğinde, öğretmen sayılarının yerleşim yerlerinin nüfus oranları dikkate alındığında dengeli bir dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Araştırma Erzurum ilinin tüm ilçelerinden en az bir okulda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Uygulama yapılan 39 okulun 11'i köy ve beldelerde, 18'i ilçe merkezinde, 10'u ise il merkezinde yer almaktadır. Her ilçeden okulların araştırmaya dahil edilmesi, farklı yerleşim yerlerinde çalışan öğretmenlerin çalışmada yer almasıyla örneklemin evreni temsil etme yeterliliğinin arttığı düşünülmektedir. Uygulama yapılan okulların listesi ekte sunulmuştur.

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı öğretmenlerin, değişkenler açısından dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Değişkenler Açısından Dağılımı

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	233	57,4
	Erkek	173	42,6
Yaş	21-29	125	30,8
	30-35	99	24,4
	36-44	99	24,4
	45 ve üstü	83	20,4

Tablo 2. (Devamı)

Mesleki Kıdem	1-5 yıl	114	28,1
	6-10 yıl	84	20,7
	11-15 yıl	77	19,0
	16-20 yıl	48	11,8
	21 yıl ve üstü	83	20,4
Eğitim Durumu	Lisans	371	91,4
	Lisansüstü	34	8,4
	Diğer*	1	0,2
Okuttuğu Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	97	23,9
	2. Sınıf	107	26,4
	3. Sınıf	104	25,6
	4. Sınıf	93	22,9
	1-2-3-4. Sınıf**	5	1,2
Sınıf Mevcudu	7-15 arası	54	13,3
	16-20 arası	138	34,0
	21-25 arası	90	22,2
	26-35	73	18,0
	36 ve üstü	51	12,6
Okulun Yerleşim yeri	İl merkezi	202	49,8
	İlçe merkezi	154	37,9
	Köy-belde	50	12,3
Bulunduğu Okulda Çalışma Yılı	1-3 yıl arası	172	42,4
	4-6 yıl arası	104	25,6
	7-12 yıl arası	75	18,5
	13 yıl ve üzeri	55	13,5

*Diğer, lisanstan daha düşük düzeyde bir eğitim düzeyidir.

**1-2-3-4. Sınıf; 2,3 veya 4 sınıfı bir arada okutan (birleştirilmiş sınıf) öğretmenlerdir.

Nitel verilerin toplandığı katılımcılar.

Nitel verilerin toplandığı katılımcı grubu, nicel verilerin toplandığı grubun içinden seçilmiştir. Nicel verilerin elde edildiği öğretmenlerden, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş olan 30 öğretmenle araştırmanın nitel verileri toplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016, s.90) Maksimum çeşitlemede örneklem, incelenen konu hakkında farklı görüşleri olan veya çalışılan özelliklerin mümkün olan en geniş kapsamını temsil eden bireyleri içerir (Lodico, Spaulding, & Voegtle, 2006). Görüşme yapılan öğretmenler 6'sı il merkezi, 1'i ilçe merkezi 3'ü köy okulu olmak üzere 10 farklı okulda görev yapmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenler, cinsiyet açısından 15 kadın ve 15 erkekten oluşmaktadır. Cinsiyet açısından eşit bir dağılım yapıldığı söylenebilir. Görüşme yapılan öğretmenler, yaş itibarıyla 22-51 yaş aralığındadır. Görüşme yapılan öğretmenler, kıdem yılı açısından 1-19 yıl aralığındadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin sınıf mevcutları 7-48 aralığındadır. Dolayısıyla öğretmenlerin yaş, kıdem yılı ve sınıf mevcudu açısından oldukça geniş bir dağılıma sahip öğretmenle görüşme yapıldığı söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutundaki öğretmenlerin dağılımına ilişkin bilgiler, hem sayılarının az olması hem de nicel boyutun uygulandığı grubun içinden seçilmesi dolayısıyla, çok detaylıca sunulmamıştır. Araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği öğretmen grubunun dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Dağılımı*

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	15	50.0
	Erkek	15	50.0
Yaş	21-29 yaş	5	16,7
	30- 35 yaş	10	33,3
	36-44 yaş	14	46,7
	45 yaş ve üzeri	1	3,3
Kıdem Yılı	1-5 yıl	5	16,7
	6-10 yıl	6	20.0
	11-15 yıl	14	46,6
	16-20 yıl	5	16,7
Sınıf Mevcudu	7-15 arası	4	13,3
	16-20 arası	1	3,3
	21-25 arası	4	13,3
	26-35	1	3,3
	36 ve üstü	20	67

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplanmıştır: Nicel veriler ve nitel veriler. Bu açıdan verilerin toplanmasında yararlanılan araçlar nicel ve nitel olarak sınıflandırılabilir.

Nicel veri toplama araçları.

Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde iki farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Bu ölçekler, araştırmanın temelini oluşturan kuramsal çerçeveye uygun olarak geliştirilmiş olan ölçeklerdir. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgileri elde etmek için kullanılan “Kişisel bilgiler formu”, öğretmenlerin iş motivasyonunu ölçmek üzere “Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği” (ÇBİMÖ) ve iş doyumlarını ölçmek üzere “Minnesota iş doyum ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yapıları ve özellikleri aşağıda sunulmaktadır.

Kişisel bilgiler formu.

Kişisel bilgiler formu, ölçeklerin uygulanacağı öğretmenlere, motivasyon ve iş doyum ölçek formlarıyla birlikte verilmiştir. Formda hem ölçekler ve ölçeklerin uygulanma amacı açıklanmış, hem de form aracılığıyla öğretmenler hakkında bilgiler edinilmiştir. Açıklama kısımları dışında öğretmenlerle ilgili 7 soru bulunmaktadır. Öğretmenlere bu form ile cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdem yılları, eğitim durumları, öğrenci mevcutları, okuttukları sınıf düzeyleri ve mevcut okulda kaç yıldır çalıştıkları sorulmuştur. Formda sorulmasa da, kodlanarak ve dosyalama yapılarak okullarının bulunduğu yerleşim yeri bilgisi de alınmıştır.

Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği.

Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği, Gagné *vd.* (2010) tarafından geliştirilmiş; Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış olup, 18 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçek 7’li likert tipindedir. Her bir maddeye ilişkin yanıtlar 7 derece üzerinden; hiç uygun değil (1), çoğunlukla uygun değil (2), uygun değil (3), orta (4), uygun (5), oldukça uygun (6) ve tamamen uygun (7) arasında yapılmaktadır. Bu ölçek öz belirleme kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Alt boyutlar “kişisel düzenleme”, “dışsal düzenleme-maddesel”, “dışsal düzenleme-sosyal”, “motive olmama”, “içe yansıtılan düzenleme”, “içsel motivasyon” şeklindedir. Bu boyutlar öz belirleme kuramındaki motivasyonel düzenlemelere göre oluşturulmuştur. Ölçeğin orijinalinde dışsal düzenlemenin iki ayrı alt ölçekten oluşmasının nedeni olarak, dışsal düzenleme alt ölçeğinin hem maddi hem de sosyal ödülleri ve cezaları içermesi (Gagné *vd.*, 2012) gösterilmiştir. Bu alt ölçeklerin kısaca yapısı ve örnek maddeleri aşağıda sunulmuştur.

Motive olamama (amotivation) bir etkinliğe yönelik motivasyonun yokluğu durumunu ifade eden kavramdır (Gagne *vd.*, 2012). Bu adla oluşturulmuş alt ölçekte yer alan maddelerin yapısı bu yokluk durumunu yansıtmaktadır:

m1: “Zamanımı israf ettiğimi düşündüğüm için işimde çaba sarf etmiyorum.”

Dışsal düzenleme-maddesel (Extrinsic Regulation – Material) boyutu dışsal motivasyonun en düşük düzeyde öz belirlenmiş boyutu olarak (Calp, 2013) dışsal düzenlemenin maddi (parasal, kazanç) yönünü ifade eden maddeleri içermektedir:

m13: “Ancak işimde yeterince çaba sarf edersem başkaları (işveren, amir *vb.*) beni ekonomik olarak ödüllendirirler.”

Dışsal düzenleme- sosyal (Extrinsic Regulation – Social) boyutu, dışsal motivasyonun en düşük düzeyde öz belirlenmiş boyutu olarak dışsal düzenlemenin sosyal ödül ve cezaları içeren (onay alma, kabul edilme, takdir edilme) yönünü ifade eden maddeleri içermektedir:

m7: “Başkalarının (amir, meslektaş, aile *vb.*) onayını almak için işimde çaba sarf ediyorum.”

İçe yansıtılan düzenleme (Introjected Regulation) boyutu bireylerin içsel cezalardan kaçıp içsel bir ödüle (övünç duyma *vb.*) ulaşmalarını ifade eden boyuttur (Deci & Ryan, 2000). Bu boyuttaki maddelerde bu içsel duygulara vurgu yapılmaktadır:

m14: “İşimde çaba sarf ederim aksi halde, kendimi kötü hissederim.”

Kişisel düzenleme (özdeşleşmiş düzenleme) boyutu (Identified Regulation) boyutu bireyin ulaşmak istediği hedefin sonucuna verdiği kişisel değer ve önemle geliştirdiği boyutu (Ryan & Deci, 2000a) ifade etmektedir. Bu boyut öz belirlenmişlik düzeyinin yüksek olduğu bir boyuttur. Bir önem verme, değerli bulma durumu söz konusudur. Bu boyutta yer alan maddelerde de buna vurgu yapılmıştır:

m12: “Bu işte çaba sarf etmenin kişisel olarak önemli olduğunu düşündüğüm için işimde çaba gösteriyorum.”

İçsel motivasyon (Intrinsic Motivation) bireyin kendi iyiliği için bir aktivite yapmak olarak tanımlanır, çünkü ilginç ve zevklidir (Gagne *vd.*, 2012). Bu boyutta içten gelme, isteme söz konusudur. Öz belirlenmişliğin en yüksek olduğu boyuttur. Bu boyuttaki maddelerde de bu içsellik vurgulanmıştır:

m2: “İlginç olduğu için işimde çaba sarf ediyorum.”

Ölçeğin 6 boyutu öz belirleme kuramındaki tüm boyutları (bütünlenmiş düzenleme dışında) göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin motivasyon alt puanlarını belirlemek için kullanılmıştır. Ölçeğin maddelerinin boyutlara göre dağılımı Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği Madde Sayıları ve Numaraları

Boyut Adı	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Motive Olamama	3	1, 3, 5
İçsel Motivasyon	3	2, 4, 6
Dışsal Düzenleme-Sosyal	3	7, 9, 11
Kişisel Düzenleme	3	8, 10, 12
Dışsal Düzenleme-Maddesel	3	13, 15, 17
İçe Yansıtılan Düzenleme	3	14, 16, 18

ÇBİMÖ'nün Türkçe'ye uyarlanmış versiyonuna (Çivilidağ & Şekercioğlu, 2017) ilişkin yapılan yapı geçerliliği çalışmaları sonucunda, ölçeğin altı boyutlu yapısı için açıklanan toplam varyansın % 69.88 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen altı faktörlü yapıya ilişkin uyum indeksi değerleri belirlenmiş ve yapının geçerliliğine ilişkin ek kanıtlar sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin maddelerinin standardize edilmiş katsayılarının .40 ile .84 arasında değiştiği belirlenmiştir. Modele ilişkin uyum indekslerinin $\chi^2(119)=330.07$, $p=.000$, $\chi^2/Sd=2.77$, $RMSEA=.059$, $GFI=.93$, $AGFI=.90$, $SRMR=.59$ ve $CFI=.96$ olduğu belirlenmiştir. Bu değerler sonucunda, ölçeğin altı faktörlü yapısının desteklendiği ve ölçeğin öğretmenlerin motivasyonunu ölçmek için uygun ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizi değerleri tabloda verilmektedir.

Tablo 5. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Boyut	Uyarlanmış Çalışma	Mevcut Çalışma
Motive Olamama	.72	.70
İçsel Motivasyon	.73	.65
Dışsal Düzenleme-Sosyal	.78	.83
Kişisel Düzenleme	.76	.62
Dışsal Düzenleme-Maddesel	.80	.70
İçe Yansıtılan Düzenleme	.73	.61

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğe ilişkin güvenirlik analizleri değerlerinin boyutların büyük bir bölümünde, .60- .75 aralığında yani genel kabul gören düzeyde güvenilir olduğu; bir boyutta ise .75-.85 aralığında yani yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2017, s.75). Bazı boyutlarda değerlerin yüksek çıkmamasının, boyutlardaki madde sayısının az olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Genel anlamda da az sayıda madde geçerliliği dolayısıyla da güvenirliği düşüren bir etkidir (Çivilidağ & Şekercioğlu, 2017). Ayrıca orijinal uyarlama çalışması nispeten daha büyük bir örneklemle ve farklı iş kollarından çalışanlarla yürütüldüğünden, güvenirlik katsayılarının daha yüksek çıkması beklenen bir durumdur.

Minnesota iş doyum ölçeği.

Minnesota İş Doyumu Ölçeği, Weiss, Dawis, England ve Lofquist tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Minnesota İş Doyumu ölçeği Türkçe'ye Baycan (1985) tarafından uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik (Cronbach's alpha= .77) çalışmaları yapılmıştır (Yelboğa, 2007, s. 6). Minnesota iş doyum ölçeği 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekteki tüm soruların cevapları "hiç memnun değilim = 1 puan, memnun değilim = 2 puan, kararsızım = 3 puan, memnunum = 4 puan, çok memnunum = 5 puan" şeklinde değerleri ifade etmektedir. Minnesota İş Doyum Ölçeği, 20 maddeden oluşmakta, içsel doyum (bireysel etmenlere bağlı iş doyum), dışsal doyum (çevresel etmenlere bağlı iş doyum) şeklinde iki alt boyuta sahiptir ve tüm maddelerin yer aldığı boyut ise genel iş doyum düzeyi olarak adlandırılmaktadır.

İçsel doyum (intrinsic satisfaction) boyutuyla iş doyumunun içsel yönü incelenmiştir. Çift etmen kuramındaki içsel doyum etkenleri motive edici etkenler olarak da anılmaktadır. Bu boyutta 13 madde yer almaktadır. Bu boyutta işin özüyle ilgili olup, çalışanları motive eden ve varlığında doyum veren (Acar, 2019) etkenlere ilişkin maddeler yer almaktadır:

(Her cümleyi yanıtlarken, "Bu yönden işimden ne derece memnunum?" diye kendinize sorunuz.)

m2: "Bağımsız çalışma imkânının olması bakımından."

m7: "Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden"

Dışsal doyum (extrinsic satisfaction) boyutuyla iş doyumunun dışsal yönü incelenmiştir. Çift etmen kuramındaki dışsal doyum etkenleri, hijyen etmenler olarak da anılmaktadır. Bu boyutta 7 madde yer almaktadır. Bu boyutta işle doğrudan ilişkisi olmayan, daha çok çevreyi tanımlayan (Sökmen, 2010, s.175) etkenlere yönelik maddeler yer almaktadır:

(Her cümleyi yanıtlarken, "Bu yönden işimden ne derece memnunuz?" diye kendinize sorunuz.)

m6: "Yöneticinin karar verme yeteneği bakımından"

m17: "Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları yönünden"

Genel iş doyumu boyutu ise içsel doyum ve dışsal doyumun birleşimini ve genel ortalamasını ifade etmektedir. Ölçeğin toplam madde sayısı olan 20 maddeden oluşmaktadır.

İş doyumu ölçeğinde bulunan maddelerin boyutlara göre numaraları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Minnesota İş Doyumu Ölçeği Maddeleri ve Numaraları*

Boyut	Madde Sayısı	Madde numaraları
İçsel Doyum	13	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19,20
Dışsal Doyum	7	5, 6, 13, 14, 15, 17, 18
İş Doyumu (Genel)	20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Minnesota iş doyumu ölçeğinin orijinal uyarlama çalışmasının eski olması dolayısıyla (Baycan, 1985), yakın zamanda yapılmış bir çalışmadan elde edilen geçerlik değerlerini vermek yararlı olacaktır. Bu araştırmadan bir yıl önce yürütülmüş bir çalışmada bu ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmış olup iki alt faktörlü yapısına ilişkin yapı geçerlik değerleri verilmiştir (Kurt, 2018). Ölçek maddelerinin standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0.42 ile 0.71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksi değerlerinin $\chi^2 / Sd = 2.99$; RMSEA=0.071; SRMR= 0.066; AGFI= 0,82; GFI= 0,86; CFI=0,96; NFI= 0,94; NNFI= 0,95 olduğu ve kabul edilebilecek düzeyde bir model uyumuna sahip olduğu söylenebilir.

Minnesota iş doyumu ölçeğinin orijinal ölçek ve uyarlanan ölçek formuna ilişkin alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarına rastlanamamıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplamaların olduğu belirlenmiştir. Orijinal ölçek için iç tutarlılık katsayısı 0,83 olarak, Türkçe uyarlamasında ise 0,90 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Minnesota iş doyumu ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin güvenilirlik analizi için yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Mevcut Çalışma İçin Minnesota İş Doyumu Ölçeği Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları*

İçsel Doyum	.84
Dışsal Doyum	.80
Minnesota İş Doyumu Ölçeği (Genel)	.88

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında ölçeğin içsel doyum boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısının .84; dışsal doyum boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısının .80 ve ölçeğin bütününe (genel iş doyum) ilişkin iç tutarlılık katsayısının .88 olduğu görülmektedir. Değerler incelendiğinde ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının yeterli güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütününden elde edilen .88 değeri, ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015, s.30).

Nitel veri toplama araçları.

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bu formun geliştirilme sürecinde ilk olarak nicel olarak elde edilen bilgiler ele alınmış, sorulacak soruların oluşturulmasında bilgi edinilecek iki kavram olan motivasyon ve iş doyumunun yapıları ve özellikleri dikkate alınmıştır. Soru sayısının az sayıda olmasına ve soruların anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Sorular oluşturulurken uzman görüşlerine başvurulmuş, ayrıca bir uzman tarafından dil kontrolü yapılmıştır. Taslak form oluşturulduktan sonra pilot uygulama yapılmış, soruların görüşülen kişiler tarafından anlaşılır olup olmadığı teyit edilmiş, ayrıca alınan yanıtların konu alanına uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Formun son hali oluşturulup görüşmelere geçilmiştir. Görüşmelerin tamamı yüz yüze yapılmış, kayıtlar sesli kayıt cihazıyla yapılmış ve dosyalanmıştır.

Öğretmen görüşme formu.

Öğretmenlerle yapılan görüşme, öğretmen motivasyon ölçeği ve iş doyum ölçeğinden elde edilen nicel verileri destekleyebilmek, nicel verilerle ilgili sonuçları detaylandırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinde motivasyon ve iş doyum boyutlarında oluşan puan farklılıklarının ve değişkenler açısından oluşan farklılaşmaların açıklanması hedeflenmiştir.

Görüşme, belli bir alanla ilgili ve bir amaç çerçevesinde insanlar arasında bir form aracılığıyla iletişim imkanı sunan bir tekniktir (Anderson & Arsenault, 2004). Görüşme tekniği, tutum vb. özellikleri ölçmek için uygun olması, derinlemesine bilgi edinme imkanı sunması ve

görüşmeyi yapan kişilerce sürekli denetlenebilmesi bakımından güçlü özellikler taşır. Uygulanması ve analizinin zaman alıcı olması ve araştırmacı etkisinin olması ise zayıf yönleridir (Teddlie & Tashakkori, 2015, s.284).

Yapılandırılmamış görüşme, bir kişiyle yapılan sözel etkileşimin doğal akışı içerisinde herhangi bir görüşme sözleşmesi olmadan doğal bir biçimde yapılan bir iletişim biçimidir (Gall, Borg, & Gall, 1996, s.310). Araştırma yapan kişi, görüşülen kişinin yanıtlarına bağlı olarak kendini sürekli yeniden yapılandırmak ve her verilen yanıt karşılık yeni soruları o anda hazırlamak ve sormak durumundadır. Görüşme kısmi olarak söyleşi havasında da geçebilmektedir. Bazen görüşülen kişi, kendisiyle görüşme yapıldığını bile fark etmeyebilir (Türnüklü, 2000).

Araştırmada kullanılan yapılandırılmamış (açık uçlu) görüşme formu, öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumlarına ilişkin etkenleri belirlemek ve derinlemesine analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken başlangıçta 5 sorudan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ilk olarak bir soru elenmiş, daha sonra da iki soru birleştirilerek tek soruda ifade edilmiştir. İlk olarak az sayıda bir gruba pilot uygulama yapılmış ve anlaşılmayan ifadeler daha anlaşılır hale getirilmiştir. Türkçe dil alanından bir uzmandan da soruların anlaşılabilirliğine ilişkin görüş alınmıştır. Son durumda formda üç temel soru yer almıştır. Bu sorular, araştırmacının nicel boyutunda elde edilen motivasyon ve iş doyum boyutlarına ilişkin betimsel istatistiksel verileri açıklamayı amaçlamıştır. Motivasyon ve iş doyum boyutları arasındaki ortalama farklılıklarının, motivasyon ve iş doyum etkenleriyle de desteklenip desteklenmediğini ortaya koymak amacıyla etkenleri ortaya çıkarıcı genel sorular belirlenmiştir. Ayrıca motivasyon ve iş doyum arasında ortaya çıkan istatistiksel ilişkinin görüşlerde de benzer şekilde ortaya çıkıp çıkmadığını sorgulamak amaçlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. İşinizi yapmaya başlarken size enerji veren, sizi motive eden durumlar nelerdir? Açıklayınız.
2. İşinizi yapmaya başlarken sizin enerjinizi kötü etkileyen, keyfinizi kaçıran, moralinizi bozan durumlar nelerdir? Açıklayınız.
3. İşinizden aldığınız hangi sonuçlar üzerinizde olumlu/olumsuz etki bırakıyor? Açıklayınız.

Görüşme soruları, sondalarla desteklenerek konuya ilişkin detaylı bilgiler elde etmek amaçlanmıştır. Sondalar, soruların anlaşılabilmesi durumunda görüşülen kişiye alternatif olarak sorulan, elde edilmek istenen yanıtları detaylandırmak ve daha farklı yönlerine ilişkin yanıtlar almak amacıyla kullanılır. Sondalar ayrıntılandırmaya, açıklamaya veya aydınlatmaya dönük olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, ss. 140-141). Görüşmede her üç tipte sonda da yer almıştır.

Özellikle ilk iki soruda vurgu yapılan motivasyon ile son soruda vurgu yapılan iş doyumu etkenleri arasındaki ayrıma dikkat çekme amaçlanmıştır.

Araştırmacı görüşmelerde doğrudan veri toplayan kişi olarak yer almıştır. Araştırmacının bir öğretmen olması, ortama ilişkin değişkenleri ve etkenleri kontrol altında tutabilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca bu durum veri toplama sürecinde, görüşmeleri yönlendirebilme konusunda araştırmacıya kolaylık sağlamıştır.

Görüşme formuyla, öğretmenlere sorulan soruların öncesinde görüşmenin yer ve zamanına ilişkin bilgiler alınmıştır. Ayrıca öğretmenin çalıştığı okul, cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdem yılı ve sınıf mevcudu bilgileri alınmıştır. Görüşme formu örneği ekte sunulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verilerinin çözümü iki aşamalı olarak düşünülebilir. Birinci aşama araştırma sorularının yanıtlanmasından önce veriler üzerinde yapılan betimleme, kontrol ve varsayımları sağlamaya yönelik yapılan işlemlerden oluşmaktadır. İkinci aşama ise araştırma sorularının sırasıyla yanıtlanmasına yönelik yapılan analizleri içermektedir. Aşağıda belirtilen analizlerin tümü dijital ortamda yazılımlar kullanılarak yapılmıştır. Bu kapsamda nicel verilerin çözümü için SPSS Statistics 25 programından yararlanılmış, nitel verilerin çözümü için ise Nvivo 12 Plus programından yararlanılmıştır. Analizlerde destekleyici program olarak da Microsoft Excel programından yararlanılmıştır.

Verilere ilişkin ilk analizler.

Nicel verilerin analizinde araştırma sorularını yanıtlamadan önce, veriler hakkında bilgi sahibi olmak ve verileri gözden geçirebilmek için betimleyici istatistiki tekniklerden yararlanılmış ve verilerin genel durumu, eksik veya hatalı veri girişinin olup olmadığı incelenmiştir.

Kayıp veri analizi.

Birçok araştırma kapsamında, toplanan verilerde eksiklikler bulunur. Veri setlerindeki bu eksik değerler, kayıp değerler olarak adlandırılır ve bu durum birçok araştırmacının karşılaştığı bir problemdir (Çokluk & Kayri, 2011). Kayıp veriler üzerinde çalıştığımız fenomenin doğasını anlama ya da ortaya çıkarma yeteneğimizi etkiler. Bu nedenle, kayıp verilerin genel olarak bilimsel araştırmanın geçerliliği için bir tehdit oluşturduğu söylenebilir (McKnight, McKnight, Sidani, & Figueredo, 2007). Kim ve Curry (1977), toplamda %2’lik bir kayıp verinin olması, veri setindeki kişi sayısında %18,3’e varan bir kaybın oluşabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla kayıp verinin az miktarda olması ve bunun da uygun tekniklerle

tamamlanması önemlidir. Bu konuda öneriler değer veri setinde % 2'nin geçilmemesidir (Seçer, 2017, s.17). Her bir kişi için de bu oran üst sınır olarak dikkate alınmış, az sayıda kayıp veri olan formlar uygulamaya dahil edilmiş, diğerleri çalışma dışı bırakılmıştır.

Verilere ilişkin analizlere geçmeden önce katılımcılar tarafından ölçek formları üzerinde boş bırakılan hanelere program yardımıyla değer ataması yapılmıştır. İki ölçek formunda toplamda 97 adet boş bırakılan haneye kayıp veri analizi yardımıyla uygun değerler otomatik olarak atanmıştır. Toplamda maddelere ait 15732 değer olduğundan 97 sayısı % 0,6 gibi oldukça düşük bir oranı oluşturmaktadır.

İkinci aşamada kullanılan motivasyon ve iş doyumu ölçek formlarına ilişkin olarak güvenilirlik çalışması adına, her iki ölçek formunun tüm alt boyutları ve bütünleri için ayrı ayrı olmak üzere, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Böylece ölçeklerin çalışmaya ve çalışılan gruba uygunluğu da sorgulanmıştır.

Üçüncü aşamada hem verilerin normallik değerlerini geliştirmek, hem de araştırmanın özellikle iç geçerliğini artırmak amacıyla uç değerlerin tespit edilip araştırmadan çıkarılması işlemine geçilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler çok sayıda olduğundan “Mahalanobis uç değer analizi” yapılması kararlaştırılmıştır. Uç değerler çalışma dışı bırakılarak veriler daha iyi bir duruma getirilmiştir. Böylece 8 katılımcı çalışma dışı bırakılmıştır.

Dördüncü aşamada verilerin normalliği ve varyansların homojenliği incelenmiştir. Normalliğin sınanması için aritmetik ortalama, tepe değer ve ortancanın birbirine eşit (yakın) olup olmadığı incelenmiş, daha sonra histogram grafiği, q-q plot grafiği, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Ayrıca normallik testi analizleri (Kolmogorov-Smirnov) yapılmış ve normalliğe kesin olarak karar vermek amaçlanmıştır. Ayrıca varsayım olarak gerekli olan analizler öncesinde homojenliğin sınanması için homojenlik testleri yapılmıştır.

Beşinci aşamada ise araştırmacıların profillerini belirlemek ve örneklem büyüklükleri açısından analizlere uygunluğunu incelemek, ayrıca örneklem grubunun dağılımını ortaya koyabilmek amacıyla demografik değişkenler açısından dağılımlar incelenmiş ve betimlenmiştir. Daha sonra araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmiştir.

Nicel verilerin çözümlenmesi.

Araştırma sorularına ilişkin ilk olarak öğretmenlere uygulanan motivasyon ve iş doyumu ölçeğinden elde edilen veriler hem genel puan itibarıyla hem de alt boyutları açısından incelenmiştir. Birinci ve ikinci araştırma sorusunun yanıtı olan, öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu düzeyleri betimsel istatistiki teknikler yardımıyla belirlenmiştir. Devamında bağımlı örneklem t testi ile boyutlar arası farklılaşmanın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Üçüncü araştırma sorusu olan öğretmen motivasyonunun, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleriyle olan ilişkisi hem genel olarak hem de alt boyutlar açısından “Pearson çarpım moment korelasyon analizi” yardımıyla incelenmiştir. Böylece öğretmenlerin kendi duyuşsal değişkenlerinin birbirleriyle ilişkisi ve tutarlılığı da incelenmiştir. Ayrıca bu analiz yapılarak bir sonraki araştırma sorusunun varsayımının da sağlanıp sağlanmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Dördüncü araştırma sorusunu yanıtlayabilmek adına yordayıcılık ilişkisini belirleyebilmek için regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Motivasyon ölçeği alt boyutlarından hangilerinin iş doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymak üzere Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış ve motivasyon alt boyutlarının iş doyumunun anlamlı birer yordayıcısı olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın beşinci ve altıncı araştırma sorularını yanıtlayabilmek amacıyla “Çok Değişkenli Varyans Analizi” (MANOVA) yapılmasına karar verilmiş ancak gerekli varsayımları sağlamadığından yapılamamıştır. Bunun yerine iki kategorili değişkenlere ilişkin karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasına ilişkin olarak ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde ortaya çıkan farklılaşmalara ilişkin olarak çoklu karşılaştırma (post hoc) testlerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda varyansları homojen olan gruplar için eşit veya yakın örneklem sayısına sahip olan grupları karşılaştırmada grupların örneklem büyüklükleri arasında farklılıklar varsa Gabriel testi yapılmıştır. Varyansları homojen olmayan gruplar için ise güvenilir sonuçlar veren Games Howell testi yapılmıştır. Ayrıca örneklem büyüklükleri arasında önemli ölçüde farklılıklar olan karşılaştırmalar için ise Hochberg’s GT2 analizi yapılması kararlaştırılmıştır (Field, 2013, ss.374-375). Nicel verilerin analizinde kullanılan teknikler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Çözümleme Yöntemleri*

	Amaç	Uygulanan Test- İşlem
İlk Analizler		Verilerin Betimlenmesi
	Verilerin Uygunluğu,	Kayıp Veri Analizi
	Normalliğin Sağlanması,	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı
	Geçerlik ve Güvenirlik İçin	Normallik ve Varyansların
	Yapılan Çalışmalar	Homojenliğine İlişkin Testler
		Mahalanobis Uç Değer Analizi

Tablo 8. (Devamı)

Betimsel	1.Araştırma Sorusu	Betimsleyici İstatistiki Teknikler
Analizler	2.Araştırma Sorusu	Betimsleyici İstatistiki Teknikler
Kestirimsel Analizler	1.Araştırma Sorusu	Bağımlı örneklem t Testi
	2.Araştırma Sorusu	Bağımlı örneklem t Testi
	3.Araştırma Sorusu	Pearson Korelasyon Analizi
	4.Araştırma Sorusu	Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi
	5.Araştırma Sorusu	t Testi, Tek Yönlü ANOVA Testi
	6.Araştırma Sorusu	t Testi, Tek Yönlü ANOVA Testi
Çoklu Karşılaştırma Testleri (Post Hoc Testleri)		Gabriel Testi Hochberg's GT2 Testi Games Howell Testi

Nicel veri toplama sürecine ilişkin geçerlik ve güvenirlik.

Nicel veri toplama araçları bakımından düşünüldüğünde geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmüş olma düzeyidir; ölçülmek istenen şeyin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesi (Karasar, 2009, s.151). Güvenirlik ise bir ölçme aracının aynı kişiler, aynı uygulayıcı ve benzer koşullar altında tekrar test edildiğinde sonuçların tekrarlanabilmesi ve tutarlılığıdır (Crocker & Algina, 2008, s.105). Nicel verilerin toplama ve uygulama sürecine ilişkin olarak alınan önlemler aşağıda sunulmuştur:

- Nicel ölçme araçlarına ilişkin pilot uygulama yapılması. Ölçme araçlarının yeterliliğinin test edilmesi, örnekleme çerçevesinin ve tekniğinin etkili olup olmadığının belirlenmesi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesine yardımcı olmak için sonuçlarda değişkenliğin tahmin edilmesi ve ön veri toplama gibi pek çok işlem için pilot uygulama yapılmalıdır (Van Teijlingen & Hundley, 2010). Ölçme araçlarına ilişkin olarak pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan ilk analizlerle, ölçme araçlarının uygun olduğu belirlenmiş ve araştırmada kullanılmıştır.
- Cronbach Alfa katsayısı (Cronbach's Alpha Coefficient). Bir ölçeğin sorguladığı fenomeni ölçmedeki gücünü, yeterliliğini ve güvenirliğini ölçmek için kullanılır

(Özdamar, 2017, s.111). Ölçme araçlarının, mevcut örneklemden elde edilen verilere uygunluğunu sınamak üzere Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

- Kayıp veri analizi yapılması. Kayıp verilerin genel olarak bilimsel araştırmanın geçerliliği için bir tehdit oluşturduğu söylenebilir (McKnight *vd.*, 2007). Ham veriler programa girildikten sonra, kayıp veri analizi yapılmış ve boş bırakılmış olan veriler otomatik olarak doldurulmuştur.
- Uç değer analizinin yapılması. Mahalanobis uç değer analizi, çok değişkenli analizlerde normallik varsayımlarının sınanması için mutlaka başvurulması gereken bir analizdir (Seçer, 2017, s.34). Uç değer analizleri yapılarak veriler analizler için uygun hale getirilmiştir. Bu çalışma ile elde edilecek veriler daha sağlıklı sonuçlar verdiği için, araştırmanın güvenilirliğinin ve iç geçerliğinin arttığı söylenebilir.

Nitel verilerin çözümlenmesi.

Yedinci ve sekizinci araştırma sorularını yanıtlayabilmek için nitel analiz tekniklerinden içerik analizi yapılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. İçerik analizinde yapılan temel iş, benzer verileri belirli kavramlar çerçevesinde toplamak ve anlaşılır bir biçimde yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.242).

İçerik analiziyle görüşmeden elde edilen ham veriler kodlara ve temalara ayrılmış, böylece öğretmenlerin görüşleri yapılandırılmıştır. Bu süreç aşağıdaki sırayla yürütülmüştür:

- Görüşmelere ilişkin ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşme kayıtları metne dönüştürülürken, katılımcı bilgileri gizli tutulmuş ve yapılan görüşmenin sırası dikkate alınarak görüşmeler G1, G2, G3, ..., G30 şeklinde kodlanmıştır.
- Görüşme metinleri iki farklı kodlayıcı tarafından ayrı olarak kodlanmıştır.
- Çözümleme ile elde edilen kodlar karşılaştırılmış; eşleşmeyen kodlarda ne düşünüldüğü üzerine kısa bir toplantı yapılmış ve aynı anlamı içeren kodlar uygun bir temaya yerleştirilmiştir.
- Oluşturulan kod ve kategorilerle bir görüş birliğine varmak amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirliği (inter-rater reliability) sorgulanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik puanı; iki kodlayıcının görüş birliğine vardıkları kod sayısının toplam kodlar içindeki oranını ifade eden bir değerdir (Miles & Huberman 1994, s.64). Miles ve Huberman'ın modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasında görüş birliği

sağlama olarak anılan bu benzerliği: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplamak mümkündür. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan kod sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan kod sayısını ifade etmektedir (Baltacı, 2017).

- İki araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve kodlar yapılan eşleştirme sonunda karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik puanı % 81 olarak bulunmuştur.
- Kodlayıcıların oluşturduğu kodlar ve kategoriler farklı zamanlarda yeniden gözden geçirilmiştir. Aynı anlamı ifade ettiği belirlenen ve üzerinde uzlaşılan kodlar da kategorilere eklenmiştir. Bu sayede kodlayıcılar arası güvenirlik puanı %84 olarak hesaplanmıştır.
- Kodlayıcılar arası karşılaştırmada, benzer şekilde algılanmamış olan toplam 31 adet kod elenmiştir.
- Kodların özetlenmiş halinin doğruluğunu belirlemek için, katılımcı teyidi yapılmış ve kodlara son hali oluşturulmuştur.
- Alınan dönütler ve düzeltmelerle kategoriler ve temalara son şekli verilmiştir.

Nitel veri toplama sürecine ilişkin geçerlik ve güvenirlik.

Nitel araştırmalarda ise geçerlik konusu güvenirlikten daha önemli görülmekte ve inandırıcılık kavramı göze çarpmaktadır. Kirk ve Miller (1986)'a göre nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız bir biçimde gözlemesi olarak tanımlanmaktadır. (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Güvenirlik ise, verilerin tutarlılığı ve doğrulanabilirliği ile ilgilidir. Nicel araştırmaların aksine, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının her birinin yerine farklı bir kavram kullanılmaktadır. İç geçerlik yerine “inandırıcılık”, dış geçerlilik yerine “aktarılabirlik”, iç güvenirlik yerine “tutarlık” ve dış güvenirlik yerine “teyit edilebilirlik” kavramları tercih edilmektedir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bu kapsamda yapılan çalışmalar aşağıda sunulmuştur:

- Örneklem grubunun amaçsal örnekleme (purposive sampling) ile belirlenmesi (Erlandson, Harris, Skipper, & Allen, 1993). Çalışmanın nitel boyutunda örneklem grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir.
- Elde edilen verilerin betimsel bir yaklaşımla sunulması ve doğrudan alıntılarla zenginleştirilmesi (LeCompte & Goetz, 1982). Kuramsal olarak belirlenen her bir boyuta ilişkin olarak kodlar tablolaştırılmış ve sunulmuştur. Ayrıca tabloda verilen kodlara ilişkin doğrudan alıntılar da sunulmuştur.
- Görüşme metinlerinin iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanması ve karşılaştırılması (Miles & Huberman, 1994, s.64). Görüşme tutanakları iki farklı kodlayıcı tarafından

kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'e göre bu değerin, 0,70 ve üzeri olması bulguların güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu değer 0,84 olarak hesaplanmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

- Katılımcı teyidi yapılması (member checking). Katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtıp yansıtmadığını sormaya katılımcı teyidi (member checking) denilmektedir. Bu yöntem verilerin elde edildiği veya görüşülen kişilerden bazılarına ulaşılması ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında geri bildirim istenmesini öngörür (Başkale, 2016). Çalışmada kodlayıcılar arası karşılaştırma yaptıktan ve kodlara son şekli verildikten sonra, katılımcıları temsil eden % 20'lik kısmıyla (n=6) katılımcı teyidi yapılmış, alınan dönütlerle kodların daha doğru biçimde ifade edilmesi sağlanmıştır.
- Verilerin önceden tanımlanmış kavramsal bir çerçeveye göre çözümlenmesi (Lecompte & Goetz, 1982). Veriler, araştırmanın temel aldığı iki kuramda var olan içsel ve dışsal boyut çerçevesinde sınıflanmış, ayrıca kendi içerisinde olumlu-olumsuz olarak alt sınıflara ayrılmıştır. Bu sınıflamanın dayandığı çerçeve kuramsal dayanaklarda ve yöntem bölümünde açıklanmıştır.
- Araştırmacının, araştırma sürecindeki konumunun belirlenmesi (Lecompte & Goetz, 1982). Bu konuda araştırmacının hangi aşamada hangi konumda yer aldığı açıklanmıştır.
- Uzun süreli etkileşim (prolonged engagement). Çalışma yapılan ortamda yer almak, araştırmacının ön yargılarını kontrol etmesine yardımcı olur. Araştırma sürecinde veri toplama için yeterli zamanın ayrılması, araştırmacının incelenen grubun kültürünü, dilini ya da görüşlerini anlamasına yönelik derinlemesine anlayış geliştirmesini sağlar (Başkale, 2016). Araştırmacının bir öğretmen olması, üzerinde çalıştığı grupla uzun süre bir arada olmasını ve süreci kolayca tasarlamasını sağlamıştır.
- Araştırmada veri kaynağı olan kişilerin açıkça tanımlanması (Lecompte & Goetz, 1982). Araştırmanın evreni ve örneklem grubu, örneklemin nasıl yapıldığı, katılımcı profilleri açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.
- Kaynak materyallerinin (referential adequacy materials) dosyalanması. Dokümanlar, ses kayıtları, resimler ve diğer ham veriler çalışma sırasında toplanır ve analiz edilmeden arşivlenir; bu malzemeler daha sonra sorgulanan veya başkaları tarafından analiz edilen diğer verilerden yapılan yorumları test etmek için kullanılabilir (Guba & Lincoln, 1982). Bu kapsamda toplanan bütün nicel ve nitel veriler ham halleriyle dosyalanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel çalışmalarda olmazsa olmaz ölçütlerden ikisi geçerlik ve güvenirliliktir. Bu özellikler, araştırma sürecinin tümünü, sonrasında ise araştırmanın nitelikli olabilme özelliğini en çok etkileyecek kavramlar olduğundan dikkate alınması gerekmektedir. Çalışmalarda geçerlik ve güvenirlilik denildiğinde akla genellikle ölçme araçları gelse de aslında araştırma sürecinin her aşamasıyla ilişkili kavramlardır. Bu açıdan nicel ve nitel veri toplama sürecine ilişkin geçerlik ve güvenirliliğin yanı sıra araştırmanın bütününe ilişkin alınan geçerlik ve güvenirlilik önlemleri açıklanacaktır.

Bir araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği sağlanmadan, o araştırmanın sağlıklı sonuçlar elde ettiği düşünülemez. Uygun bir ölçme aracının seçilmesi, uygun zaman ve koşullarda uygulanması, bireylere ilişkin koşulların uygun olması gibi ölçme süreciyle ilgili koşullar araştırmanın bütününe ilişkin güvenirlilik ve geçerliliği etkiler (Büyüköztürk *vd.*, 2016). Yöntem bölümüne ilişkin olarak, araştırma deseninin neden kullanıldığının ve örneklem grubunun özelliklerinin açıklanması, veri toplama ve analizi süreçlerinin açıklanması ve özellikle nitel araştırmalarda araştırmacının rolünün belirlenmesi de geçerlik ve güvenirliliğe katkı sunar.

Karma bir araştırmada güvenirlilik ve geçerliliği her iki araştırma türü için de ele almak gerekmektedir. Karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları incelendiğinde, verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında, aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde, farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde ve bir yöntemle elde edilen bulgularının araştırılması veya denenmesinde kullanıldığı belirtilmektedir (Fırat *vd.*, 2014). Bu çalışmaların tümü geçerlik ve güvenirliliği artıran etmenlerdir.

Bütün bu bilgi ve öneriler ışığında araştırmada alınan güvenirlilik ve geçerlik çalışmalarını iki bölümde ifade etmek mümkündür.

Çeşitleme (triangulation).

Çeşitleme -veya üçgenleme-, gözlemciyi davranış örneklerinin incelenmesi ve analizinde çoklu veri kaynaklarını, araştırma yöntemlerini ve teorik şemaları birleştirmeye yönlendirir (Denzin, 1971). Araştırma, karma desenle yürütüldüğünden, doğası gereği yöntemsel çeşitleme işlevini yerine getirmiştir. Yöntemsel çeşitleme, farklı yöntemlerden elde edilen verileri bir noktada birleştirme, destekleme ve örtüşmesini amaçlar. Özellikle doğası gereği herhangi bir yöntemin yanlılığına atfedilebilecek heterojenliği telafi ederek ve homojenliği en üst düzeye çıkararak yapıların ve sorgulama sonuçlarının geçerliliğini arttırmayı amaçlar (Greene, Garacelli, & Graham, 1989). Yöntemsel çeşitleme, araştırmada yapılan

Çalışmaların geçerliliğini en st düzeye çıkarmak için her bir yöntemi diğeriine karşı oynamaya yönelik karmaşık bir süreç içerir (Denzin, 1970, s. 310).

Araştırmanın nitel verilerinin kodlama sürecinde yapılan bir diğeri çeşitleme türü, araştırmacı çeşitlemesidir. Birden fazla araştırmacı kullanmanın amacı, verilerin toplanması, raporlanması, kodlanması veya analiz edilmesindeki yanlılık potansiyelini azaltmak (Denzin, 1970) ve i geerliliğeri katkıda bulunmaktır (Boyd, 2000). Birden çok araştırmacının bulunması, sonuçları dürüstçe ortaya koyma ve dolayısıyla bulguların güvenilirliğini artırma potansiyeline sahiptir (Lincoln & Guba, 1985). Birden fazla araştırmacı tarafından nitel veya niceliksel verilerin yorumunun çapraz kontrol edilmesi ve doğrulanması bulguların değeriini artırabilir (Thurmond, 2001). Özellikle nitel verilerin birden fazla analist tarafından analizi sadece bulguları yükseltmek ve geerliliğeri arttırmakla kalmaz, aynı zamanda gvenilirliğeri de katkıda bulunur” (Banik, 1993, s. 49). Bu açıdan iki kodlayıcı tarafından verilerin analiz edilmesi ve kodlayıcılar arası güvenirliğinin yapılması ile araştırmanın gvenirliğeriine katkıda bulunulmuştur.

Araştırmada kullanılan bir diğeri çeşitleme teorik eşitlemedir. Teorik eşitleme (theoretical triangulation), bir fenomeni incelerken çoklu teorilerin veya hipotezlerin kullanılmasıdır. Amaç, çalışmayı birden fazla mercek ve soru göz önünde bulundurarak yürütmek, bulgulara destek vermek veya yalanlamaktır. Teorik genleme, araştırmada kullanılan perspektifler veya hipotezler, araştırmacının başarmayı umduğeri şeye bağlı olarak ilişkili olabilir veya karşıt görüşlere sahip olabilir (Denzin, 1970). Araştırmada ele alınan iki kavram motivasyon ve iş doyumunu, iki kuram çerçevesinde ele alınmıştır. Ele alınan her iki kuramın aynı zamanda motivasyon kuramı olmasıyla, motivasyon bu iki kuramla da yorumlanmıştır. Ayrıca her iki kuramda yer alan “içsel” ve “dışsal” boyut da bu iki kuram çerçevesinde karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Araştırmada birden fazla çeşitleme türü kullanıldığından çoklu üçgenleme (multiple triangulation) yapıldığı söylenebilir. Çoklu genleme bir araştırmada birden çok yöntem, araştırmacı, veri kaynağı ya da teori kullanılması durumudur (Denzin, 1970). Araştırmanın bir karma yöntem araştırması olması, iki farklı teoriyi esas alarak yürütülmesi ve nitel veri analiz sürecinde iki kodlayıcının yer alması çoklu çeşitleme yapılmasını sağlamış ve araştırmanın geçerlik ve gvenirliğeriine katkı sunmuştur.

Diğeri geçerlik ve güvenirlik önlemleri.

Çalışmada karma yöntemin beş temel işlevi olan başlatma, çeşitleme, geliştirme, tamamlama, genişletme vb. işlevleriyle daha sağlam sonuçların elde edilmesi sağlanmıştır

(Greene *vd.*, 1989). Araştırmada özellikle dış geçerliği sağlamak adına araştırmanın bütün aşamaları, yapılan işlemler ve süreçler detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubuna ilişkin bilgiler detaylı olarak sunulmuş, örnekleme yöntemleri ve gerekçeleri belirtilmiştir. Araştırmacının konumu, veri toplama ve analiz süreçleri detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, bunların uygulanma ortamları ve koşulları açıkça belirtilmiş ve başa araştırmacılara tekrarlayabilme olanağı sunulmuştur. (Lecompte & Goetz, 1982). Bunların tümü araştırmanın geçerliğine katkı sunmuştur.

Araştırmaya neden gerek duyulduğu, alan yazına ve bilime katkısı detaylıca açıklanmış, araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir. Araştırma deseninin neden belirlendiği, bu desen altındaki alt desenin ve karma deseni oluşturan nicel ve nitel boyutta hangi modellerde araştırma yürütüldüğü, gerekçeleriyle birlikte açıklanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı grup, nicel verilerin toplandığı aynı grubun içinden belirlenmiştir (Creswell, 2017b).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan uygulamalardan elde edilen istatistiki veriler ve analizler sunulmuştur. Bulgular, her bir araştırma sorusuna karşılık gelecek şekilde sunulmuştur. Öncesinde, hem istatistiki analizler için ön koşul olan, hem de verileri normalleştirmek, geçerlik ve güvenirliği artırmaya yönelik olarak yapılan analizler sunulmuştur.

Normallik ve Varyansların Homojenliğine İlişkin Analizler

Verilerin normal dağılıp dağılmadığı, varyansların homojenliği analizleri hem verilere ilişkin sağlıklı yorumlar yapabilmek, hem de araştırma sorularını yanıtlamak için yapılacak olan analizlerin ön koşulu olarak düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma sorularını yanıtlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı ve bazı analizlerde ön koşul olarak görülen varyansların homojen olup olmadığı sorgulanmıştır. Normal dağılımı kontrol etmek için ilk olarak verilerin aritmetik ortalama, tepe değer ve ortanca değerleri incelenmiştir. İncelenen değerler, kategorik değişkenlerin alt boyutlarında aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerin birbirine yakın değerlere sahip olduğunu göstermiştir.

Daha sonra verilerin normal dağıldığından emin olabilmek için basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerleri incelenerek normale yakın bir dağılım gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Basıklık çarpıklık değerlerinde +3 ile -3 aralığında olması dikkate alınmıştır. Bu değerler incelendiğinde de verilerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilmiştir.

Sonrasında verilerin normal dağıldığını daha net olarak anlayabilmek için histogram grafiği ile q-q plot grafiği incelenerek verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. İncelenen histogram grafikleri ve q-q plot testi grafikleri verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmiştir.

Verilerin normal dağılımından kesin olarak emin olabilmek adına araştırmada ele alınan cinsiyet, yaş, kıdem yılı, sınıf mevcudu, sınıf düzeyi, yerleşim yeri ve bulunduğu okulda çalışma yılı değişkenlerinin kategorilerine ilişkin normallik testi (Kolmogorov-Smirnov analizi) yapılmıştır. Bu analizde elde edilen verilere ilişkin anlamlılık değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Motivasyon ve İş Doyumu Ölçeği Boyutlarının, Değişkenlerin Kategorileri Açısından Normal Dağılımına İlişkin Kolmogorov- Smirnov Testi Anlamlılık Değerleri*

Değişken		M1	M2	M3	M4	M5	M6	İ1	İ2	İ3
Cinsiyet	Kadın	.460	.084	.239	.200	.162	.163	.083	.076	.115
	Erkek	.327	.134	.203	.163	.143	.165	.113	.109	.079
Yaş	21-29	.417	.113	.185	.159	.128	.158	.087	.080	.151
	30-35	.346	.092	.213	.189	.155	.195	.088	.129	.104
	36-44	.382	.127	.247	.192	.187	.150	.071	.086	.061
	45 yaş +	.477	.121	.304	.204	.186	.153	.104	.137	.153
Kıdem Yılı	1-5 yıl	.427	.091	.171	.191	.134	.165	.059	.084	.141
	6-10 yıl	.374	.124	.258	.170	.168	.145	.084	.114	.076
	11-15 yıl	.318	.114	.225	.198	.207	.196	.065	.081	.091
	16-20 yıl	.428	.117	.270	.201	.180	.178	.119	.136	.106
	21 yıl +	.464	.128	.274	.201	.195	.155	.108	.136	.132
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	.462	.144	.232	.228	.198	.183	.109	.141	.086
	2.Sınıf	.397	.093	.276	.195	.149	.175	.062	.083	.111
	3.Sınıf	.402	.120	.218	.192	.150	.130	.104	.090	.115
	4.Sınıf	.372	.089	.186	.167	.132	.169	.100	.110	.117
Sınıf mevcudu	7-15	.396	.147	.248	.155	.176	.122	.124	.139	.147
	16-20	.422	.128	.230	.208	.152	.191	.070	.063	.082
	21-25	.390	.128	.261	.183	.155	.171	.070	.092	.105
	26-35	.406	.135	.213	.193	.196	.198	.133	.155	.133
	36 +	.403	.087	.205	.168	.141	.175	.071	.118	.075
Yerleşim Yeri	İl	.389	.103	.223	.206	.167	.146	.077	.115	.092
	İlçe	.431	.116	.227	.151	.136	.193	.079	.080	.094
	Köy	.383	.161	.210	.200	.154	.192	.099	.125	.145
Bulunduğu Okulda Çalışma Yılı	1-3 yıl	.399	.098	.202	.183	.138	.161	.079	.099	.095
	4-6 yıl	.367	.092	.216	.183	.158	.162	.073	.093	.107
	7-12 yıl	.460	.134	.311	.189	.223	.168	.106	.123	.116
	13 yıl +	.428	.123	.275	.187	.182	.168	.093	.114	.089

Not: M1: motive olamama; M2; içsel motivasyon; M3: dışsal düzenleme-sosyal; M4: kişisel düzenleme; M5: dışsal düzenleme- maddesel; M6: içe yansıtılan düzenleme; İ1: iş doyumu; İ2: içsel doyum; İ2: dışsal doyum

Tablo 9 incelendiğinde, ele alınan yedi kategorik değişkenin tümünde, kategorilerin anlamlılık değerleri ($p>.05$) görülmektedir. Elde edilen değerler ele alınan değişkenler açısından, ölçek alt boyut puanlarının kategorilerde normal dağılım gösterdiğini göstermektedir.

Daha sonra verilere ilişkin varyansların homojenliği incelenmiştir. Varyansların homojenliği her bir bağımsız ve bağımlı değişken için ayrı ayrı incelenmiştir. Bu bağlamda homojenlik testi (Levene Testi) yapılarak varyansların homojenliği incelenmiştir. Elde edilen değerler, motivasyon ve iş doyumu puanlarının varyanslarının bağımsız değişkenler açısından ele alındığında homojen olduğunu göstermiştir.

Bütün bu varsayımların sağlanması ile araştırma sorularını yanıtlamak için kullanılacak olan Pearson korelasyon, çoklu doğrusal regresyon, t testi ve tek yönlü varyans analizlerinin yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uç Değer Analizleri

Verilerin normalleştirilmesi, sağlıklı istatistiki sonuçlar elde edilebilmesi ve araştırmanın iç geçerliliğinin artırılması için verilerin uygulandığı deneklerden aykırı (uç) değere sahip olanların çalışma dışı bırakılması gereklidir (Rousseeuw & Leroy, 1987). Uç değerlerin hesaplanmasıyla ilgili farklı istatistiki analizler yapılsa da, çok değişkenli analizler yapıldığından Mahalanobis Uzaklık Değeri Analizi yapılması kararlaştırılmıştır. Bu analizde bağımsız değişken sayısına göre belirlenmiş olan uzaklık değerleri dikkate alınır ve referans değer üzerindeki uzaklık değerine sahip olan denekler çalışma dışı bırakılır (Seçer, 2017). Bağımsız değişken olarak ele alınan altı değişkenin olması dolayısıyla referans değer olarak alınan 22,46 değerinin üzerinde değer gösteren 8 denek çalışma dışı bırakılmıştır. Sonrasında yapılan tüm analizler, yeni örneklem büyüklüğü dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. sorusu öğretmenlerin motivasyon alt boyut puanlarını belirlemeye yönelik betimleyici bir sorudur:

Araştırma sorusu 1: Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ne düzeydedir?

Araştırma Sorusu 1'e yanıt aramak için ilk olarak betimsel veriler hesaplanmış, daha sonra ise motivasyonun iki temel boyutu açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin betimsel istatistiki bilgiler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Motivasyon Puan Ortalamaları*

Motivasyon Boyutu	X	Ss
Motive Olamama	1.32	.71
İçsel Motivasyon	4.79	1.36
Dışsal Düzenleme-Sosyal	1.99	1.24
Kişisel Düzenleme	6.06	1.03
Dışsal Düzenleme-Maddesel	2.24	1.21
İçe Yansıtılan Düzenleme	5.89	1.06

**Alınabilecek en yüksek puan 7.00'dir (Ölçek 7'li likert tipindedir).*

Tablo 10 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun kişisel düzenleme boyutu olduğu ($X= 6.06$) görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip olan boyutun ise motive olamama boyutu olduğu ($X= 1.32$) görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon puanlarının motive olamama, dışsal düzenleme-sosyal ve dışsal düzenleme-maddesel boyutlarında nispeten düşük olduğu; içsel motivasyon, kişisel düzenleme ve içe yansıtılan düzenleme boyutlarında ise yüksek olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyona ilişkin motivasyonel düzenlemelerde yer alan dört boyutun ortalaması ($X= 4.04$) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonucu Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *İçsel ve Dışsal Motivasyon Puanlarının Karşılaştırılması*

Puan	Gruplar	n	X	Ss	Sh	t Testi		
						Sd	T	p
Motivasyon	İçsel Motivasyon	406	4.79	1.36	.067	405	11.044	.000
	Dışsal Motivasyon	406	4.04	.62	.031			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın içsel motivasyon lehine olduğu görülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyon puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 2, öğretmenlerin ortalama iş doyumu ve alt boyut puanlarını belirlemeye yönelik betimleyici bir sorudur:

Araştırma Sorusu 2: Sınıf öğretmenlerinin iş doyumları ne düzeydedir?

Araştırma Sorusu 2'ye yanıt aramak için ilk olarak betimsel veriler hesaplanmış, daha sonra ise motivasyonun iki temel boyutu açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin betimsel istatistiki bilgiler Tablo 12'te sunulmuştur.

Tablo 12. İş Doyumu Puan Ortalamaları

İş doyum boyutu	X	Ss
İçsel Doyum	4.04	,49
Dışsal Doyum	3,37	,70
İş doyum (Genel ortalama)	3,81	,50

*Alınabilecek en yüksek puan 5.00'dır. Ölçek 5'li likert tipindedir.

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin içsel doyum puanlarının (X=4.04) dışsal doyum puanlarına göre (X=3,37) daha yüksek olduğu ve ortalama iş doyum puanlarının X=3,81 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içsel ve dışsal doyum ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonucu Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. İçsel ve Dışsal Doyum Puanlarının Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	X	Ss	Sh	t Testi		
						Sd	T	p
İş Doyumu	İçsel Doyum	406	4.04	.49	.024	405	23.10	.000
	Dışsal Doyum	406	3.37	.70	.035			

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin içsel ve dışsal doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın içsel doyum lehine olduğu görülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin içsel doyum ortalamalarının dışsal doyum puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma Sorusu 3'e İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 3, öğretmenlerin motivasyon boyutları ile iş doyum boyutları arasından karşılıklı ilişkinin olup olmadığını belirleme yönelik bir sorudur:

Araştırma Sorusu 3: Sınıf öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyum boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın iki değişkeni olan motivasyon ve iş doyumu alt boyutlarının ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. *Motivasyon ve İş Doyumu Boyutlarının İlişkisini Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

	İçsel Doyum	Dışsal Doyum	İş doyumu
Motive Olamama	-.141**	-.005	-.092
İçsel Motivasyon	.267**	.161**	.248**
Dışsal Düzenleme-Sosyal	-.109*	.004	-.068
Kişisel Düzenleme	.438**	.181**	.367**
Dışsal Düzenleme-Maddesel	-.037	.077	.014
İçe Yansıtılan Düzenleme	.304**	.113*	.248**

** .01 önem düzeyinde ilişki bulunmaktadır.

* .05 önem düzeyinde ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14 incelendiğinde;

- Motive olamama boyutunun yalnızca içsel doyumla negatif yönde [$r(406) = -.141$; $p = .004$] düşük düzeyde bir ilişkiye;
- İçsel motivasyonun iş doyumu [$r(406) = .248$; $p = .000$]; içsel doyum [$r(406) = .267$; $p = .000$]; ve dışsal doyum [$r(406) = .161$; $p = .001$] ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkiye;
- Dışsal düzenleme-sosyal boyutunun yalnızca içsel doyum ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkiye [$r(406) = -.109$; $p = .028$] ;
- Kişisel düzenleme boyutunun iş doyumu [$r(406) = .367$; $p = .000$] ve içsel doyum [$r(406) = .438$; $p = .000$] ile pozitif yönde orta düzeyde; dışsal doyum [$r(406) = .181$; $p = .000$] ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkiye;
- İçe yansıtılan düzenleme boyutunun iş doyumu [$r(406) = .248$; $p = .000$] ve dışsal doyum [$r(406) = .113$; $p = .023$] ile pozitif yönde düşük düzeyde; içsel doyum [$r(406) = .304$; $p = .000$] ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.
- Dışsal düzenleme-maddesel boyutunun ise hiçbir iş doyumu boyutuyla ilişkili olmadığı görülmektedir.

Araştırma Sorusu 4’e İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 4, öğretmenlerin motivasyon alt boyut puanlarının iş doyumunu yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamaktadır:

Araştırma sorusu 4: Öğretmenlerin motivasyon alt boyut puanları, iş doyumunun anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Motivasyonun alt boyutlarından hangilerinin iş doyumunun anlamlı birer yordayıcısı olduğunu belirlemek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Çoklu regresyon analizinde, yordayıcı olarak analize dahil edilecek boyutların, yordanan değişkenle ilişkisinin olması zorunludur. Bu açıdan Tablo 3'te de görüldüğü üzere iş doyumunu ile (yordanan değişkenle) ilişkisi olan motivasyon alt boyutları (yordayıcılar) içsel motivasyon, kişisel düzenleme ve içe yansıtılmış düzenleme boyutlarıdır. Dolayısıyla bu üç boyutun yer aldığı bir yapı incelenmiştir. Regresyon analizi olarak her üç değişkenin aynı anda dahil edildiği stepwise (adımsal- basamaklı) modeli seçilmiştir. Bu modelde araştırmacı bağımsız değişkenlerin listesini oluşturur ve daha sonra bir dizi istatistiksel ölçüt temelinde, programın hangi değişkenin hangi sıra ile denkleme gireceğine katılmasına izin verir (Pallant, 2017, s.166). Her üç bağımlı değişkenin, bağımlı değişkenle benzer boyutlarda ve düzeylerde ilişkileri olduğu görüldüğünden, herhangi bir değişkene öncelik verilmemiş ve program tarafından belirlenmesi sağlanmıştır.

Regresyon analizi öncesinde, analizin kritik değerleri incelenmiş ve bu bağlamda aşağıdaki yollar izlenmiştir:

1. Değişkenler arasındaki korelasyon incelenmiş ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntıya neden olabilecek .90 ve üzeri bir korelasyon değeri saptanmamıştır. Ayrıca bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu iki varsayımın sağlandığı belirlenmiştir.
2. Çoklu bağıntı için Durbin-Watson değerleri incelenmiş ve kritik değer olan 1-3 sınırı içinde (2.06) bir değere sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu varsayımın da sağlandığı belirlenmiştir.
3. Yine çoklu bağıntı için önemli değerler olarak görülen tolerans ve VIF değerleri incelenmiş; tolerans değerinin kritik değeri olan 1.00'dan uzaklaştığı, VIF değerinin ise yine kritik değer olan 10.00'dan küçük bir değere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu iki değere ilişkin varsayımlar da sağlanmıştır. Elde edilen bu değerler doğrultusunda regresyon analizinin koşullarının yerine getirildiği söylenebilir. Bu doğrultuda, dördüncü araştırma sorusuna yanıt aramak üzere çoklu doğrusal regresyon analizi (stepwise-adımsal) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *İş Doyumunun Yordayıcılarını Belirlemek İçin Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	S.H.	B	T	p
Model 1	Kişisel düzenleme	.179	.023	.367	7.928	.000
Model 2	Kişisel düzenleme	-.156	.024	.320	6.544	.000
	İçsel Motivasyon	.051	.018	.138	2.833	.005
Model 1= R=.367; R^2 = .135; F= 62.851; p<.05						
Model 2= R=.389; R^2 = .152; F= 35.986; p<.05						

Tablo 15 incelendiğinde, çoklu doğrusal regresyon analizinde (stepwise), içe yansıtılmış düzenleme boyutunun otomatik olarak çıkarıldığı görülmektedir. Bir ve iki değişkenli yordayıcının olduğu modeller incelendiğinde, her iki modelin de iş doyumunu değişkenini yordayabilecek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Model 1’de yer alan kişisel düzenleme değişkeninin tek başına toplam varyansın % 13.5’ini açıklayabildiğini; kişisel düzenleme ve içsel motivasyon değişkenlerinin birlikte toplam varyansın % 15.2’sini açıklayabildiğini söylemek mümkündür. Bu iki model incelendiğinde en uygun modelin “Model 2” olduğu söylenebilir. Çünkü Model 2’de eklenen ikinci değişkenin (içsel motivasyon) R^2 değerine katkı sunduğu ve yordayıcılık düzeyini artırdığı görülmüştür. Bu nedenle model 2’de yer alan kişisel düzenleme ve içsel motivasyon değişkenlerinin, iş doyumunu değişkenine ilişkin toplam varyansın % 15.2’sini açıkladığı ve birlikte bu değişkenin anlamlı yordayıcıları olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde, görece önem düzeyi olarak sırasıyla kişisel düzenleme ve içsel motivasyon değişkenlerinin iş doyumunun anlamlı birer yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Araştırma Sorusu 5’e İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 5, öğretmenlerin motivasyonunun değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sorusu 5: Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, sınıf düzeyi, bulunduğu okulda çalışma yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu kapsamda “çok değişkenli varyans analizi” (MANOVA)’nın varsayımları sağlanmadığından her bir değişken için ayrı ayrı olmak üzere gruplar arası karşılaştırmalar yapılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda iki kategorili değişkenler için bağımsız örneklemeler t testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin motivasyonunun cinsiyete göre karşılaştırılması.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	X	Ss	t	Sd	p
İçsel Motivasyon	Kadın	233	4.844	1.33	-.765	404	.445
	Erkek	173	4.739	1.40			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Kadın	233	1.918	1.19	-1.51	404	.131
	Erkek	173	2.107	1.30			
Kişisel Düzenleme	Kadın	233	6.193	.95	2.82	404	.005
	Erkek	173	5.902	1.11			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Kadın	233	2.139	1.15	-1.97	404	.049
	Erkek	173	2.379	1.33			
İçer Yansıtılmış Düzenleme	Kadın	233	5.934	1.40	.945	404	.345
	Erkek	173	5.833	1.19			
Motive Olamama	Kadın	233	1.214	.56	-.609	404	.000
	Erkek	173	1.481	.85			

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon puanlarının cinsiyet açısından kişisel düzenleme [$t(404)=2.82$; $p<.05$]; dışsal düzenleme-maddesel [$t(404)=-1.97$; $p<.05$] ve motive olamama [$t(404)=-.609$; $p<.05$] alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde bu farklılaşmanın kişisel düzenleme alt boyutunda kadın öğretmenler lehine, dışsal düzenleme-maddesel ve motive olamama (motivasyonsuzluk) alt boyutlarında ise erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon, dışsal düzenleme-sosyal ve içe yansıtılmış düzenleme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin motivasyonunun yaşa göre karşılaştırılması.

Öğretmenlerin motivasyonu yaş değişkenine göre de karşılaştırılmıştır. Yaş açısından 21-29 yaş arası, 30-35 yaş arası, 36-44 yaş arası ve 45 ve üstü olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonunun yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	p
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	16.23	3	5.412		
	Grup İçi	740.95	402	1.843	2.936	.033
	Toplam	757.19	405			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Gruplar Arası	12.83	3	4.278		
	Grup İçi	615.25	402	1.530	2.795	.040
	Toplam	628.08	405			
Kişisel Düzenleme	Gruplar Arası	2.23	3	.743		
	Grup İçi	434.69	402	1.081	.687	.560
	Toplam	436.92	405			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Gruplar Arası	12.65	3	4.218		
	Grup İçi	589.91	402	1.467	2.874	.036
	Toplam	602.57	405			
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Gruplar Arası	2.546	3	.849		
	Grup İçi	453.58	402	1.128	.752	.522
	Toplam	456.13	405			
Motive Olamama	Gruplar Arası	8.35	3	2.784		
	Grup İçi	171.31	497	0.345	8.077	.000
	Toplam	179.66	500			

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon puanlarının yaş değişkeni açısından içsel motivasyon, dışsal düzenleme-sosyal ve dışsal düzenleme-maddesel alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Kişisel düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve motive olamama alt boyutlarında ise anlamlı farklılaşma olmamıştır. Farklılaşmanın olduğu boyutlara ilişkin olarak, farklılaşmaların hangi yaş grubu öğretmenler lehine olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testleri (Gabriel ve Games Howell) analizi yapılmıştır. Bu kapsamda dışsal düzenleme-sosyal ve dışsal düzenleme-maddesel alt boyutları için yapılan

Gabriel analizi sonucunda gruplar arasındaki farklılaşmaların anlamlı çıkmadığı, dolayısıyla ANOVA testinden elde edilen farklılaşmaların geçersiz olduğu söylenebilir. Varyansların homojen olmadığı içsel motivasyon boyutu için ise Games Howell analizi yapılmıştır. Games Howell analizi, 21-29 yaş grubundaki öğretmenlerin içsel motivasyonunun 30-35 yaş grubundakilere oranla yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin motivasyonunun kıdem yılına göre karşılaştırılması.

Öğretmenlerin motivasyonu kıdem yılı açısından da karşılaştırılmıştır. Kıdem yılı açısından 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası, 20 yıl ve üzeri şeklinde beş grup oluşturulmuştur. Öğretmenlerin motivasyonunun mesleki kıdem yılı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	p
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	20.514	4	5.128	2.792	.026
	Grup İçi	736.678	401	1.837		
	Toplam	757.192	405			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Gruplar Arası	8.404	4	2.101	1.360	.247
	Grup İçi	619.681	401	1.545		
	Toplam	628.085	405			
Kişisel Düzenleme	Gruplar Arası	1.446	4	.362	.333	.856
	Grup İçi	435.479	401	1.086		
	Toplam	436.925	405			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Gruplar Arası	17.329	4	4.332	2.968	.019
	Grup İçi	585.241	401	1.459		
	Toplam	602.570	405			
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Gruplar Arası	2.865	4	.716	.634	.639
	Grup İçi	453.271	401	1.130		
	Toplam	456.136	405			
Motive Olamama	Gruplar Arası	3.298	4	.825	1.633	.165
	Grup İçi	202.538	401	.505		
	Toplam	205.836	405			

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonlarının içsel motivasyon ile dışsal düzenleme-maddesel alt boyutlarında mesleki kıdem yılı açısından anlamlı düzeyde

farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar lehine farklılaştığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma (post hoc) testleri yapılmıştır. Bu kapsamda varyansının homojen olmadığı görülen içsel motivasyon boyutuna ilişkin olarak yapılan Games Howell analizi sonucu, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin içsel motivasyonlarının 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Varyansının homojen olduğu görülen dışsal düzenleme-maddesel alt boyutuna ilişkin olarak yapılan Gabriel analizi sonucu, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere oranla dışsal düzenleme-maddesel alt boyutunda daha yüksek motivasyona sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin motivasyonunun sınıf mevcuduna göre karşılaştırılması.

Öğretmenlerin motivasyonu sınıf mevcuduna göre de karşılaştırılmıştır. Sınıf mevcudu açısından 7-15 arası, 16-20 arası, 21-25 arası, 26-35 arası, 36 ve üstü olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonunun sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	p
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	19.214	4	4.804		
	Grup İçi	737.978	401	1.840	2.610	.035
	Toplam	757.192	405			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Gruplar Arası	3.621	4	.905		
	Grup İçi	624.464	401	1.557	.581	.676
	Toplam	628.085	405			
Kişisel Düzenleme	Gruplar Arası	5.931	4	1.483		
	Grup İçi	430.994	401	1.075	1.380	.240
	Toplam	436.925	405			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Gruplar Arası	4.374	4	1.093		
	Grup İçi	598.196	401	1.492	.733	.570
	Toplam	602.570	405			
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Gruplar Arası	7.668	4	1.917		
	Grup İçi	448.468	401	1.118	1.714	.146
	Toplam	456.136	405			
Motive Olamama	Gruplar Arası	.012	4	.003		
	Grup İçi	205.824	401	.513	.006	1.00
	Toplam	205.836	405			

Tablo 19 incelendiğinde, sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin içsel motivasyon puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Gabriel analizi yapılmıştır. İçsel motivasyon açısından anlamlı bir farklılaşma oluşmadığından ANOVA analizinde çıkan sonuç anlamsız sayılmıştır. Ancak ANOVA testinde ortaya çıkan içsel motivasyondaki anlamlılık değeri için ortalamalar incelendiğinde, 21-25 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin ortalamasının 36 ve üzeri öğrenciye sahip olanlardan belirgin şekilde farklı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin motivasyonunun sınıf düzeyine göre karşılaştırılması.

Öğretmenler 1, 2, 3 ve 4. Sınıf öğretmenleri olarak kategorilendirilmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri belli bir düzeyi ifade etmediği için sınıf düzeyine göre karşılaştırmaya dahil edilmemiştir. Öğretmenlerin motivasyonunun sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. *Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	P
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	1.967	3	.492		
	Grup İçi	755.224	401	1.883	.261	.903
	Toplam	757.192	405			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Gruplar Arası	3.912	3	.978		
	Grup İçi	624.173	401	1.557	.628	.643
	Toplam	628.085	405			
Kişisel Düzenleme	Gruplar Arası	8.676	3	2.169		
	Grup İçi	428.250	401	1.068	2.031	.089
	Toplam	436.925	405			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Gruplar Arası	3.399	3	.850		
	Grup İçi	599.171	401	1.494	.569	.685
	Toplam	602.570	405			
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Gruplar Arası	5.465	3	1.366		
	Grup İçi	450.671	401	1.124	1.216	.304
	Toplam	456.136	405			
Motive Olamama	Gruplar Arası	1.873	3	.468		
	Grup İçi	203.963	401	.509	.921	.452
	Toplam	205.836	405			

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal düzenleme-sosyal, kişisel düzenleme, dışsal düzenleme-maddesel, içe yansıtılmış düzenleme ve motive olamama boyutlarının hiçbirinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin motivasyonunun bulundukları okulda çalışma yılına göre karşılaştırılması.

Öğretmenler bulundukları okulda kaç yıldır çalıştıklarına göre de karşılaştırılmıştır. Bulundukları okulda çalışma yılı açısından 1-3 yıl arası, 4-6 yıl arası, 7-12 yıl arası, 13 yıl ve üzeri olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonunun bulundukları okulda çalışma yılı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. *Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Bulundukları Okulda Çalışma Yılı Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	p
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	17.818	3	5.939		
	Grup İçi	739.373	402	1.839	3.229	.022
	Toplam	757.192	405			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Gruplar Arası	17.680	3	5.893		
	Grup İçi	610.404	402	1.518	3.881	.009
	Toplam	628.085	405			
Kişisel Düzenleme	Gruplar Arası	1.747	3	.582		
	Grup İçi	435.179	402	1.083	.538	.657
	Toplam	436.925	405			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Gruplar Arası	16.372	3	5.457		
	Grup İçi	586.198	402	1.458	3.743	.011
	Toplam	602.570	405			
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Gruplar Arası	.309	3	.103		
	Grup İçi	455.827	402	1.134	.091	.965
	Toplam	456.136	405			
Motive Olamama	Gruplar Arası	3.351	3	1.117		
	Grup İçi	202.485	402	.504	2.218	.086
	Toplam	205.836	405			

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma yılları açısından içsel motivasyon, dışsal düzenleme –sosyal ve dışsal düzenleme-maddesel alt boyutlarına

ilişkin puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmaların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Çoklu karşılaştırma (post hoc) testlerinden, varyansının homojen olduğu belirlenen içsel motivasyon ile dışsal düzenleme-maddesel boyutları için Hochberg's GT2 analizi; varyansının homojen olmadığı belirlenen dışsal düzenleme-sosyal boyutu için ise Games Howell analizi yapılması kararlaştırılmıştır. Hochberg's GT2 ve Games Howell analizi sonucu:

- Bulunduğu okulda 13 yıl ve üzeri zamandır çalışan öğretmenlerin içsel motivasyon puanlarının 4-6 yıl arası ile 7-12 yıl arası çalışanlardan yüksek olduğunu;
- Bulunduğu okulda 4-6 yıl arası çalışmakta olan öğretmenlerin dışsal düzenleme-sosyal puanlarının 7-12 yıl arası çalışanlardan yüksek olduğunu;
- Dışsal düzenleme-maddesel boyutundaki farklılaşmanın anlamsız çıktığı, bu nedenle ANOVA analizindeki anlamlı farklılığın geçersiz olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin motivasyonunun yerleşim yerine göre karşılaştırılması.

Öğretmenlerin motivasyon puanları okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından da karşılaştırılmıştır. Okullarının bulunduğu yerleşim yeri açısından öğretmenler il merkezi, ilçe merkezi, köy ve belde çalışanlar olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının, yerleşim yeri değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarının Yerleşim Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	p
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	9.359	2	4.679		
	Grup İçi	747.833	403	1.856	2.522	.082
	Toplam	757.192	405			
Dışsal Düzenleme-Sosyal	Gruplar Arası	4.906	2	2.453		
	Grup İçi	623.179	403	1.546	1.586	.206
	Toplam	628.085	405			
Kişisel Düzenleme	Gruplar Arası	.910	2	.455		
	Grup İçi	436.015	403	1.082	.421	.657
	Toplam	436.925	405			
Dışsal Düzenleme-Maddesel	Gruplar Arası	7.082	2	3.541		
	Grup İçi	595.488	403	1.478	2.396	.092
	Toplam	602.570	405			

Tablo 22. (Devamı)

	Gruplar Arası	.399	2	.199		
İçe Yansıtılmış Düzenleme	Grup İçi	455.737	403	1.131	.176	.838
	Toplam	456.136	405			
	Gruplar Arası	2.388	2	1.194		
Motive Olamama	Grup İçi	203.448	403	.505	2.365	.095
	Toplam	205.836	405			

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon alt boyutlarının hiçbirinin yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırma Sorusu 6'ya İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 6, öğretmenlerin iş doyumu puanlarının değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır:

Araştırma Sorusu 6: Sınıf öğretmenlerinin iş doyumları cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, sınıf düzeyi, bulunduğu okulda çalışma yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunda öğretmenlerin iş doyumlarının görev yeri, sınıf düzeyi, bulunduğu okulda çalışma yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunun cinsiyete göre karşılaştırılması.

Sınıf öğretmenlerinin genel iş doyumu puanları ile iş doyumu alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	P
İş Doyumu (Genel)	Kadın	233	3.85	.476	1.870	404	.062
	Erkek	173	3.75	.543			
İçsel Doyum	Kadın	233	4.09	.462	2.041	404	.042
	Erkek	173	3.98	.535			
Dışsal Doyum	Kadın	233	3.41	.679	1.175	404	.241
	Erkek	173	3.33	.739			

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumu puanlarının cinsiyet açısından yalnızca içsel doyum boyutunda farklılaştığı görülmektedir [$t(404)=2.041$; $p<.05$]. Ortalamalar incelendiğinde bu farklılaşmanın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Genel iş doyumu puanı ile dışsal doyum alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin iş doyumunun yaşa göre karşılaştırılması.

Öğretmenlerin iş doyumları yaş değişkenine göre de karşılaştırılmıştır. Yaş açısından 21-29 yaş arası, 30-35 yaş arası, 36-44 yaş arası ve 45 ve üstü olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumu puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	p
İş Doyumu	Gruplar Arası	4.600	3	1.533		
	Grup İçi	99.687	402	.248	6.183	.000
	Toplam	104.287	405			
İçsel Doyum	Gruplar Arası	2.626	3	.875		
	Grup İçi	97.234	402	.242	3.619	.013
	Toplam	99.860	405			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	10.335	3	3.445		
	Grup İçi	191.354	402	.476	7.237	.000
	Toplam	201.688	405			

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumu puanlarının yaş değişkeni açısından genel iş doyumu ile içsel ve dışsal doyum alt boyutlarının tümünde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Gabriel testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Gabriel çoklu karşılaştırma analizi sonucu:

- 21-29 yaş grubu öğretmenlerin genel iş doyumu puanlarının, 30-35 yaş arası ve 36-44 yaş arası öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu;
- 21-29 yaş grubu öğretmenlerin dışsal doyum puanlarının, 30-35 yaş arası ve 36-44 yaş arası öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu;
- İçsel doyum boyutundaki farklılaşmanın post hoc testlerinde anlamlı değerlere ulaşmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunun kıdem yılına göre karşılaştırılması.

Öğretmenlerin iş doyumları kıdem yılı açısından da karşılaştırılmıştır. Kıdem yılı açısından 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası, 20 yıl ve üzeri şeklinde beş grup oluşturulmuştur. Öğretmenlerin iş doyumlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	p
İş Doyumu	Gruplar Arası	5.716	4	1.429		
	Grup İçi	98.571	401	.246	5.813	.000
	Toplam	104.287	405			
İçsel Doyum	Gruplar Arası	4.680	4	1.170		
	Grup İçi	95.180	401	.237	4.930	.001
	Toplam	99.860	405			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	9.096	4	2.274		
	Grup İçi	192.592	401	.480	4.735	.001
	Toplam	201.688	405			

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyum puanlarının mesleki kıdem yılı değişkeni açısından genel iş doyum ile içsel ve dışsal doyum alt boyutlarının tümünde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Gabriel testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan Gabriel çoklu karşılaştırma analizi sonucu:

- 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin genel iş doyum puanlarının, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu;
- 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin genel iş doyum puanlarının, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu;
- 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin içsel doyum puanlarının, 6-10 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu;
- 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin içsel doyum puanlarının, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu;
- 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal doyum puanlarının, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu, ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumunun sınıf mevcuduna göre karşılaştırılması.

Öğretmenlerin iş doyumları sınıf mevcuduna göre de karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarının sınıflarının mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	P
İş Doyumu	Gruplar Arası	.600	4	.150		
	Grup İçi	103.687	401	.259	.580	.677
	Toplam	104.287	405			
İçsel Doyum	Gruplar Arası	1.021	4	.255		
	Grup İçi	98.839	401	.246	1.035	.389
	Toplam	99.860	405			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	.539	4	.135		
	Grup İçi	201.150	401	.502	.268	.898
	Toplam	201.688	405			

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin genel iş doyumunu ile içsel ve dışsal doyum düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı görülebilir.

Öğretmenlerin iş doyumunun sınıf düzeyine göre karşılaştırılması.

Öğretmenlerin iş doyumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	p
İş Doyumu	Gruplar Arası	.854	4	.213		
	Grup İçi	103.433	401	.258	.828	.508
	Toplam	104.287	405			
İçsel Doyum	Gruplar Arası	.487	4	.122		
	Grup İçi	99.373	401	.248	.492	.742
	Toplam	99.860	405			

Tablo 27. (Devamı)

	Gruplar Arası	2.142	4	.535	
Dışsal Doyum	Grup İçi	199.547	401	.498	1.076 .368
	Toplam	201.688	405		

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin genel iş doyumu ile içsel ve dışsal doyum düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumunun bulundukları okulda çalışma yılına göre karşılaştırılması.

Öğretmenler bulundukları okulda kaç yıldır çalıştıklarına göre de karşılaştırılmıştır. Bulundukları okulda çalışma yılı açısından 1-3 yıl arası, 4-6 yıl arası, 7-12 yıl arası, 13 yıl ve üzeri olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarının bulundukları okulda çalışma yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Bulunduğu Okulda Çalışma Yılı Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	p
İş Doyumu	Gruplar Arası	1.028	3	.343	1.334	.263
	Grup İçi	103.259	402	.257		
	Toplam	104.287	405			
İçsel Doyum	Gruplar Arası	1.474	3	.491	2.008	.112
	Grup İçi	98.386	402	.245		
	Toplam	99.860	405			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	.680	3	.227	.453	.715
	Grup İçi	201.009	402	.500		
	Toplam	201.688	405			

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin genel iş doyumu ile içsel ve dışsal doyum düzeylerinin bulundukları okulda çalışma yılına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumunun yerleşim yerine göre karşılaştırılması.

Öğretmenler çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından da karşılaştırılmıştır. Yerleşim yeri açısından il merkezi, ilçe merkezi, köy ve beldeler olmak üzere üç farklı yerleşim yeri açısından karşılaştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarının görev yaptıkları

yerleşim yeri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut		K.T.	Sd	K.O.	F	P
İş Doyumu	Gruplar Arası	.598	2	.299		
	Grup İçi	103.689	403	.257	1.162	.314
	Toplam	104.287	405			
İçsel Doyum	Gruplar Arası	.065	2	.033		
	Grup İçi	99.795	403	.248	.132	.877
	Toplam	99.860	405			
Dışsal Doyum	Gruplar Arası	3.613	2	1.807		
	Grup İçi	198.075	403	.492	3.676	.026
	Toplam	201.688	405			

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin genel iş doyumu ile içsel doyum düzeylerinin yerleşim yerine göre farklılaşmadığı; dışsal doyum puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla Hochberg’s GT2 çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Hochberg’s GT2 analizi sonucu, ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin il merkezindekilere oranla daha yüksek dışsal doyum yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma Sorusu 7’ye İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 7, öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen etkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sorusu 7: Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen içsel ve dışsal etkenler nelerdir?

Öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri içerik analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizin sonucunda öğretmenler tarafından belirtilen içsel ve dışsal motivasyon etmenleri belirlenmiş ve listelenmiştir. Ayrıca her iki kategori de kendi içinde motivasyonu artıran ve motivasyonu azaltan etkenler olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin içsel dışsal motivasyon etkenlerinin dağılımı Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. İçsel ve Dışsal Motivasyon Etkenlerinin Dağılımı

Motivasyon Türü	Görüş Bildiren Öğretmen	Görüş Sayısı	Kod Sayısı
İçsel Motivasyon	21	37	13
Dışsal Motivasyon	30	289	87
Toplam	30*	326	100

*Aynı öğretmenler olduğundan, toplam sayı verilmemiştir.

İçsel motivasyon etkenleri.

Öğretmenlerin toplamda 41 kez dile getirdiği 17 farklı içsel motivasyon etkeni olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin içsel motivasyon etkenleri ve sıklığı Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Etkenleri

	Etkenler	n	Kategori
Motivasyonu Artıran	Öğrencileri geleceğe hazırlama isteği	9	Öğrenci
	Öğrenci Sevgisi (Çocuk sevgisi)	5	Öğrenci
	Öğrencilere yararlı olma isteği	5	Öğrenci
	Ülke sevgisi- ülkeye yararlı olmak	5	Bireysel
	İşini severek-isteyerek yapmak	4	Mesleki
	Kendini geliştirme isteği	2	Bireysel
	Çalışmayı sevmek (genel)	1	Mesleki
	Öğretmeyi sevmek	1	Bireysel
	Vicdanen öğretme zorunluluğu	1	Bireysel
	Yeni bir şeyler öğrenmek	1	Bireysel
TOPLAM	13 etken	34	
Motivasyonu Azaltan	Bireysel sorunlar	1	Bireysel
	Sağlık sorunları	1	Bireysel
	Derse hazırlıksız gelmek	1	Ders Süreci
TOPLAM	3 etken	3	

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin içsel motivasyon kaynaklarının çoğunlukla olumlu etmenlerden oluştuğu görülebilir. Motivasyonu artıran içsel etmenlerin (n=36) motivasyonu düşüren içsel etmenlere (n=3) oranla oldukça fazla sayıda dile getirildiği görülmektedir. Genel anlamda en sık dile getirilen içsel motivasyon etkeninin “öğrencileri geleceğe hazırlama isteği” (n=9) olduğu görülmektedir. Alınan yanıtlar ışığında öğretmenlerin içsel motivasyon etmenleri aşağıdaki şekilde gruplanabilir:

1. Öğrencilere ilişkin Etkenler
2. Mesleğe ilişkin Etkenler
3. Ders Sürecine İlişkin Etkenler
4. Bireysel Etkenler

Öğrencilere ilişkin etkenler.

Öğrencilere ilişkin olarak sıklıkla dile getirilen görüşün “öğrencileri geleceğe hazırlama isteği” olduğu görülmüştür. Bu konuda farklı görüşler dile getirilmiştir:

Ö7: “Derse her girdiğimiz zaman geleceğimizle muhatap olmuş gibi onlara dersler anlatıyoruz. Sanki gelecekte bu ülkenin başına gelecek, iş başına gelecek kişiler karşımızdaymış gibi onlara davranıyoruz. Bu da bizi motive ediyor.”

Ö11: “Onların geleceğimizi inşa edecek yetişkinler olacağı gerçeği, bana işimi hep iyi yapmak zorunda olduğumu hatırlatıyor.”

Öğrencilere ilişkin olarak sıklıkla dile getirilen bir diğer görüşün “öğrenci sevgisi” olduğu görülmüştür.

Ö3: “İşin açıkçası çocukları sevdiğim için, onların gözündeki parlaklığı hissettiğim için, belki idealist bir cümle olacak ama beni en fazla motive eden şey bu.”

Öğrencilere ilişkin olarak dile getirilen bir diğer görüşün “öğrencilere yararlı olmak istemek” olduğu görülmüştür.

Ö9: “Öğrencilere yararlı olma, onlara bir şeyler kazandırabilme, onların hayatlarında bir etki bırakabilme güdüsü diyebilirim.”

Öğrencilere ilişkin olarak dile getirilen bir diğer görüşün ise “Öğrencilerin ülkeye yararlı olmalarını sağlamak” olduğu görülmüştür.

Ö1: “Vatana ve millete yararlı bir insan yetiştirme sürecinde biz daha etkiliyiz. Onun için elimden geldiğince onlara yararlı bilgiler vermek ve bunların onları geliştirdiğini görmek bana keyif ve mutluluk veriyor.”

Mesleğe ilişkin etkenler.

Öğretmenlerin içsel motivasyon kaynaklarından meslekleriyle ilgili olarak en sık dile getirdikleri görüşün “İşini severek-isteyerek yapmak” olduğu görülmüştür.

Ö20: “Yaşadığım tüm sorunlara rağmen, mesleğime karşı duyduğum sevgi bana enerji vermeye yetiyor.”

Ö27: “İşimi de seviyorum, bu da artı pozitif avantajlarından biri benim için.”

Doğrudan öğretmenlik mesleği sevmenin yanı sıra genel olarak “çalışmayı sevme” görüşünün dile getirildiği de görülmüştür.

Ö27: “Öğretmenliğin ayrı bir hazzı var, orası ayrı bir durum. Ama en başta çalışmak çok güzel bir duygu.”

Öğretmenlerin dile getirdiği motivasyon kaynaklarından birinin de “öğretmeyi sevmek” olduğu görülmüştür.

Ö21: “Ayrıca öğretmeyi sevmem beni motive ediyor...”

Ders sürecine ilişkin etkenler.

Ders sürecine ilişkin olarak öğretmenlerin dile getirdiği etmenlerin sıkça dile getirilmeyen (n=1) etmenler olduğu görülmüştür. Bu etmenlerden biri derse hazırlıklı veya hazırlıksız gelmektir.

Ö18: “Benim derse hazırlıklı gelmem de olumlu bir etken.”... “Yeterli düzeyde derse hazırlık yapmamak beni olumsuz etkileyebiliyor.”

Bireysel-duygusal etkenler.

Öğretmenlerin bireysel, duygusal, manevi yönleriyle ilgili dile getirdikleri etkenlerden birinin ülke (vatan) sevgisi olduğu görülmüştür.

Ö6: “Ayrıca bu öğrencilerin gelecekte toplumumuza, vatana millete ne kadar yararlı bireyler olacağını düşünmem, bununla ilgili olumlu düşünceler geliştirmem beni çok motive ediyordu.”

Öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer etkenin “kendini geliştirme isteği” olduğu görülmüştür.

Ö30: “Şu var, kişisel gelişimin de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Kendimi geliştirdikçe, eğitimle ilgili, okulla ilgili araştırmalar yaptıkça, farklı yöntemler öğrendikçe, insanın bir şeyler öğretme isteği de artıyor, daha iyi motive oluyorum. Bir öğretmen kendini

geliştirdikçe bu bütün çevresine de yansıyor, bu normal hayatta da böyledir. Okulda da mesleki olarak da öğretmen ne kadar kendini geliştirir, farklı yöntemler öğrenirse, bunu başaracağına da inandı mı –öğrendiği zaman inanıyor, inanç da artıyor- derse de daha iyi motive oluyor.”

Öğretmenlerin dile getirdiği bir etkenin de “vicdan” olduğu görülmüştür.

Ö21: “*Vicdanım, bana emanet edilen çocuklara mutlaka öğretmem zorunluluğu motive ediyor, enerji veriyor.*”

Dışsal motivasyon etkenleri.

Öğretmenlerin tümü (n=30) tarafından dile getirilen 91 farklı dışsal motivasyon etkeninin olduğu görülmüştür. Bu etkenlerin tümünü tablo olarak vermenin güçlüğü nedeniyle sıklıkla dile getirilen (en az üç öğretmen tarafından) görüşler tabloda sunulmuştur. Yalnızca bir öğretmen tarafından dile getirilmiş (n=1) ve iki öğretmen tarafından dile getirilmiş olan (n=2) görüşler ise tablo dışında, ayrıca belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen dışsal motivasyon etkenleri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Etkenleri

	Dışsal Etkenler	n	Kategori
Motivasyonu Artıran	Öğrencilere yeni bir şey öğretmek	20	Öğrenci
	Okulun fiziki koşullarının uygun olması	13	Okul
	İş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler	13	İş Arkadaşları
	Okul yöneticileriyle olumlu ilişkiler	8	İş Arkadaşları
	Öğrencilerin gelişimini görmek	7	Öğrenciler
	Okuldaki psikolojik ortam ve okul iklimi	7	Okul
	Öğrencilerin ihtiyaç duyduğunu bilmek	7	Öğrenciler
	Velilerin olumlu tutumları	6	Veliler
	Öğrencilerin yüzündeki gülümseme	4	Öğrenciler
	Meslektaşlarla yardımlaşma ve işbirliği	3	İş Arkadaşları
	Öğrencilerin mutlu olduğunu ifade etmeleri	3	Öğrenciler
	İş arkadaşlarının yeni fikirler vermesi	3	İş Arkadaşları
	İş arkadaşlarıyla sohbet etmek	3	İş Arkadaşları
	Okul yöneticilerinin takdir etmesi	3	İş Arkadaşları

Tablo 32. (Devamı)

	Sınavlarda alınan başarılar (deneme vb.)	3	Öğrenciler
	Diğer etkenler (n=2) (toplam)- 11 etken	22*	
	Diğer etkenler (n=1) (toplam)- 16 etken	16**	
TOPLAM	42 olumlu etken	141	
Motivasyonu Azaltan	Sınıf mevcudu	19	Okul
	Okul yöneticilerinin olumsuz tutumları	13	İş Arkadaşları
	Velilerin olumsuz tutumları	12	Veliler
	Okulun fiziki koşullarının uygun olmaması	7	Okul
	Velilerin İlgisiz davranmaları	6	Veliler
	İş arkadaşlarıyla yaşanan olumsuzluklar	6	İş Arkadaşları
	Okulda fiziki ortamların olmaması	5	Okul
	Ekonomik nedenler	5	Diğer
	Okulun kalabalık olması	5	Okul
	Okulun eve uzak olması	4	Okul
	Öğrencilerin olumsuz davranışları	4	Öğrenciler
	Velilerin müdahaleleri	3	Veliler
	Özel yaşama ilişkin etkenler	3	Özel Yaşam
	Ekstra işlerin çıkması	3	Okul
	İklim koşulları	3	Diğer
	Diğer (n=2) (toplam)- 9 etken	18*	
	Diğer (n=1) (toplam)- 26 etken	26**	
TOPLAM	49 olumsuz etken	142	
Nötr (Etkisiz)	Fiziksel koşullar	3	Nötr
	Ödül almak	1	Nötr
TOPLAM	2 etken	4	

*n=2 olan görüşlerin toplam sıklığı

**n=1 olan görüşlerin toplam sıklığı

Tablo 32’de görüldüğü üzere öğretmenlerin dışsal motivasyon etkenleri içerisinde motivasyonu artıran etken olarak en sık dile getirilen görüş “öğrencilere bir şeyler öğretmek” (n=18), motivasyonu azaltıcı etken olarak ise “sınıfların kalabalık olması” (n=19) olduğu görülmüştür. Nötr etken olarak ise “fiziki koşullar” (n=3) dile getirilmiştir. Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri dışsal motivasyon etkenleri birkaç temel konuda toplanmıştır. Bunlar:

1. Öğrencilere ilişkin etkenler
2. İş arkadaşlarına (öğretmenler, yöneticiler) ilişkin etkenler
3. Velilere ilişkin etkenler
4. Okula ilişkin etkenler
5. Özel yaşama ilişkin etkenler
6. Nötr (etkisiz) etkenler
7. Diğer etkenler

Öğrencilere ilişkin etkenler.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon etkenlerinin hem çeşitlilik hem de sıklık açısından önemli bir bölümünün öğrencilerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuda “Öğrencilere yeni bir şey öğretmek” (n=18), Öğrencilerin gelişimini görmek (n=7), “Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının olması” (n=7), “Öğrencilerin yüzündeki gülümseme” (n=4), “Öğrencilerin mutlu olduğunu ifade etmeleri” (n=3) ve “Sınavlarda alınan başarılar (deneme vb.)” (n=3) sıklıkla dile getirilen olumlu etkenlerdir.

Ö24: “... Onlara bir şeyler öğretmenin mutluluğundan başka motive eden hiçbir durum yok.”

Ö23: “Çocuklarda bilgi anlamında, değer anlamında, kişilik anlamında değişim yapabileceğime inanmak ve bunun için çaba vererek sonuçlarını, değişimlerini görmek, yaşamak da önemli bir etken diyebilirim.”

Ö16: “Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının olması beni olumlu etkiliyor. Onların beklentilerini karşılamak için çabalıyorum.”

Ö15: “Öncelikle çocukların gülümseyen gözlerle bana bakması beni motive ediyor.”

Ö22: “En çok motive eden durum öğrencilerimin öğrenirken, kendilerini geliştirirken mutlu olmalarını görmektir.”

Ö5: “4. Sınıfları okuturken orada bir deneme (sınav) yaptık, orada benim öğrencilerim üst düzey başarı elde etti. Ondan sonra benim o çocuklara ders anlatırken verdiğim öz veri, verdiğim ödevlerin önemi başka bir derecede arttı. Gelen bir başarı beni daha da mutlu etti.”

Bu etkenlerin dışında öğrencilerle ilgili olumsuz etkenler de dile getirilmiştir. Bu konuda fiziksel etkenlerden de sayılabilecek “Sınıfın kalabalık olması” (n=18), “okulun kalabalık olması” (n=5) ve “öğrencilerin olumsuz davranışları” (n=3) sıklıkla dile getirilen etkenlerdir. Özellikle sınıf kalabalıklığı en sık belirtilen olumsuz etken olarak dikkat çekicidir. Bu konuya ilişkin sınıf mevcudu en az (7 öğrenci) olan öğretmen (Ö11) ile en fazla (48 öğrenci) olan öğretmenin (Ö14) görüşleri ve bunları destekleyici bir başka görüşü ele almak gerektiği düşünülmektedir.

Ö11: “*Sınıfımda 4 tane 2. Sınıf; 2 tane 3. Sınıf ve 2 tane 4. Sınıf öğrencim var. Planladığım etkinlik için mevcudumun yetersiz olması, can sıkıcı nedenler arasında. Bu da olumsuz etkileyen bir etmen olabiliyor.*”

Ö14: “*Tabii ki sınıfın kalabalıklığı önemli. 25 öğrenci ve 25 veli ile uğraşmak nereye, 48 öğrenci ve 48 veli ile uğraşmak nereye. İki kat etkiliyor.*” ... “*Düşünün burada o kadar enerji sarf ediyorum ki, evde kendi çocuklarıma zaman ayıramıyorum. Artı, akşam yedide uyunur mu hocam? Akşam yedide uyuduğumu biliyorum.*”

Ö8: “*Hem fikir alışverişi yapması açısından öğrencilere söz hakkı verilmesi açısından, etkinliklerin kolay yürütülebilmesi açısından ideal sınıf mevcudunun 20 ile 25 arasında olması gerektiğini düşünüyorum.*”

Okul kalabalıklığı etkeninde ise sınıfın dışında okulda fazla şube olması, hatta fazla çalışan olması görüşleri de dile getirilmiştir.

Ö28: “*Bir kere şu anda çok kalabalık bir okuldayım. Bu motivasyonumu düşürüyor. Enerjimi sömürüyor.*”

Öğrencilerin olumsuz davranışları da öğrencilere ilişkin olarak sıklıkla belirtilen bir diğer dışsal etkindir.

Ö17: “*Öğrencilerin öğretmenlerine karşı saygısını yitirmesi de olumsuz bir durum.*”

Bu etkenlerin dışında, olumlu olarak başarı elde etmek, öğrencilerin temiz duyguları diğer şubeleri geçmek, öğrencilerin sevgisini hissetmek, öğrencilerdeki ışığı görmek, öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyinin yüksek olması, öğrencilerin olumlu yaklaşımları, öğrencilerle sosyal faaliyetler yapmak ve öğrencilerin olumlu duygularını görmek (n=2) gibi etkenler belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin olumlu davranışları, öğrencilerin öğretmenle bir şeyler paylaşmaları, eski öğrencilerin ziyaretleri-aramaları, öğrencilerden olumlu dönüşler alma (n=1) etkenlerinin en az sıklıkla dile getirildiği görülmüştür.

Öğrencilere ilişkin olumsuz etkenler olarak, öğrencilerin ilgisizliği, öğrencilerle sosyal

faaliyetler yapmak, öğrencilerin gelişmemesi ve öğrencilerin olumlu duygularını görmek (n=2) gibi görüşler belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ödev yapmaması, sınıftaki kaynaştırma öğrencileri, öğrencilerin ödevlerini velilerin yapması, sınıf mevcudunun az olması, öğrencilerin mutsuz olması, öğrencilerin ailevi sorunlarının olması ve öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi (n=1) görüşleri en az sıklıkla dile getirilmiştir.

Hem sıklıkla hem de az sayıda öğretmen tarafından dile getirilen etkenler incelendiğinde öğrencilere ilişkin olarak olumlu görüşlerin daha fazla olduğu görülebilir. Öğrencilerin, en çok dile getirilen dışsal etken olduğu söylenebilir.

İş arkadaşlarına ilişkin etkenler.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon etkenleri incelendiğinde, öğrenciler dışında önemli sıklıkta dile getirilen bir diğer etkenin de okul ortamındaki diğer çalışanlara (öğretmenler, okul yönetimi vb.) ilişkin etkenler olduğu göze çarpmaktadır. Bu konuda “Meslektaşlarla olumlu ilişkiler” (n=13), “Okul yöneticileriyle olumlu ilişkiler” (n=8), “Meslektaşlarla yardımlaşma ve işbirliği” (n=3) “İş arkadaşlarının yeni fikirler vermesi” (n=3), “İş arkadaşlarıyla sohbet etmek” (n=3) ve “Okul yöneticilerinin takdir etmesi” (n=3) gibi olumlu etkenler dile getirilmiştir.

Ö22: “Ayrıca çalıştığım okuldaki öğretmenler arasındaki uyum, idareci ve öğretmenler arasındaki uyumun da bana enerji verdiğini ve motivasyonumu artırdığını söyleyebilirim.”

Ö25: “... Özellikle de idare. İdare beni takdir ediyorsa, bana teşekkür ediyorsa o beni etkiliyor. Şöyle diyeyim, yaptığım çalışmalara teşekkür ediliyorsa, hocam çok iyisiniz, güzel çalışmalar yapıyorsunuz, arkanızdayız, maddi manevi, bunları demeleri bile, bir teşekkür bile beni motive eder, ediyor da.”

Ö13: “Şimdi üç öğretmen görev yapıyoruz. Tabi iş ilişkileri, arkadaşlık, birbirimizle sürekli fikir alışverişinde bulunmak bizi olumlu yönde motive ediyor.”

Ö4: “İş arkadaşlarımızla genelde, aralarda yaptığımız konuşmalar, gerek eğitim üzerine olsun gerek başka konular olsun, bir çevremiz var yani, 6-7 yıldır buradayım, birçok konuyu burada iş arkadaşlarımızla konuşuyoruz. Kimi zaman entelektüel konular oluyor, kimi zaman eğitim, kimi zaman siyaset de oluyor, bunlar beni okula çekiyor.”

Ö6: “... Çünkü teneffüse gidiyorsun, dinlenme zamanında biri ki muhabbet etmek, vakit geçirmek istiyor insan.”

Ayrıca “Okul yöneticilerinin olumsuz tutumları” (n=13) ve “İş arkadaşlarıyla yaşanan olumsuzluklar” (n=6) olmak üzere iki etken sıklıkla dile getirilmiştir.

Ö19: “Yöneticilerin yanlış tutumları olabiliyor. Bunlar da bazen iş ortamında bulunmak istemememize yol açabiliyor.”

Ö15: “Bazen öğretmen arkadaşlarımda olumsuz davranışları üzerimde olumsuz etkiler bırakabiliyor.”

Bu etkenlerin dışında iş arkadaşlarına ilişkin olarak, olumlu olarak iş arkadaşlarının başarıyı takdir etmesi, okul paydaşları arasındaki olumlu iletişim, iş arkadaşlarının mutlu olması (n=1) etkenlerinin en az sıklıkla dile getirildiği görülmüştür.

Ayrıca olumsuz olarak, zümre öğretmenler arası uyumsuzluk (n=2) görüşünün yanı sıra şube (zümre öğretmen) sayısının fazla olması, teneffüste vakit geçirecek bir arkadaşın olmaması (tek öğretmen), okul yönetiminin verimli çalışmaması, öğretmenin hataları olduğunda kimsenin arkasında durmaması (n=1) görüşleri en az sıklıkla dile getirilmiştir.

Okula ilişkin etkenler.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon etkenlerinden bir diğeri ise okula ilişkin etkenlerdir. Bu konuda “Okulun fiziki koşullarının uygun olması” (n=13) şeklinde sıklıkla dile getirilen tek bir etken vardır. Bu konuya ilişkin çok farklı görüşler mevcuttur.

Ö13: “Okulumuzun fiziki şartları, ısıtma yönünden kaloriferli olması, boyasının vb. temiz olması, okulda görevlinin bulunması, temizlik işleri ve kaloriferleri falan yakması... Tabii ki sınıf ortamının, eğitim ortamının hazır olması da bizi motive eden etkenlerden bir tanesi diyebilirim.”

Ö29: “Şu anki okulumuz güzel, böyle havadar bir okul, ağaçların içerisinde bir okul, bir nevi bir park gibi, oyun alanımız çok fazla. Tabi okulun fiziksel çevresi birazcık bana enerji katıyor. Çok az ama. Çok fazla söyleyemem ama gene de katıyor.”

Okula ilişkin etkenlerde olumsuz etkenler de dile getirilmiştir. Bu konuda “Okulun fiziki koşullarının uygun olmaması” (n=7), “Okulda fiziki ortamların olmaması” (n=7), “Okulun eve uzak olması” (n=4) ve “Ekstra işlerin çıkması” gibi etkenler dile getirilmiştir.

Ö23: “Fiziki şartların, psikolojik şartların bazı durumlarda uygun olmaması da enerjimi düşüren bir neden diyebilirim.”

Ö12: “Bir fen bilgisi dersinde laboratuvarı kullanamamamız. Ya da müzik dersinde müzik sınıfının olması bizim için önemli bir şey. Ya da görsel sanatlar dersinde, yani her dersin bir sınıfının olması bence yapılmalı. Bunlar olmadığı için fiziki ortamdan da etkileniyoruz.”

Ö11: “Çalıştığım yer evime 35 km uzakta bir köy okulu. Ulaşımımı bazen servisle, bazen de kendi aracım ile sağlıyorum. Ulaşımında yaşadığım sorunlar beni gerçekten olumsuz etkiliyor.”

Ö18: “Kurumsallaşmamış, sürprizlerin sık yaşandığı iş ortamı bazen olumsuz etki bırakabiliyor.”

Bu etkenlerin dışında, olumlu olarak okuldaki dijital altyapı, zamanın etkili-hızlı geçmesi, farklı okul-kurumlarla işbirliği, okul dışı sosyal etkinlikler yapılması (n=1) etkenlerinin en az sıklıkla dile getirildiği görülmüştür.

Olumsuz olarak, okulda dinlenme alanlarının olmaması, çalışma saatleri, okuldaki gürültü (n=2) etkenleri dile getirilmiştir. Ayrıca okuldaki adaletsizlik, günlük iş yükü, günlük ders sayısı, boş ders gününün olmaması, okuldaki materyallerin yetersizliği, okul zamanları izin alamamak, bir sınıfa yoğunlaşamamak (birleştirilmiş sınıf), okullardaki altyapı eksikliği, materyaller geliştirme ve nöbet tutma (n=1) en az sıklıkla dile getirilmiştir.

Velilere ilişkin etkenler.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon etkenlerinin bir bölümünün de velilerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuda “Velilerin olumlu tutumları” (n=8) şeklindeki olumlu etkenin yanı sıra “Velilerin olumsuz tutumları” (n=10), “Velilerin İlgisiz davranmaları” (n=6) ve “Velilerin müdahaleleri” (n=3) gibi etkenler dile getirilmiştir.

Ö10: “Velilerin saygılı olması, öğretmen demişse çocuklarımız için iyisini düşünmüştür deyip birçok şeyi geri çevirmiyorlar.”

Ö20: “Ayrıca veli profilindeki değişim (olumsuz yönde) de buna eklendikçe mesleki anlamda tatmin olmak yıllar geçtikçe zorlaşıyor gibi hissediyorum.”

Ö16: “Velilerimizin öğrencilerimize gerektiği kadar ilgi göstermemesi de bir başka sorun. İster istemez bizi de etkiliyor.”

Ö17: “Veliler de önemli bir etken diyebilirim. Ailelerin sürekli olarak işimize müdahale etmeye çalışmaları da zaman zaman keyfimizi kaçırabiliyor.”

Bu etkenlerin dışında, “velilerin olumlu dönütleri” (n=2) olumlu etkeninin yanı sıra olumsuz olarak, “velilerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü” (n=2) görüşünün dile getirildiği görülmüştür.

Özel yaşama ilişkin etkenler.

Yine belirli bir sıklıkta dile getirilen dışsal motivasyon etkeninin de “özel yaşama ilişkin etkenler” (n=3) olduğu görülmüştür.

Ö30: “Kendi özel hayatımız da etkiliyor yani. Bir öğretmen özel hayatında ne kadar mutlu, kendi hayatında ne kadar iyiye bu okula da yansıyor. Haa, mutlu da değilse motivasyonu düşebiliyor.”

Nötr (etkisiz) etkenler.

Özellik açısından dışsal etken sayılabilen “fiziksel koşullar” (n=3) ve “ödül almak” (n=1) de dile getirilmiş ancak olumlu veya olumsuz bir etken olmadığı, yani bir etkisinin olmadığı (nötr) belirtilmiştir. Bu etkenlerin motivasyonel düzenlemelerden “motive olamama-motivasyonsuzluk” durumunu yansıttığı söylenebilir.

Ö6: “Örneğin bir ödül almak, bana maddi katkısı olan durumlar beni hiçbir şekilde motive etmiyor (olumlu ya da olumsuz). Zaten bunları başka yerlerde almaya çalışırsam daha kolay alabilirim.”

Ö27: “Benim için fiziksel yapı çok daha geri planda. Evet, belki benim okulumuz fiziksel durumu çoğu öğretmen arkadaşşıma göre çok daha iyi seviyede. Ama köylerde de çalıştım ben, yine aynı motive olabiliyordum. Fiziksel kısım benim için çok önemli değil.”

Diğer etkenler.

Yukarıda belirli konular etrafında toplanan etkenlerin yanı sıra farklı farklı konularla ilgili etkenler de mevcuttur. Bu etkenlerden birinin “ekonomik etkenler” (n=5) olduğu görülmüştür.

Ö7: “Tabii ekonomik olarak sıkıntımız, bütün öğretmenlerin şu andaki sıkıntısı. O da aslında toplum olarak biz öğretmenin statüsünü biraz artırmak istiyorsak, ekonomik olarak öğretmen derse girdiği zaman borcu falan düşünmemesi lazım.”

Belirtilen etkenlerden birinin de “eğitim sistemi ve yaklaşımı” (n=2) olduğu görülmüştür.

Ö4: “Ülkenin eğitim politikalarının çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Yeni bakanımız geldi, güzel. Ama eğitimde altyapı sorunu var. Bunların halledilmesi var. Bunlar da olumsuz etkiliyor.”

İklim koşullarının (n=3) da bir etken olduğu belirtilmiştir.

Ö25: “Benim sınıfım dış kapı açılırken direkt bakıyor, kış memleketi burası, soğuk direkt içeri giriyor. Montumuzla çalışıyoruz, montumuzla oturuyoruz kış günü. Bunlar olumsuz kesinlikle.”

Ayrıca öğretmene değer verilmesi, lisansüstü eğitimde kazanılanlar, zamanın etkili-hızlı

geçmesi, farklı okul-kurumlarla işbirliği, sürekli görev yeri değişikliği, terfi şansının olmaması, lisansüstü eğitim alamama görüşleri en az sıklıkla dile getirilmiştir.

Araştırma Sorusu 8'e İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 8, öğretmenlerin iş doyumunu etkenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır:

Araştırma sorusu 8: Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarını etkileyen motive edici (içsel) ve hijyen (dışsal) etmenler nelerdir?

Öğretmenlerin doyum ve doyumsuzluk yaratan içsel (motive edici) ve dışsal (hijyen) faktörlere ilişkin görüşleri içerik analiziyle incelenmiştir. Öğretmenler tarafından belirtilen içsel ve dışsal doyum etmenlerinin dağılımı Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. *İş Doyumuna İlişkin Belirlenen Etkenlerin Dağılımı*

Etmen	Öğretmen Sayısı	Görüş Sayısı	Kod Sayısı
Motivasyonel (İçsel)	29	115	38
Hijyen (Dışsal)	23	68	22
Toplam	30*	183	60

*Aynı kişiler olduğundan toplam değer verilmemiştir.

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin içsel doyum etkenlerinin hem görüş çeşitliliği açısından (n=38) hem de görüş sayısı açısından (n=115) daha fazla olduğu görülmektedir. İçsel ve dışsal doyum etkenleri ayrı başlıklar altında sunulacaktır.

İçsel doyum etkenleri (motive edici etmenler).

Öğretmenlerin içsel doyum etkenleri incelendiğinde, dile getirilen toplam 115 görüş 38 ayrı kod olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar ışığında belirlenen içsel doyum etkenleri Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. *İçsel Doyum Etkenleri (Motive Edici Etmenler)*

Etkenler	n	Kategori
Öğrencilere bir şeyler öğretebilme	16	Öğrenciler
Öğrencilerde görülen güzel davranışlar	13	Öğrenciler
OLUMLU Öğrencilerin gelişimini görmek	8	Öğrenciler
Kişisel gelişimimize katkı sunması	7	MDKG
Öğrencilerden alınan olumlu dönüşler	6	Öğrenciler

Tablo 34. (Devamı)

	Öğrencilerin mutlu olması	6	Öğrenciler
	Başarı elde etmek	4	MDKG
	Takdir edilmek	4	MDKG
	Emeğinin karşılığını alma	3	MDKG
	İş arkadaşlarından bir şeyler öğrenmek	3	MDKG
	Eski öğrencilerin başarılı olduğunu görmek	3	Öğrenciler
	Öğrencilerin güzel ifadeler kullanması	2	Öğrenciler
	Öğrencilerde sorumluluk bilinci gelişmesi	2	Öğrenciler
	Öğrencilerin sevgisini kazanmak	2	Öğrenciler
	Mesleki deneyim kazanmak	2	MDKG
	Ödüllendirilmek	2	MDKG
	Sosyal etkinlikler ve geziler	2	Etkinlik ve Ders
	Diğer (n=1) (10 etken)	10*	
TOPLAM	27 Etken	95	
	Öğrencilerin öğrenememesi- kazanamaması	6	Öğrenciler
	Emeğinin karşılığını alamama	3	MDKG
	Öğrencilerin olumsuz söz ve davranışları	3	Öğrenciler
	Diğer (n=1) (8 etken)	8*	
TOPLAM	11 Etken	20	

**Not: Yalnızca bir kişi tarafından dile getirilen görüşler için toplam sıklık verilmiş ancak alt başlıklarda bu etkenlerin neler olduğu belirtilmiştir.*

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin belirttiği toplam 38 motive edici (içsel) etmen olduğu görülmektedir. Bu etmenlerden 27'sinin doyum yaratan etmen olduğu ve sıklıkla (n=95) dile getirildiği görülmektedir. Etkenlerin 11'inin ise doyumsuzluk yaratan etmen olduğu ve nispeten daha az sıklıkta (n=21) dile getirildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin içsel yönden doyum aldıkları söylenebilir. Öğretmenlerin içsel doyum etkenlerini belli konularda gruplamak mümkündür. Bunlar:

1. Öğrencilere İlişkin Etkenler

2. Etkinlikler ve Ders Sürecine İlişkin Etkenler
3. Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişime (MDKG) İlişkin Etkenler
4. Öğrenci Velilerine İlişkin Etkenler

Öğrencilere ilişkin etkenler.

Tablo 34’te verilen 38 etkenin büyük çoğunluğunun (20 etken) öğrencilerle ilgili olduğu görülmektedir. Öğrencilerle ilgili olarak alınan görüşlerin bir bölümünün başarı ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak “öğrencilere bir şeyler öğretebilme “ (n=16), “başarı elde etmek” (n=4), “ emeğinin karşılığını alma” (n=3), “eski öğrencilerin başarıları” (n=3), “öğrencileri başarılı bir şekilde mezun etmek” (n=1), gibi olumlu etkenlerin yoğun bir şekilde dile getirildiği görülmektedir. “

Ö10: “Çünkü karşınızda okuma yazma bilmeyen bir kitle var. 3-4 ay sonra okuma yazma yapabiliyorlar. Diyorsunuz ki hiç yoktu, şimdi okuma yazma biliyor. Ve bu benim uğraşlarım sonucunda oldu. Burada bir doyum alıyorum.”

Ö14: “Benim için en önemlisi buydu yani. Kendimi şöyle düşündüm. Dedim ki: “48 öğrenciyle de başarabiliyorum.”

Ö15: “Verdiğim emeğinin karşılığını aldığımı görmek olumlu bir etki bırakıyor.”

Ö12: “Demek ki ben onlara bir şeyler aktarabilmişim. Üzerine onlar da inşa ederek devamını getirmişler. Örneğin tıp okuyan öğrencim de var, mühendis olan öğrencim de var. Öyle söyleyeyim, Yani bu da meslekte başarılı olduğumu bana gösteriyor açıkçası.”

Ö20: “Mezun ederken güvenerek ortaokula teslim etme duygusu tarifsiz.”

Ayrıca başarıyla ilgili olarak “öğrencilerin öğrenememesi-kazanamaması” (n=6), “emeğinin karşılığını alamama” (n=3), “öğrencilerin yeteneklerini görememek” (n=1) gibi olumsuz etkenlerin de az da olsa dile getirildiği görülmektedir.

Ö3: “Tabii bazen de çocuğa istediğinizi veremediğiniz zaman, ister istemez moralimiz bozuluyor.”

Ö23: “Emeklerin sonuçsuz kalması veya verilen çabanın karşılığının değersizlikle gösterilmesi en çok etkileyen olumsuz sonuçtur.”

Ö8: “Yetenek bir not işi olmadığı, genel hayatta da böyle olduğunu düşünüyorum. İlk başlarda seviye olarak çok düşük gördüğümüz, başarısız gördüğümüz çocukların aslında farklı alanlarda çok yetenekleri olabilir.”

Öğrencilerin başarısı dışında bilişsel yapıları ve kişiliklerine ilişkin belirtilen görüşler de dile getirilmiştir. Bu konuda “öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesi” (n=2), “öğrencilerde demokratik tutumun gelişmesi” (n=1), “öğrencilerin sınıf kültürüne uyum sağlaması” (n=1) gibi etkenler dile getirilmiştir.

Ö28: “...Mesela ailesi diyormuş ki kitabını oku, öğretmenini ararım okumazsan. Diyormuş ki “Ben öğretmenim kızar diye okumam, ben bunu kendim için okurum, ne yaparsanız yapın”.

Ö7: “Demokratik tutum gibi, hayatın içinde olan şeyleri sınıfa taşıyarak öğrenciden de bu konuda geri dönüt aldığımız zaman hedefe ulaştığımızı görüyoruz. Bu da bizi ekstra mutlu ediyor.”

Ö11: “Öğrencilerimin sınıf kültürüne uyum sağlaması, görevlerini bilip yerine getirmesi beni rahatlatıyor.”

Öğrencilere ilişkin görüşlerde duyuşsal özelliklere vurgu yapıldığı da görülmektedir. Bu konuda “öğrencilerden alınan olumlu dönüşler”(n=6), “öğrencilerin mutlu olması”(n=6), “öğrencilerin sevgisini kazanmak” (n=2), “eski öğrencilerin güzel haberlerini almak” (n=1) gibi görüşler dile getirilmiştir. Ayrıca “eski öğrencilerin kötü haberlerini almak” (n=1) gibi olumsuz bir görüş de dile getirilmiştir.

Ö2: “Çocukları bilinçlendirdiğimde, gelecek nesiller adına olumlu bakıyorum. Çünkü her çocuk ileride kendi çocuğunu eğitecek. Bu konuda olumlu geri dönüşler aldığımda çok mutlu oluyorum. O öğrenciye insani değer olarak bir şeyler katmışım diyorum.”

Ö8: “Öğrencilerin gözlerinde gördüğün o mutluluk bile beni doyuma ulaştırabiliyor. Ya da onlardan aldığım o sevgi, o his beni mutluluğa ulaştırabiliyor.”

Ö12: “...Ve her öğrencimin beni sevdiğini düşünüyorum. Onlardan bu dönütleri alarak söylüyorum bunu.”

Ö11: “...Paylaşmak istedikleri mutlu haberlerinde velilerimin beni araması, güzel bir mesleğim olduğunu düşündürüyor.”

Ö8: “Bunun dışında kendi yetiştirdiğimiz, mezun ettiğimiz öğrencilerle ilgili aldığım kötü haberler, olumsuzluklar da benim doyum almamda sıkıntılara sebep olabiliyor.”

Ayrıca öğrencilerin somut olarak yansıttıkları davranışsal özelliklerine ilişkin etkenlerin de yoğun bir şekilde dile getirildiği görülebilir. Bu konuda “öğrencilerde görülen güzel davranışlar” (n=13), “öğrencilerin gelişimini görmek” (n=8), “öğrencilerin güzel ifadeler

kullanması” (n=2), Ayrıca “öğrencilerin olumsuz söz ve davranışları” (n=3) gibi olumsuz etkenler de dile getirilmiştir.

Ö7: “İtiraz kültürünü oturttum. Eleştiren, sorgulayan, yeri geldiği zaman itiraz eden kim olursa olsun bunu oturduğumu düşünüyorum. Bundan da geri dönütler aldığım zaman tabii ki beni ayrıca mutlu ediyor.”

Ö16: “Öncelikle öğrencilerimin bedensel, zihinsel ve duygusal olarak pozitif yönde geliştiklerini görmek üzerimde olumlu etkiler bırakıyor.”

Ö2: “Örneğin saygılı davranması, insanlarla nasıl konuşacağını bilmesi, arkadaşlarına olan tutumu, izin alarak bir şeyleri alması... beni mutlu ediyor.”

Ö22: “Erkek çocukların özellikle saldırgan tutumları da çok kötü etki bırakıyor. Birbirleriyle alay etmeleri, aşağılayıcı tutumlarına şahit olmak da olumsuz etkiler bırakıyor.”

Etkinlikler ve ders sürecine ilişkin etkenler.

Belirtilen görüşlerden bazılarının ise doğrudan öğrencilerle değil, ders süreci ve etkinlikler ile sınıf ortamına ilişkin olduğu görülmüştür. Bu konuda “Sosyal etkinlikler ve geziler” (n=2), “sınıfın düzene girmesi” (n=1), “Müziksel etkinliklerden verim almak” (n=1), “Üniversitede öğrenilenleri uygulama” (n=1) gibi olumlu görüşlerin yanı sıra, “üniversitede öğrenilenleri uygulayamama” (n=1), “birleştirilmiş sınıf okutmanın zorlukları” gibi olumsuz etkenler de dile getirilmiştir.

Ö13: “Onların daha etkili öğrenmeleri için geziler yapıyoruz. Farklı sosyal etkinliklerde bulunuyoruz. Tabii ki bu tüm yapılanlar hem bizi, hem öğrencileri hem de velileri tatmin ediyor diye düşünüyorum.”

Ö11: “Dönem başındaki kargaşa ve belirsizlik ortamının zamanla yerini düzene bırakması beni rahatlatıyor.”

Ö10: “...Ya da işte bir çalgı aleti, müzik parçasını çalıyorsunuz hemen sonuç görüyorsunuz, İşte diyorsunuz ki bunu bilmiyordu.”

Ö25: “... Yöntemler, teknikler, stratejiler. Ben bunlar ne zaman işime yarayacak diydum. Bunları doğru düzgün uygulama fırsatı bulduğumda, materyali, teknolojiyi sınıfa doğru düzgün taşıdığım da, bakıyorum çocuklar daha çok mutlu oluyor, ben o zaman doyum noktasına ulaşmış oluyorum. Haa diyorum, ne yaptım teoriyi uygulamaya dökemedim, bu bana doyum veriyor özellikle.”

Ö1: “...Okurken pek çok yöntem-teknik öğretili. Ama bunu uygulamak için uygun bir ortam gerekiyor. Bu olmadığı zaman da hiç birini uygulayamıyoruz ve öğrendiklerimiz kitabı bilgi olarak kalıyor.”

Ö13: “Ancak birleştirilmiş sınıf uygulaması zaman zaman sorunlar oluşturabiliyor. Sınıf yönetiminde –örneğin bir gruba ödev veriyorsunuz, diğer grupla ders yaparken, ödevli grubun dikkati dağılabiliyor... Bu hem öğretmeni hem diğer öğrencileri maalesef etkileyebiliyor.”

Mesleki doyum ve kişisel gelişime ilişkin etkenler.

Öğretmenlerce dile getirilen içsel doyum etkenlerinin bir bölümünün de mesleki gelişim, kişisel doyum ile mesleki özellikler ve hedefler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuda “Mesleğin kişisel gelişime katkı sunması” (n=7), “takdir edilmek” (n=4), “iş arkadaşlarından bir şeyler öğrenmek” (n=3), “mesleki deneyim kazanmak” (n=2), ödüllendirilmek (n=2), “çevrede etki bırakmak” (n=1), “saygınlık kazanmak” (n=1) gibi olumlu görüşler dile getirilmiştir. Ayrıca “mesleğin kişiye uygun olmaması” (n=1), “terfi, unvan alamama” (n=1) gibi olumsuz görüşler de dile getirilmiştir.

Ö4: “Öğretmen olmak demek çok okumak, kendini güncellemek demek. Bu konuda da yani meslekten dolayı, kendimi entelektüel anlamda geliştiriyorum, mesleğin güzel yanı bu. Kendimi çeşitli tartışmaların için de bulmak da hoşuma gidiyor. Belki başka meslekte olsaydım bu konuşmayı sizle yapmayacaktık belki. Bu anlamda doyum aldığımı düşünüyorum.”

Ö26: “İster istemez insan bir takdir istiyor, bir beğeni, velilerden ya da idareden alacağın olumlu etkiler doyuma ulaştırıyor.”

Ö14: “Biliyorsunuz hocam, birinci sınıflar olarak beraber çalışıyoruz. Ben zümre arkadaşlarımdan bu konuda cidden çok şey öğrendim. Sadece bu.”

Ö26: “... Daha çok vaka oluyor, onun peşine düşüyorsun, tecrübelerimiz oluyor diyebilirim.”

Ö9: “İşimizin karşılığında verilen güler yüz ya da küçük ödüller... Bu konuyla ilgili tüm meslek hayatım boyunca almış olduğum belgeler, başarı belgeleri, bu konuda beni ciddi anlamda bir adım daha fazlasına götürmeye teşvik etti.”

Ö30: “Çevremize de etki ettiğimiz zaman, farklı bir öğretmenin fikirlerini, örnek uygulamalarını söylediğim zaman, onlarda da bir değişim gördüğümde daha mutlu oluyorum.”

Ö8: “Ama son dönemlerde birazcık daha saygınlığımızın arttığını düşünüyorum. Farklı meslek gruplarından olan insanların saygınlığının daha fazla olduğunu görüyoruz. Ancak her

mesleğin kendine göre sıkıntıları var, tüm bu sıkıntılara rağmen kendimi iyi hissediyorum ve yaptığım işin en iyisi olabileceğini düşünüyorum.”

Ö10: “Bu güzel bir soru, hatta ben kendi mesleğini sorgularken, acaba ben bu mesleği kendime uygun görüyor muyum, görmüyor muyum diye kendi kendimi sorgularken de hep şunu düşünüyorum. Keşke marangoz olsaymışım diye kendime çıkarımda bulunuyorum.”

Ö11: “Mesleğimde ilerleme, terfi, unvan sahibi olma gibi teşvik edici unsurların olmaması...”

Öğrenci velilerine ilişkin etkenler.

Öğretmenlerin görüşlerinin çok az sayıda da olsa öğrenci velileriyle de ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuda olumlu olarak “Velilere öncü olma isteği” (n=1) ve “Velileri eğitemek” (n=1) gibi görüşler dile getirilmiştir.

Ö2: “Özellikle köy okullarında velileri yönlendirebilme konusunda kendimize bir makam oluşturabiliyoruz.”

Ö28: “Velilerimiz çok farklı. Ben 1. Sınıfta onlara kendimi daha yolun başındayken bile tanıtmaya, ifade etmeye çalışıyorum. Sürekli onları da eğitmeye çalışıyorum. Velilerime istediğim kadar ulaşamıyorum.”

Dışsal doyum etkenleri (hijyen etmenler).

Öğretmenlerin dışsal doyum etkenleri (hijyen faktörler) incelendiğinde, 66 kez dile getirilmiş 22 etkenin olduğu görülmüştür. Bu etkenlerin dağılımı Tablo 35’te görülmektedir.

Tablo 35. Dışsal Doyum Etkenleri (Hijyen Etmenler)

	Etkenler	n	Kategori
	Ekonomik gelirden memnun olma	4	Ekonomi
	Eski öğrencilerin ziyaretleri-aramaları	3	Öğrenci
	Okul paydaşları arasındaki olumlu iletişim	3	Okul Paydaşları
OLUMLU	Velilerin olumlu tutumları-sözleri-davranışları	3	Veliler
	Eski öğrencilerin saygı ve sevgi duyması	2	Öğrenciler
	İş arkadaşlarına ilişkin etkenler	2	İş Arkadaşları
	Diğer (n=1)	6*	
TOPLAM	12 etken	23	

Tablo 35. (Devamı)

OLUMSUZ	Sınıfın kalabalık olması	13	Okul ve Çevresi
	Velilerin olumsuz yaklaşımlarda bulunmaları	9	Veliler
	Ekonomik gelirin düşük olması	8	Ekonomi
	Velilerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü	3	Veliler
	Velilerin ilgisiz veya bilinçsiz oluşu	3	Veliler
	Ekonomik olanakların düşük olması (öğrenci-okul)	2	Ekonomi
	Velilerin müdahaleleri	2	Veliler
	Diğer (n=1)	3*	
TOPLAM		10 etken	43

Not: Yalnızca bir kişi tarafından dile getirilen görüşler için toplam sıklık verilmiş ancak alt başlıklarda bu etkenlerin neler olduğu belirtilmiştir.

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin dışsal doyum etmenlerinin (hijyen etmenler) görüş çeşitliliği açısından çoğunlukla olumlu görüşlerden oluştuğu (12 etken), görüş (kod) sayısı (sıklığı) bakımından ise çoğunlukla olumsuz görüşlerden oluştuğu (n= 43) görülmektedir. En sık dile getirilen olumlu etkenin “ekonomik gelirden memnun olma” (n=4) olduğu, en sık dile getirilen olumsuz etkenin ise “sınıfın kalabalık olması” (n=13) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dışsal doyum etkenlerini de belirli konular altında gruplamak mümkündür. Bunlar:

1. Öğrencilere İlişkin Etkenler
2. Öğrenci Velilerine İlişkin Etkenler
3. Okul yönetimi ve Meslektaşlarına İlişkin Etkenler
4. Okul paydaşlarına İlişkin Etkenler (Genel)
5. Okul ortamı ve Çevresine İlişkin Etkenler
6. Ekonomik Etkenler

Öğrencilere ilişkin etkenler.

Öğretmenlerin dışsal doyum faktörlerinin (hijyen faktörler) bir bölümünün öğrencilerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuda “Eski öğrencilerin ziyaretleri-aramaları” (n=3), “Eski öğrencilerin saygı ve sevgi duyması” (n=2) gibi olumlu görüşler dile getirilmiştir.

Ö27: “*Tatilde, bayramda seyranda çocuklardan aranmalar, sevildiğini söylenmeler bu da manevi bir doyum.*”

Ö8: “*Daha geçmişte bıraktığımız öğrenciler, bugün karşımıza çıktığında, bizimle ilgili olumlu düşüncelerini belirttiğinde bu beni çok mutlu eder ve doyuma ulaştırır.*”

Bunlara ek olarak dışsal doyum etkenleri içerisinde en sıklıkla dile getirilen “Sınıfın kalabalık olması” (n=13) etkenine ilişkin elde edilen görüşler dikkat çekicidir. Görüşme yapılan öğretmenler içerisinde en çok öğrenciye (48 öğrenci) sahip olan öğretmenin (Ö14) görüşü dikkat çekicidir.

Ö14: “*Tabii ki daha önceki sınıfımı düşündüğümde, orası 38 kişiydi, burası 48. Aradaki fark 10 ki artık sınıflarda 2-3 öğrenci bile çok fark ettiriyor. Mesela onlara yaptıklarımla, bunlara yaptıklarıma baktığımda, zaman yetmiyor. Burada zaman problemi de oluyor. Bir ders boyunca ödev kontrol ediyor olsan, koca bir sınıf için bir ders gidiyor. Ya da işte bir defteri yazma açısından baktığımız zaman. Tabii ki kalabalık bu anlamda etkiliyor, fazlasıyla etkiliyor.*”

Öğrenci velilerine ilişkin etkenler.

Öğretmenlerin dışsal doyum etkenlerine ilişkin görüşlerinin önemli bir bölümün velilere ilişkin olduğu görülmektedir. Bu konuda “Velilerin olumlu tutumları-sözleri-davranışları” (n=3), “Velilerle olumlu ilişkiler” (n=1) ve “Veli ve öğrencilerden eleştiri almak” ve “Velilerde olumlu etki bırakmak” (n=1) gibi olumlu etkenler dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra “Velilerin olumsuz yaklaşımlarda bulunmaları” (n=9), “Velilerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü” (n=3), “Velilerin ilgisiz veya bilinçsiz oluşu” (n=2) ve “Velilerin müdahaleleri” (n=2) gibi olumsuz etkenlerden oluştuğu görülmektedir.

Ö21: “*Velilerin memnun olmaları, teşekkür etmeleri olumlu etki yaratıyor.*”

Ö13: “*Aileyle, öğrenci velileriyle kurduğumuz ilişki, okul-aile işbirliği kapsamında yaptığımız etkinlikler, ev ziyaretleri vb. velilerin sana olan bakış açısı önemli.*”

Ö16: “*Velilerimiz ve öğrencilerimin beni her yönden eleştirmeleri üzerimde olumlu etki bırakıyor.*”

Ö2: “*Velileri birtakım konularda yönlendirdim, onların okula ve çocuklara bakış açılarını değiştirdi. Bu da beni mutlu eden olaylardandı.*”

Ö29: “*İlk sırada bizim veli sıkıntımız var... Çocuğunun öğretmeni emir eriymiş gibi, “devlet bunu işe aldı, parasıyla çalıştırıyor” havasında. Dışarıdaki adama o tarz konuşamaz.*

Ama bize gelip her türlü şeyi yapıyor, ondan sonra da küçük bir özür dilerim, falan filanla kapatmaya çalışıyor.”

Ö5: “Okulun çevresindeki velilerin, ailelerin durumu. Bu çok önemli, etkiliyor beni... Yardım etmeyen veliler de var, Bu da olumsuz etkiliyor.

Ö3: “Ne yazık ki bizim en fazla etkilendiğiniz Türkiye koşullarında, velilerin yeterince bilinçli olmaması ve çocuklarıyla hiç ilgilenmeyen veliler var. Bu da der demez etkiliyor olumsuz yönde.”

Ö27: “İki çocuk kavga etmiş, biri birini yaralamış... Akşamına “Siz neden bize haber vermiyorsunuz?”, bana işimi öğretir gibi oluyor bu defa. Sanki ben umursamaz bir öğretmenmişim gibi cümleler. Bunlar beni üzen şeyler.”

Okul yönetimi ve meslektaşlarına ilişkin etkenler.

Öğretmenlerin dile getirdiği dışsal doyum etkenlerinin bir bölümünün ise okul yönetimi ve iş arkadaşlarına ilişkin olduğu görülmüştür. Bu konuda “İş arkadaşlarına ilişkin etkenler” (n=2), “Okul yönetiminin öğretmenlere saygı duyması” (n=1), ve “İş arkadaşlarımla mutlu olması” (n=1) gibi olumlu görüşler alınmıştır. Ayrıca “Hatalarında kimsenin arkasında durmaması” (n=1), “Bilimsel olmayan değerlendirmeler” (n=1) gibi olumsuz etkenler de dile getirilmiştir.

Ö4: “Öğretmenlerin bu toplumda en vizyonlu kişiler olduğunu düşünüyorum. Karşı çıkan kişilerle de her ortamda tartışabilirim. Tabi böyle olmayan öğretmenler de var. Böyle bir iş çevresinde olmak güzel.”

Ö13: “Okul yöneticisinin karar verme sürecinde öğretmenlerin düşüncelerine saygı duyması önemli.”

Ö19: “Mutlu iş arkadaşlarıyla çalışmak da bizim aldığımız keyfi artırmaktadır.”

Ö10: “İşler yolundayken herkes över, çok çalışıyor, emek veriyor falan ama herhangi bir aksilikte yapmasaydın der, burada veli de arkanızda durmaz, idare de arkanızda durmaz, siz de yaptığınıza pişman oluyorsunuz. Bu doyumsuzluk yaratıyor.”

Ö18: “Bilimsel yöntemden beslenmeyen değerlendirmeler de kötü etki bırakabiliyor.”

Okul paydaşlarına ilişkin etkenler (genel).

Öğretmenlerin belirttiği bazı etkenlerin ise birden çok okul paydaşıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu konuda “Okul paydaşları arasındaki olumlu iletişim” (n=3) görüşü dikkat çekicidir.

Ö30: “ ... Sadece öğrenciyle değil de çevrenin etkisi de önemli. Veli olsun, diğer öğretmenler olsun. Yaptığın işe değer verildiğini gördüğün zaman, öyle bir çevre gördüğün zaman, daha da motive oluyoruz.”

Öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer etkenin ise okul ortamı ve çevresine ilişkin olduğu görülmüştür. Bu konuda, “Yapılan işlerin çevrede olumlu karşılanması” (n=1) gibi bir olumlu ve “materyallere erişme zorluğu” (n=1) şeklinde bir olumsuz etken dile getirilmiştir.

Ö18: “Öğrencilerde ve çevrede, yapılan etkinliklerin olumlu tepkilerle karşılanması da olumlu bir etki bırakıyor.”

Ö25: “Şöyle diyeyim: okulun fiziki şartları ve uzak oluşundan dolayı her türlü materyali getirip götürmekte sıkıntı yaşıyabiliyorum.”

Ekonomik etkenler.

Öğretmenlerce en az sayıda ancak önemli bir sıklıkta dile getirilen dışsal etkenlerin de ekonomik etkenler olduğu görülmüştür. Bu konuda “Ekonomik gelirden memnun olma” (n=4) şeklinde olumlu bir etken ile “Ekonomik gelirin düşük olması” (n=8) ve “Ekonomik olanakların düşük olması (öğrenci-okul)” (n=2) şeklinde olumsuz etkenler dile getirilmiştir.

Ö26: “Ekonomik olarak doyuma ulaştırdığını düşünüyorum, üçüncü etken olarak da ekonomiyi sayabilirim.”

Ö4: “Maddi olarak, öğretmenlerin ülkemizde emeklerinin karşılığını aldıklarını düşünmüyorum. Kendim için de, maaşım olumlu bir etken değil. Ben özel bir şirkette çalışsam aldığım paranın 3 katını alabilirim.”

Ö1: “Sosyoekonomik yönden düşük seviyede olan yerlerde imkânlarımız sınırlı olduğu için pek bir yarar sağlayamıyoruz. Fazla araç gerece sahip olamıyoruz, tek kaynağımız ders kitapları olunca da çocuklara pek fazla katkı sağlayamıyoruz. Bu da moralimizi bozuyor.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin olarak nicel boyuttaki betimsel ve kestirimsel analizlerden elde edilen bulgular ile nitel boyuttaki içerik analizinden elde edilen bulgular, ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma karma bir araştırma olduğundan, nicel boyuta ilgili sonuçlar ve nitel boyuta ilişkin sonuçlar aynı başlık altında birlikte tartışılmıştır. Bu iki boyutun birleşiminin birlikte ne ifade ettiği yorumlanmıştır. Bulgular ışığında elde edilen sonuçlar öğretmen motivasyonu, öğretmen iş doyumu ve öğretmen motivasyonu ile iş doyumu ilişkisi olmak üzere üç alt başlıkta yorumlanmıştır.

Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen motivasyonu öğretmeni yaptığı işler için harekete geçiren ve işte devamlılığını sağlayan etken olarak tanımlanabilir (Ryan & Deci, 2000a). Öğretmen motivasyonunun yüksek olması öğretmenlerin etkili ve verimli olabilmeleri, iş doyumları ve iş performansları açısından büyük öneme sahiptir (Okçu & Anık, 2017).

Öz belirleme kuramında motivasyon klasik anlamıyla içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon, kişinin zevk alma, meydan okuma ve eğlence amaçlı olarak motive olmasını ifade etmektedir. Dışsal etkiler, baskılar, ödüller ve cezalar ise dışsal motivasyon kavramı kapsamında yer almaktadır (Ergin & Karataş, 2018).

Yapılan araştırmalarda, okul ortamında pek çok etmenin öğretmen motivasyonu ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonu üzerinde dolaylı etkileri olduğu belirlenmiştir (Thoonen vd., 2011). Dahası okul ortamı ve öğrencilere ilişkin etkenler de motivasyon açısından önemlidir. Başarılı, etkin çalışma koşulları, öğrencilerin öğrenme arzusu, daha özerk, eşitlikçi ve tutarlı uygulamalar öğretmenleri motive etmektedir (Börü, 2018). Öğretmen motivasyonu, öğretim uygulamalarının kalitesi üzerinde dolaylı etkilere sahiptir (Thoonen vd., 2011). Yine araştırmalar öğretmen motivasyonunun öğrencilerin motivasyonu ve derslerdeki akademik başarısı ile ilişkili olduğunu (Bernaus, Wilson, Gardner, & 2009; Atkinson, 2000; Schiefele & Schaffner, 2015) ortaya koymuştur. Sonuç olarak, eğitim ortamında başarı elde etmenin ön koşulu öğretmenlerin motive olmasıdır denilebilir.

Araştırmada öğretmen motivasyonuna ilişkin olarak, hem öğretmen motivasyonu betimsel olarak ele alınmış, hem de motivasyonu etkileyen kategorik değişkenler belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen motivasyonunu etkileyen etkenler, ÖBK çerçevesinde ele alınmış ve sınıflandırılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin motivasyonuna yönelik olarak ilk olarak betimsel istatistiki veriler elde edilerek, öğretmen motivasyon boyutları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Boyutlar açısından bakıldığında önemli ölçüde farklılaşmaların olduğu dikkat çekmektedir. ÖBK’de yer alan motivasyonel düzenlemeler açısından düşünüldüğünde, özerkliğin en yüksek olduğu boyut içsel motivasyondur ve dışsal motivasyon açısından da –ölçekteki boyutlar açısından bakıldığında- sırasıyla kişisel düzenleme ve içe yansıtılmış düzenleme boyutları özerklik düzeyi daha yüksek ve içsel motivasyonu kısmen yansıtan boyutlardır (Calp, 2013; Ryan & Deci, 2000a). Araştırmada en yüksek ortalamaya sahip olan boyutların kişisel düzenleme, içe yansıtılan düzenleme ve içsel motivasyon olduğu görülmektedir. Ayrıca dışsal motivasyonun alt boyutu sayılan dört boyutun ortalamasının olduğu görüldüğünde de öğretmenlerin içsel ağırlıklı bir motivasyona sahip oldukları, özerklik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin özerk bir motivasyona sahip olmasının okul ortamında olumlu çıktılar almada etkili olacağı söylenebilir. Bir araştırmada öz belirlenen (içsel-özerk) motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin derslerdeki çaba ve sebat derecelerini olumlu olarak yordadığı belirlenmiştir (Standage *vd.*, 2006). Özerklik düzeyi açısından düşük olarak ifade edilen dışsal düzenleme- sosyal, dışsal düzenleme- maddesel boyutları ile bir motivasyon durumunun yokluğunu ifade eden motive olamama boyutlarının ortalamasının düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında da öğretmenlerin özerklik yönünden yüksek bir düzeyde olduğu söylenebilir. Ertürk (2016)’nın çalışmasında da benzer şekilde, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının, dışsal motivasyonlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç istendik bir sonuçtur. Çünkü öğretmenlik mesleğinde her iki motivasyon türü de önemli olmakla birlikte içsel motivasyon daha önemli görülmektedir. İstenen, öğretmenlerin içsel olarak güdülenmeleridir. Araştırmalarda, içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin, dışsal motivasyonu yüksek olanlara oranla daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Yazıcı, 2009). Ayrıca öğretmenlerin içsel motivasyonlarının öğrencilerin içsel motivasyonlarının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Lam, Cheng, & Ma, 2009). Görüldüğü üzere öğretmenlerin içsel olarak güdülenmeleri eğitim ortamında istendik sonuçlar elde edilmesinin yolunu açmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla, öğretmenlerin motivasyon boyutu açısından istenilen –özerk- bir düzeye yakın oldukları söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda motivasyona ilişkin olarak yapılan görüşmelerle, içsel ve dışsal motivasyon etkenleri ortaya konulmuştur. Sonuçlar öğretmenlerin içsel motivasyon etkenlerinin daha az ancak olumlu etkenlerden oluştuğunu, dışsal etkenlerinin ise oldukça fazla ancak sıklık olarak çoğunlukla olumsuz etkenlerden oluştuğunu göstermiştir. Ada vd. (2013)'ün çalışmasında da benzer şekilde, motivasyon etkenlerinin çoğunlukla dışsal etkenler olduğu ancak içsel etkenlerin çoğunluğunun olumlu, dışsal etkenlerin büyük bölümünün olumsuz etkenler olduğu görülmüştür. Okul ortamındaki motivasyon etkenlerinin çoğunlukla dışsal etmenlerden oluşması beklenen bir durumdur. Alanda önemli bir kaynak sayılabilecek kitaplarında Dörnyei ve Ushioda (2013, s.64), öğretmenlerin motivasyonuna etki eden etmenleri belirlemişlerdir. Buna göre öğretmenlerin motivasyon etkenlerinin okulun genel iklimi ve mevcut okul normları, sınıf büyüklükleri, okul kaynakları ve tesisleri, kurum içindeki standart faaliyet yapısı meslektaş ilişkileri, meslektaşlar ve yetkililer tarafından öğretmenin rolünün tanımı, öğrenci potansiyeline ilişkin genel beklentiler, okulun ödül olasılıkları ve geri bildirim sistemi ile okulun liderlik ve karar verme yapısından oluştuğunu belirtmişlerdir. Belirtilen etmenlerin çoğunlukla dışsal etkenler olduğu görülmekte olup, bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Daniels (2016)'nın çalışmasında ise temel eğitim programının, zaman yönetiminin ve fiziksel çevre koşullarının öğretmenlerin motivasyonuna etki ettiği belirtilmiş olup, bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde dışsal etmenlere vurgu yapılmıştır. Benzer şekilde Rasheed, Humayon, Awan ve Ahmad (2016) da motivasyon etkenlerinin ücretler, mali teşvikler, iş tasarımı ve çalışma ortamı, performans yönetim sistemi, eğitim ve geliştirme gibi etkenlerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmalarda belirtilen etkenlerin tümünün, bu çalışmada da dile getirilmesi dikkat çekicidir.

Çalışmada içsel motivasyonla ilgili dile getirilen etkenlerin öğrencilere, mesleğe, ders sürecine ve bireysel etkenlere ilişkin olduğu belirlenmiştir. Etkenlerin büyük bir bölümünün öğrencilere ilişkin olduğu görülmüştür. Öğrencileri geleceğe hazırlama isteği, öğrenci sevgisi, öğrencilere yararlı olma isteği gibi etkenler öne çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin en önemli içsel motivasyon kaynağının öğrencilere ilişkin etkenler olduğunu söylemek mümkündür. Whatley (1998) çalışmasında öğretmenlerin, öğretmenliği meslek olarak seçme motivasyonlarındaki etkenleri belirlemiş ve bunlardan en önemlisinin öğrencileri sevmelerle birlikte çalışma arzusu olduğunu belirtmiştir. Ada vd. (2013)'ün çalışmasında da benzer şekilde öğretmen motivasyonlarını etkileyen etmenler içerisinde, öğrencilere ilişkin içsel etmenlerin öne çıktığı görülmüştür. Benzer şekilde İner (2010)'nın çalışmasında da öğretmenler, motivasyonlarını etkileyen en önemli etken olarak öğrencilerin başarılı olması etkenini dile getirmişlerdir. Anlaşılan, öğretmenlerin mesleği seçme sürecinde olduğu gibi, meslekten de en önemli motive edici etkenleri öğrencileridir. Araştırmada, öğrencilere

ilişkin etkenler dışında mesleğe ilişkin etkenler, ders sürecine ilişkin etkenler ve bireysel etkenler de içsel etkenler olarak göze çarpmaktadır. Alam ve Farid (2011)'in çalışmasında öğretmenlerin motivasyon etmenlerinin kişisel/sosyal etmenler, sınıf ortamı, sosyo-ekonomik durum, öğrencinin davranışı, sınav stresi, ödüller / teşvikler ile kendine güven ve öğretmenin kişiliği vb. etmenlerden oluştuğu belirtilmiş olup, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Börü (2018) çalışmasında öğretmenlerin maddi olmayan hedefler, başarı elde etme ve kişisel özellikler gibi içsel motivasyon etmenlerinin olduğunu belirlemiş olup, bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Syamananda (2017)'nin çalışmasının sonucunda ise öğretmenlerin öğrenciler ve meslektaşları ile kişilerarası ilişkilere, bilgi verme ve topluma hizmet sağlama gibi diğer içsel motivasyon unsurlarına değer verdiği ortaya konulmuş olup, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Dışsal motivasyonla ilgili dile getirilen etkenlerin öğrencilere, iş arkadaşlarına (öğretmenler, yöneticiler), velilere, okula, özel yaşama ve diğer etkenlere ilişkin olduğu görülmüştür. Börü (2018)'in çalışmasında öğretmenlerin dışsal motivasyon etkenlerinin öğrenciler, ulusal eğitim politikaları, okul yönetimi ve meslektaşlara ilişkin olduğu belirtilmiş olup bu çalışmada belirtilen etkenlerle örtüşmektedir. Çalışmamızda en fazla dile getirilen etkenin içsel etmenlerde olduğu gibi yine öğrencilerle ilgili olduğu görülmüştür. Bunlar arasında “öğrencilere bir şeyler öğretmek” en sık dile getirilen etkendir. Ancak daha da sık bir şekilde dile getirilen etkenin “sınıf kalabalıklığı” olduğu görülmüştür. Olumsuz etkenlerin çoğunlukla öğrenci dışı etkenler olması dikkat çekicidir. İş arkadaşları, veliler, okul ortamı gibi etkenler sıklıkla dile getirilen olumsuz etkenlerdir. İner (2010)'un çalışmasında öğretmenlerin okul ortamı ile ilgili motivasyonlarını en fazla etkileyen etkenlerin, öğrenci-veli-idareci tutumu, sınıfın/okulun fiziki koşulları, meslektaşlarla olan ilişkiler ve sınıftaki öğrenci sayısı olduğu belirlenmiş olup, elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada ayrıca az sayıda da olsa nötr etkenler dile getirilmiştir. Bu konuda “fiziksel etkenler” ve “ödül alma” etkenlerinin hiçbir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Ancak aynı etkenleri dile getiren ve etkili olduğunu belirten öğretmenler de mevcuttur.

Araştırmada öğretmen motivasyonuna ilişkin olarak elde edilen bir sonuç da öğretmenlerin motivasyonunun çeşitli boyutlar açısından gösterdiği farklılaşmalardır. Araştırmanın nicel boyutunda kategorik değişken olarak ele alınan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, sınıf mevcudu, bulunduğu okulda çalışma yılı değişkenleri açısından farklılaşmalar bulunmuş, yerleşim yeri ve sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni açısından uç farklı boyutta, iki farklı grup lehine farklılaşmalar görülmüştür. Kişisel düzenleme alt boyutunda kadın öğretmenlerin motivasyonunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Dışsal düzenleme-maddesel ve motive olamama alt boyutlarında ise erkek öğretmenler lehine farklılaşma görülmüştür. Bu sonuç kadın öğretmenlerin içsel motivasyona daha yakın düzeyde, yani daha özerk bir düzeyde olduklarını göstermektedir. Motivasyon açısından da daha istenilen bir noktada oldukları söylenebilir. Bu sonuçlar cinsiyetin, motivasyona etki eden bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Barlı vd. (2005) alışmalarında, bir dışsal etken olan maaş faktörü dışında tüm etkenler açısından kadın öğretmenlerin motivasyonunun erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiş olup bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Uçar ve İpek (2019)’un çalışmasında da kadın öğretmenlerin dışsal motivasyonunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun aksine Ertürk (2016)’nın çalışmasında ise erkek öğretmenlerin içsel motivasyonunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazındaki ve bu çalışmadaki farklı sonuçlar, öğretmenlerin diğer demografik niteliklerindeki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

Yaş değişkeni açısından, 21-29 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin 30-35 yaş grubunda olanlara oranla daha yüksek içsel motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Hildebrandt ve Eom (2011) alışmalarında, birer dışsal etken olan maddi kazanç ve dışsal onay etkenleri açısından genç öğretmenlerin, daha yaşlı öğretmenlere göre daha fazla motive olduğunu belirlemiştir. Ertürk (2016)’nın çalışmasında ise mevcut çalışmanın sonucunun aksine 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin içsel motivasyonlarının 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek çalışmalarında bir dışsal etken olan olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada dışsal motivasyon üzerinde de yaş değişkeninin etkisinin olduğu belirtilmiş olup bu çalışmanın sonuçlarıyla aykırılık göstermektedir.

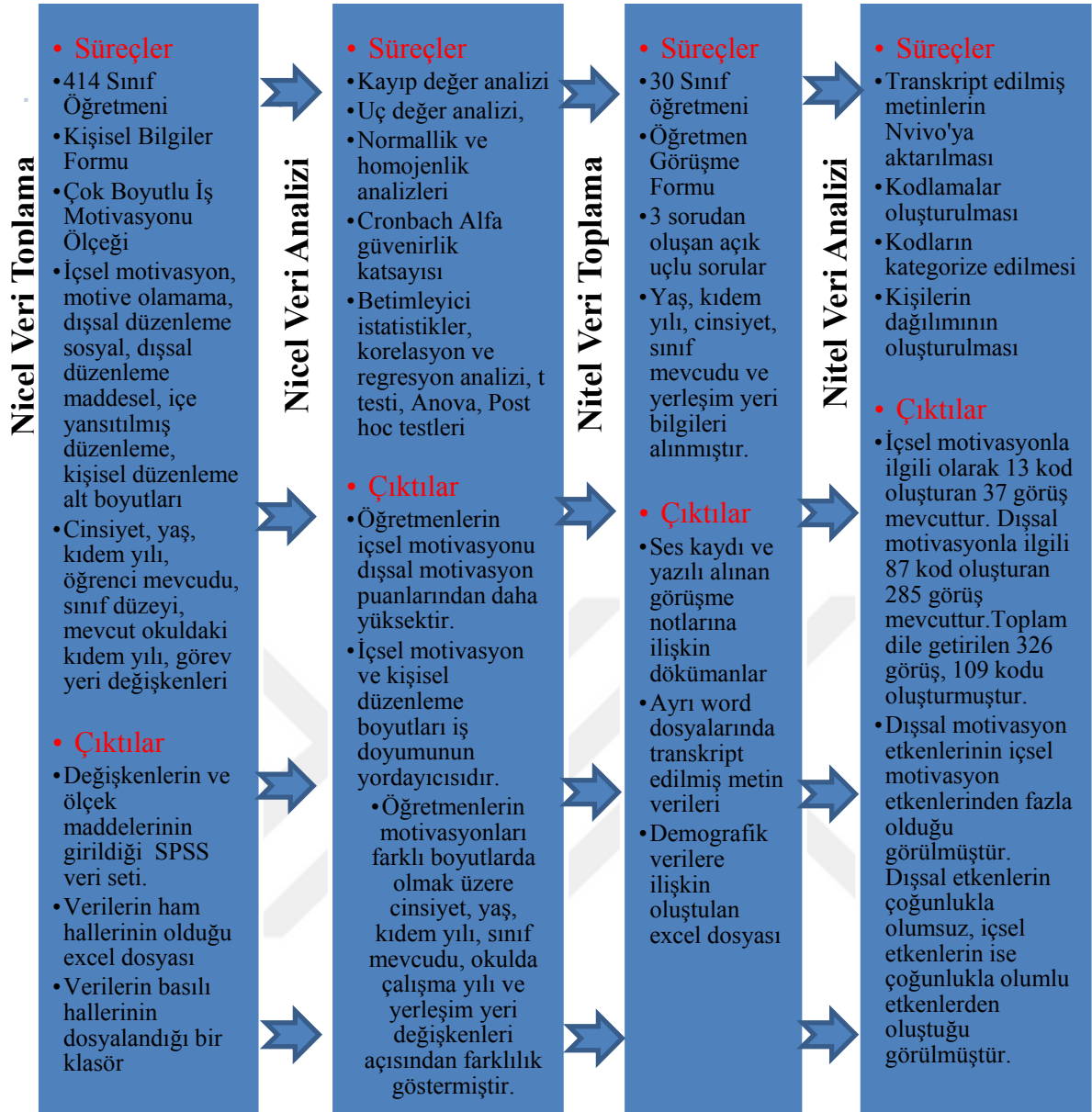
Mesleki kıdem yılı açısından bakıldığında da yaş değişkenine benzer şekilde sonuçlar elde edilmiştir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip olanlara oranla içsel motivasyonunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine sonuçlar, 1-5 yıl kıdeme sahip olanların dışsal düzenleme-maddesel boyutu puanlarının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ertürk (2016)’nın çalışmasında, bu çalışmanın aksine daha kıdemli öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon boyutlarında daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Uçar ve İpek (2019) ise farklı olarak, mesleki kıdem yılının içsel ve dışsal motivasyonu farklılaştırmadığını bulgulamıştır. Bahsi geçen çalışmaların lise örnekleminde yürütüldüğü düşünüldüğünde, farklı sonuçların elde edilmesi olasıdır.

Sınıf mevcudu açısından bakıldığında içsel motivasyon açısından gruplar arası anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Post hoc testinde bu farklılık belli bir grup lehine anlamlı çıkmasa

da, ortalama farkları incelendiğinde 16-20 öğrenciye sahip olanlar ile 21-25 öğrenciye sahip olanların 36 ve üzeri öğrenciye sahip olanlara oranla oldukça yüksek içsel motivasyona sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, sınıf mevcudunun içsel motivasyonu etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda elde edilen görüşler incelendiğinde sınıf mevcudunun en sık dile getirilen olumsuz dışsal motivasyon etkeninin sınıf mevcudu olduğu görülmüştür. Görüşler incelendiğinde, özellikle çok kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenler ile çok az sayıda öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcuduna ilişkin olarak olumsuz görüşler dile getirdiği belirlenmiştir. Bunun aksine ortalama yirmi civarı sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin bu konuya ilişkin olumlu görüşlere sahip olması dikkat çekicidir. Alan yazında sınırlı sayıda çalışma da sınıf mevcudunun öğretmenlerin tutumunu ve dolaylı olarak da motivasyonunu etkilediğini ortaya koymaktadır (Lam, Cheng, & Choy, 2010). Ayrıca incelenen çalışmaların çoğunluğunda sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrencilere ilişkin pek çok özelliği etkilediği belirlenmiştir. Erken dönem çalışmalarında sınıf mevcudunun öğrenci motivasyonunu etkilediğine dair sonuçlar ortaya konulmuştur (Bolander, 1973). Daha yakın dönemdeki çalışmalarda sınıf mevcudunun aynı zamanda öğrencinin başarısını ve performansını da etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Arias & Walker, 2004; Borland, 2005; Bosworth, 2014). Sınıf mevcudunun etkilediği belirtilen bu özellikler, bu araştırmada öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen etkenler olarak ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen motivasyonunun öğrenci motivasyonu ve derslerdeki akademik başarısı ile ilişkisinin olduğu (Atkinson, 2000; Bernaus vd., 2009) düşünüldüğünde, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını etkileyen sınıf mevcudu değişkeninin öğretmen motivasyonunu etkilemesi beklenen bir durumdur. Dolayısıyla sınıf kalabalıklığının sınıf ortamını ve öğrencileri etkileyerek, dolaylı yoldan da öğretmen motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma yılı açısından bakıldığında, iki farklı boyutta farklılaşma görülmektedir. 13 yıl ve üzeri ayrı okulda çalışan öğretmenlerin içsel motivasyonunun 4-6 yıl arası ve 7-12 yıl arası çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 4-6 yıl arası süre aynı okulda çalışanların dışsal düzenleme-sosyal alt boyut puanlarının 7-12 yıl arası çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özkan (2016)'nın çalışmasında bulunduğu okulda daha az çalışan öğretmenlerin (1-4 yıl) genel olarak motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve daha olumlu görüşler belirttikleri görülmüş olup bu çalışmadaki sonuçları kısmen desteklemektedir.

Öğretmen motivasyonuna ilişkin olarak nicel ve nitel veri toplama, çözümleme ve değerlendirme sürecini bir şema ile özetlemek, süreci bir bütün olarak sunabilmek adına yararlı olacaktır. Bu süreç Şekil 8'de sunulmaktadır.



Şekil 8. Öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin nicel ve nitel uygulama süreçleri.

Şekil 8’de verilen uygulama süreçleri, öğretmen motivasyonuna ilişkin olarak araştırmanın nicel ve nitel boyutunda yapılan veri toplama ve analiz sürecini özetlemektedir. Bu süreci yani nicel ve nitel sonuçların birlikte ne ifade ettiğini daha detaylı olarak ele alalım:

Öğretmen motivasyonuna ilişkin olarak nicel boyutta elde edilen veriler, öğretmenlerin içsel motivasyonunun dışsal motivasyonundan ortalama olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. ÖBK’ye göre ele aldığımızda öğretmenlerin öz-belirlenmişlik düzeyinin ve özerkliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç, nitel sonuçlarla desteklenmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği içsel etmenlerin sıklıkla motive edici (olumlu) etkenler olması, dışsal etkenlerin sayıcı çok fazla olmasına rağmen çoğunlukla olumsuz (motivasyon düşürücü) etkenler olması bu durumu açıklamaktadır. Nitel boyutta içsel boyutun öne çıkması, nicel sonuçları desteklemektedir. Ayrıca elde edilen görüşlerle nicel boyuttaki motivasyon

boyutlarının betimsel durumuna ve boyutlar arasındaki farklılıklara neden olan etmenler de ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin en büyük içsel motivasyon kaynağının öğrenciler olduğunu ve motivasyonu azaltan içsel etkenlerin oldukça az sayıda olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin en büyük dışsal motive edici kaynağının benzer şekilde öğrenciler olduğu, ancak motivasyonu düşüren dışsal kaynağın sınıf kalabalıklığı olduğu belirlenmiştir. Sınıf kalabalıklığının nicel boyutta da farklılaşmaya neden olan bir etken olmasının yanı sıra nitel boyutta da dile getirilmesi dikkat çekicidir. Bu anlamda hem nicel hem nitel sonuçlar ışığında, motivasyonu azaltan en önemli etken olarak sınıfların kalabalık olması gösterilebilir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen hem nicel hem nitel sonuçlar, öğretmen motivasyonunda içsel motivasyonun ağır bastığı, ancak motivasyonun daha fazla dışsal etken tarafından şekillendiğini ortaya koymaktadır. Değişkenler açısından bakıldığında da dışsal etken sayılabilecek sınıf mevcudunun motivasyon açısından dikkate değer bir etki yaptığı söylenebilir. Diğer değişkenler içerisinde özellikle kıdem yılı değişkeninin en fazla boyutta farklılaşmaya neden olan değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmen İş Doyumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen iş doyumu, bir öğretmenin öğretme rolü ile duyuşsal ilişkisine dayanan ve kişinin öğretimden istediği ile algıladığı arasındaki ilişkinin bir fonksiyonu olarak tanımlanmaktadır (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Öğretmen iş doyumu hem bir süreç hem de bir sonuç ifade eden önemli bir duyuşsal kavramdır.

Yıllar boyu yapılan pek çok araştırma öğretmenin iş doyumu ile sınıftaki eğitim kalitesi arasında bir bağlantı tespit edilmiştir (Hall, Zinko, Perryman, & Ferris, 2009). Öğretmenin iş doyumu, öğretmenlikle ilgili kariyer kararlarında da önemli bir belirleyicidir (Kim & Loadman, 1994). Bu nedenle, araştırmacılar okulların öğretmenlerin iş doyumunu artırmaya daha fazla önem vermesi gerektiğini öne sürmektedir (Heller *vd.*, 1993). Öğretmen iş doyumunun öğretmen iş yükü, öğretmenler arası işbirliği ve okuldaki öğrenci disiplinine ilişkin öğretmen algıları ile yakından ilişkili etmenler olduğu belirlenmiştir (Toropova *vd.*, 2020). Sonuç olarak özetlersek, öğretmen iş doyumunu öğretmenlerin yaptıkları işte kendilerine, öğrencilerine, çalıştıkları okul ortamına, okul yönetimi ve diğer meslektaşlarına bağlı olarak aldıkları duygusal verim olarak tanımlayabiliriz.

Bu araştırmada ise iş doyumu hem genel olarak, hem de çift etmen kuramının temel sınıflandırması bakımından ele alınmıştır. Ayrıca iş doyumunu etkileyen etkenler de çift etmen kuramları çerçevesinde, motive edici etmenler (içsel) ve hijyen etmenler (dışsal) olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin iş doyumuna yönelik olarak ilkin betimsel istatistiki veriler elde edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin ortalama iş doyumları ile içsel ve dışsal doyum puan ortalamaları elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin ortalama iş doyumunun ($X= 3,81$) olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin içsel doyum ortalamalarının ($X= 4,04$), dışsal doyum ortalamalarına ($X= 3,37$) oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin içsel doyumlarının daha yüksek olduğunu ve içsel (motive edici) etmenlerden daha çok etkilendiklerini göstermektedir. Ayan, Kocacık ve Karakuş (2009) da benzer şekilde çalışmalarında, öğretmenlerin içsel doyum etkenlerine (işini önemli ve anlamlı bulma, kendini geliştirme, işini sevmek vb.) yönelik madde ortalamalarının daha yüksek olduğunu elde etmişlerdir. Kırıl ve Diri (2016) da çalışmalarında öğretmenlerin içsel doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuş olup bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda iş doyumuna ilişkin olarak elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin içsel doyum etkenlerinin (motive edici etkenler), dışsal doyum etkenlerinden (hijyen etmenlerinden), çeşitlilik ve sıklık açısından daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla içsel etkenlerin daha fazla olması, çoğunlukla da olumlu olması, içsel doyumun daha yüksek olmasını açıklamaktadır.

İçsel doyumla ilgili etkenlerin öğrencilere, etkinlikler ve ders sürecine, mesleki doyum ve kişisel gelişime, ayrıca öğrenci velilerine ilişkin olduğu görülmüştür. En sıklıkla dile getirilen etkenlerin öğrencilere ilişkin olduğu görülmüştür. Bu konuda “öğrencilere bir şeyler öğretebilme” görüşü öne çıkmıştır. Bu konuda en sık dile getirilen olumsuz görüşün de bu görüşün zıttı olarak “öğrencilerin öğrenememesi-kazanamaması” olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin en önemli içsel doyum etmeninin öğrenciler olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler dışında mesleki etmenlerin de içsel etmenler olarak sıkça dile getirildiği görülmüştür. Bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretimin toplumsal katkısına olan inanç gibi etmenler Korb ve Akintunde (2013)’ün çalışmasında da dile getirilmiştir.

Dışsal doyumla ilgili etkenlerin çeşitlilik olarak çoğunlukla olumlu görüşlerden oluştuğu, ancak sıklık olarak çoğunlukla olumsuz görüşlerden oluştuğu görülmüştür. Bu etkenler içinde sınıfın kalabalıklığı en sık dile getirilen görüş olarak dikkat çekicidir. Dışsal etkenlerin daha farklı konulara yoğunlaştığını, ekonomik nedenler, veliler, okul ortamı gibi etmenlere yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Belirlenen bu etkenlerin birçoğunun önceki araştırmalarda da ortaya konulduğu görülmektedir. Çalışmalarda öğretmen-yönetici ilişkisi, öğretim materyallerinin sağlanması, öğrencilerin sınavlardaki başarıları gibi dışsal (hijyen)

etmenlerin öğretmenlerin iş doyumuyla ilişkisi olduğu belirlenmiş olup (Bolin, 2007; Korb & Akintunde, 2013) bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin içsel ve dışsal doyum ile genel iş doyumunun değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar öğretmenlerin iş doyum puanlarının farklı boyutlar açısından cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaştığını göstermiştir.

Cinsiyet açısından bakıldığında, kadınların içsel doyum puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kadınların içsel doyum etkenlerinden (motive edici etmenler) olumlu anlamda daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuç alan yazındaki pek çok çalışmayla örtüşmektedir. İş doyumunun çoğu çalışmada genel olarak ve boyutlar açısından kadın öğretmenler lehine farklılaştığı (Castillo *vd.*, 1999; Ladebo, 2005; Ma & MacMillan, 1999; Ololube, 2006; Sak, 2018, Toropova *vd.*, 2020); nadir çalışmada da erkek öğretmenler lehine farklılaştığı (Griffin, 2010) belirlenmiştir.

Yaş açısından bakıldığında, 21-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalama iş doyumu ile dışsal doyum puanlarının 30-35 yaş aralığındakiler ile 36-44 yaş aralığındakilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar genç öğretmenlerin (21-29 yaş) nispeten daha yaşlı olanlara oranla daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını göstermektedir. Ololube (2006)'nın çalışmasında da benzer şekilde 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin 31-40 ve 41-50 yaş aralığındakilerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını göstermektedir. Ancak bu çalışmanın sonucuyla çelişen sonuçlar da mevcuttur. Alan yazında yaşın iş doyumunu farklılaştırmadığı (Avşaroğlu *vd.*, 2005); daha yaşlı öğretmenlerin daha fazla doyum elde ettiği (Demirel, 2006; Griffin, 2010; Yavuz & Bahtiyar Karadeniz, 2009) gibi aykırı sonuçlar da mevcuttur. Dolayısıyla gelecekte yaş değişkeninin daha fazla çalışmada sorgulanması önemli görülmektedir.

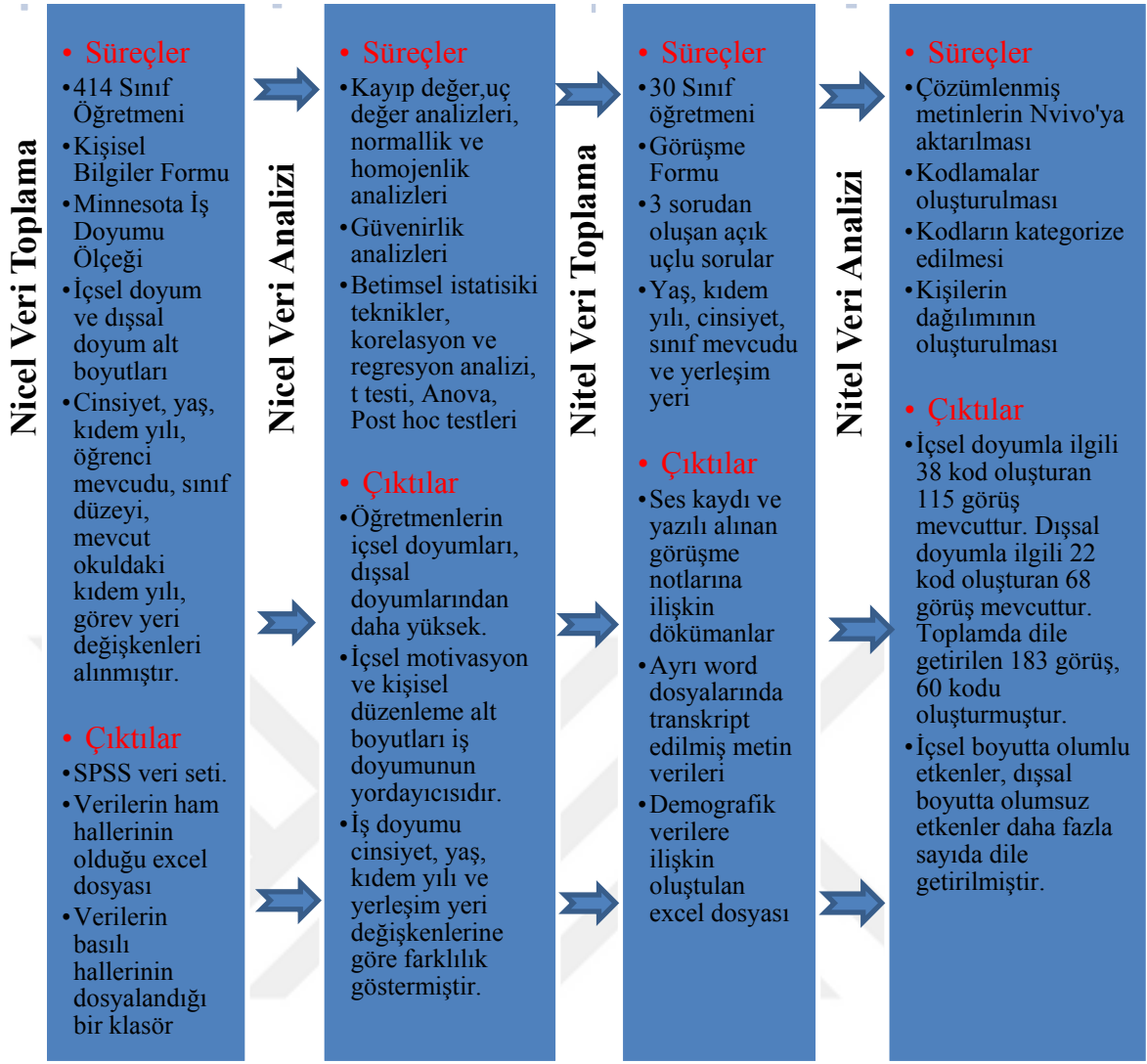
Mesleki kıdem yılı açısından bakıldığında da yaş değişkenine benzer ve ayrıca daha fazla grup açısından farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Kıdem yılı açısından farklı gruplar lehine farklılaşmalar olsa da her üç boyutta da göze çarpan sonuç 1-5 yıl arası kıdem yılına sahip olanların diğer gruplara göre daha yüksek bir doyuma sahip olduğudur. Alan yazında bu sonucu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar çok sayıda mevcuttur. Çalışmaların bazılarında öğretmenlerin iş doyumunun mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaştığı ortaya konulmuştur (Ayan *vd.*, 2009; Demirel, 2006; Griffin, 2010; Kılıç, 2011; Liu & Ramsey, 2008; Ma & MacMillan, 1999). Ayrıca mesleki deneyimin, iş doyumunun anlamlı ve olumlu bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Ferguson, Frost, & Hall, 2012). Bazı çalışmalarda ise kıdem yılına göre iş doyumunun farklılaşmadığı belirlenmiştir (Avşaroğlu *vd.*, 2005; Yılmaz &

Boğa Ceylan, 2011; Telef, 2011; Teltik, 2009). Dolayısıyla elde edilen bu sonucun alan yazında üzerinde yeterince uzlaşılmamış bir sonucun belirginleşmesine katkı sunduğu ancak bu değişkenin de gelecekte daha fazla çalışmada sorgulanması gerektiği söylenebilir.

Yerleşim yeri değişkeni açısından ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapanlara oranla dışsal motivasyonunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç yerleşim yerinin iş doyumuna etki eden bir dışsal faktör olduğunu göstermektedir. Faubion, Palmer ve Andrew (2001) çalışmalarında benzer şekilde kırsal bölgelerde çalışanların dışsal doyum puanlarının kent merkezindekilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış olup, bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çelik (2017) ise çalışmasında aksine, il ve ilçe merkezindeki öğretmenlerin genel iş doyumunu ile içsel ve dışsal doyum puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmamızda öğretmenlerin iş doyumunun sınıf mevcudunun herhangi bir boyutta farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak görüşmelerden elde edilen dışsal doyum etkenlerinde en sık belirtilen olumsuz etkenin sınıfların kalabalık olması olduğu belirlenmiştir. Alan yazında sınırlı sayıda çalışmada iş doyumunu etkileyen bir etken olarak sınıf mevcudu ele alınmıştır. Perrachione, Rosser ve Peterson (2008) çalışmalarında öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin en önemli üç neden olarak iyi öğrenciler, olumlu okul ortamı ve küçük sınıf mevcudunu göstermişlerdir. Daha eski çalışmalarda da sınıf mevcudu iş doyumunu bağlamında olumlu bir etken olarak dile getirilmiştir (Nicholson & Miljus, 1972). Ancak söz konusu araştırmalarda bu değişken yalnızca kuramsal olarak veya yalnızca nitel boyutta ele alınmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sonucun, üzerinde çalışılmamış bir değişkene ilişkin çok yönlü bir bakış açısı getirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin iş doyumunun iş stresi ile ilişkili olduğu (Ferguson, Frost, & Hall, 2012; Klassen & Chiu, 2010; Sen, 2008) ve sınıf mevcudunun da öğretmenlerinin streslerini artırdığı (Quinones, 2018) düşünüldüğünde, sınıf mevcudunun dolaylı olarak da iş doyumuna etki ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin olarak nicel ve nitel veri toplama, çözümleme ve değerlendirme sürecini bir şema ile özetlemek, süreci bir bütün olarak sunabilmek adına yararlı olacaktır. Bu süreç Şekil 9'da sunulmaktadır.



Şekil 9. Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin nicel ve nitel uygulama süreçleri.

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin olarak nicel boyutta elde edilen veriler, öğretmenlerin içsel doyumunun dışsal doyumuna göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Çift etmen kuramında, belirtilen etken bir işin çalışma koşullarıyla ilgili ise “hijyen faktörler”, işin özü ile ilgili olup ve iş görenleri tatmin ediyorsa “motive edici faktörler” olarak ele alınmaktadır (Acar, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin işin özü ile ilgili motive edici etmenlerden daha çok etkilendiğini söylemek mümkündür.

Ayrıca araştırmanın nicel boyutunda iş doyumunun cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu değişkenler içinde en fazla boyutta ve grup lehine farklılaşma görülen değişken kıdem yılıdır. İçsel doyum etmenleri açısından bakıldığında öğretmenlerin en büyük doyum kaynağının öğrenciler olduğu görülmüştür. Dahası içsel etmenlerden en fazla dile getirilen olumsuz etkenin de yine öğrencilere ilişkin kaygılar olduğu görülmüştür. Dışsal etmenlerde olumsuz görüşler öne çıkmış ve sınıf kalabalıklığı en sıklıkla dile getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlar özetle, öğretmenlerin

içsel doyum etmenlerinden olumlu anlamda, dışsal doyum etmenlerinden ise olumsuz anlamda daha fazla etkilendiğini; bu nedenle de içsel doyumlarının daha yüksek ortalamaoya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen Motivasyonu ve İş Doyumu İlişisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen motivasyonu eğitim sistemi için çok önemlidir. Öğretmenlerin motive olmaları için ise iş doyum ve pozitif psikolojik kazanımlar çok önemlidir (Viseu, Neves de Jesus, Rus, & Canavarro, 2016). Motivasyon kavramı, öğretim uygulamasından türeyen ve genel olarak etkili öğretim uygulamalarını ve profesyonelliği belirleyen mesleki doyum ile yakından ilişkilidir (Griva vd., 2012). Motivasyon, örgütün ve bireyin ihtiyaçlarını doyumla sonuçlanacak bir iş ortamı yaratarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi süreci olarak da tanımlanmaktadır (Can vd., 2011). Anlaşılabacağı üzere motivasyonun doyumla sonuçlanacak ortamı yaratma etkisi bulunmaktadır.

Araştırmada, kuramsal çerçevede ortaya konan motivasyon ile iş doyum kavramları arasındaki ilişki, istatistiki olarak da ele alınmıştır. Bu ilişkinin hangi boyutlar açısından ele alındığı belirlenmiş, aynı zamanda yukarıda sözü edilen neden- sonuç ilişkisini belirlemek adına yordayıcılık ilişkisi de sorgulanmıştır. Ayrıca her iki duyuşsal özelliği ortak etkileyen kategorik değişkenlerin yanı sıra ortak etkenler de ele alınmıştır.

Öğretmen motivasyonu ve iş doyum ilişkisine ilişkin olarak ilkin, korelasyon ilişkisi aranmış ve bazı boyutlar arasında ilişkiler belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar iş motivasyonu alt boyutlarının, iş doyum ortalama puanı ile alt boyutlarıyla ilişkilerinin olduğunu göstermiştir. Özellikle içsel motivasyon boyutu ile içsel motivasyona yakın bir özerkliğe sahip kişisel düzenleme ve içe yansıtılan düzenleme boyut puanlarının iş doyumunun tüm boyutlarıyla ilişkisi dikkat çekicidir. Yapılan birçok çalışmada da bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde içsel motivasyon ile iş doyum ilişkisi ortaya konulmuştur (Masvaure & Maharaj, 2014; Rasool, Jundong, & Sohail, 2017; Shah, Akhtar, Zafar, & Riaz, 2012). Dahası yalnızca içsel motivasyonun değil, aynı zamanda dışsal motivasyonun da iş doyumuyla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Ogunnaike, Akinbola, & Ojo, 2014). Araştırmada alan yazını destekleyen bir sonuç da motivasyonun iki alt boyutu olan kişisel düzenleme ile içsel motivasyonun, iş doyumunun anlamlı birer yordayıcısı olduklarının belirlenmesidir. Hem içsel motivasyon hem de dışsal motivasyonun alt boyutu sayılan kişisel düzenleme açısından ortaya çıkan bu ilişki ile, motivasyonu etkileyen etmenlerin iş doyumunu da etkilediğini söylemek mümkündür. Alan yazında motivasyon ve iş doyumunun ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar oldukça fazla olup (Adeoye, Atiku, & Fields, 2016; Ayub &

Rafif, 2011; Canrinus *vd.*, 2012; Kaynak, 2016; Shah *vd.*, 2012), bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda doğası gereği, nicel boyutta olduğu gibi istatistiki bir karşılaştırma yapılmamıştır. Ancak öğretmen görüşleri doğrultusunda hem motivasyonu hem de iş doyumunu ortak etkilediği belirlenen etkenler mevcuttur. Bu etkenler toplandığı konular etrafında açıklanacaktır.

Araştırmada motivasyona ilişkin elde edilen içsel etkenlerin dışsal etkenlerden sayıca az olmasına karşın, tamamına yakınının olumlu (motivasyonu artırıcı) görüşlerden oluştuğu görülmüştür. Buna karşın dışsal etkenlerin sayıca oldukça fazla olduğu, ancak önemli bir bölümünün olumsuz etkenlerden oluştuğu görülmüştür. İçsel etkenlerin dışsal etkenlerden daha fazla motive edici olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada iş doyumuna ilişkin elde edilen içsel etkenlerin (motive edici etkenlerin), dışsal etkenlere (hijyen etkenlere) oranla oldukça fazla sayıda olduğu görülmüştür. Motivasyona benzer şekilde, içsel etkenlerin çoğunluğunun olumlu etkenlerden, dışsal etkenlerin çoğunun ise olumsuz etkenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Dolayısıyla motivasyon ve iş doyumunun temel alındığı kuramların sınıflandırmaları doğrultusunda kategorize edilen görüşlerin aynı doğrultuda olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar, ÖBK'nin temel sınıflandırmasındaki içsel ve dışsal motivasyon ile çift etmen kuramının sınıflandırmasındaki içsel (motive edici) ve dışsal (hijyen) etmenler arasında bir paralellik olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, kuramların temel yaklaşımları arasında benzerlikler olduğu ve bu benzerliğin yalnızca kuramlardaki kavramlardan ve adlandırmalardan oluşmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada iki kuram çerçevesinde ele alınan etkenlerin aynı doğrultuda olmasıyla kuramların birlikte değerlendirilebileceği, yeni ve bütünleşik bir kurama dönüştürülebileceği kanısı oluşmuştur. Bu sonuç araştırmanın alan yazına kattığı en önemli yeniliktir.

Araştırmada hem motivasyona ilişkin, hem de iş doyumuna ilişkin belirtilen etkenlerin aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Her ikisinde de belirtilen görüşlerde içsel etkenler olumlu etki yapan etkenler iken, dışsal etkenler olumsuz etki yapan etkenler olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmenleri hem motive eden hem de onlara doyum veren etkenlerin aynı doğrultuda olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde, motivasyonu düşüren ve doyumsuzluk yaratan etkenlerin de aynı doğrultuda olduğunu söylemek mümkündür. Syamananda (2017)'nin çalışmasında öğretmenlerin iş doyumsuzluğuna yol açtığı düşünülen ağır iş yükü ve düşük maaş gibi dışsal faktörlerin motivasyonunu düşürdüğünü ortaya koymuş olup, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin içsel motivasyonunu ve içsel doyumunu etkileyen ortak etkenler incelendiğinde, her ikisinde de ilk üç sırayı öğrencilere ilişkin etkenlerin aldığı görülebilir. Daha sonraki etkenlerde de bunu görmek mümkündür. Öğrencileri geleceğe hazırlamak, öğrencilerin gelişimini görmek, onlara bir şeyler öğretmek, birtakım davranış özellikleri kazandırmak gibi etkenlerin hem motivasyon hem de doyum etkeni olarak sıklıkla yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin hem içsel motivasyon hem de içsel doyumunu etkileyen en önemli etkenin öğrenciler olduğunu söylemek mümkündür. Bunun dışında göze çarpan diğer ortak etkenlerin de mesleğe ve kişisel gelişime yönelik etkenler olduğu görülmüştür. Öğretmeyi sevmek, mesleğin kişisel gelişime katkı sunması, mesleki kazanımlar (ödül, saygınlık) gibi etkenlerin her iki grupta da anıldığı görülmüştür. Görüldüğü üzere ÖBK’de yer alan içsel motivasyon etkenleri ile çift etmen kuramında yer alan motive edici (içsel doyum) etmenleri aynı doğrultudadır.

Öğretmenlerin dışsal motivasyonunu ve dışsal doyumunu etkileyen ortak etkenler incelendiğinde dışsal motivasyon ve dışsal doyum ilişkisi dikkat çekmektedir. Her ikisinde de ortak etkenler ortaya çıkmıştır. Olumlu etkenler olarak okul paydaşlarıyla olumlu ilişkiler ve iletişim, iş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler, okul yönetimiyle olan ilişkiler, velilerle olumlu ilişkiler ve iletişim gibi daha çok okul paydaşlarıyla ilgili etkenlerin olduğu söylenebilir. Olumsuz etkenler incelendiğinde ise tam bir paralellikten söz edilebilir. En sık anılan birçok etkenin hem dışsal motivasyon hem de dışsal doyum etkenlerinde yer aldığı görülmüştür. Sınıf kalabalıklığı etkeni her ikisinde de en fazla anılan etken olmuştur. Bunun dışında, velilerin olumsuz tutumları, yaklaşımları, ilgisiz ve bilinçsiz olmaları, müdahaleci olmaları gibi velilere ilişkin etkenlerin yanı sıra ekonomik olanaklar ve gelire ilişkin etkenler de ortak olarak dile getirilen etkenler arasındadır. Lam ve Yan (2011)’in çalışmalarında, öğretim dışı iş yükü hacmi, iş dağılımında eşitlik ve mesleki özerklik gibi okula özgü etmenlerin, öğretmenlerin iş doyumunu ve öğretim motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği belirtilmiş olup, etkenler açısından bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmada ÖBK çerçevesinde belirlenen dışsal motivasyon etkenleri ile çift etmen kuramı çerçevesinde ele alınan dışsal doyum (hijyen) etkenlerinin aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın hem nicel boyutunda hem motivasyonu hem de iş doyumunu farklılaştıran değişkenler incelendiğinde, her ikisinde de kıdem yılı değişkeni, ayrıca yaş, cinsiyet ve yerleşim değişkeni ortak olarak göze çarpmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutlarında ortaya konulan sonuçlar motivasyonun ve iş doyumunun –ele alınan iki kuram çerçevesinde- ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak motivasyon ve iş doyumunun ilişkisi istatistiki olarak ortaya konulmuştur. Ayrıca gruplar arası karşılaştırmalarda her iki değişken açısından benzer sonuçların ortaya çıkması da bu durumu desteklemiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde de, her iki değişkeni etkileyen ortak etkenler olduğu görülmüştür. Alan yazında kavramsal ve kuramsal açıdan ortaya konulan motivasyon ve iş doyumunu ilişkisi hem istatistiki olarak, hem de ortak etkenler açısından ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, öz belirleme kuramıyla çift etmen kuramlarının temel yaklaşımları arasında benzerlikler olduğu ve bu benzerliğin yalnızca kuramlardaki kavramlardan ve adlandırmalardan oluşmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada iki kuram çerçevesinde ele alınan duyuşsal özelliklerin ve bu özellikleri etkilediği belirlenen etmenlerin aynı doğrultuda olmasıyla, kuramların birlikte değerlendirilebileceği, yeni ve bütünleşik bir kurama veya modele dönüştürülebileceği kanısı oluşmuştur. Bu sonuç araştırmanın alan yazına kattığı en önemli yeniliktir.

Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu ele alınmış, motivasyon ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler ortaya konulmuş ve her iki özelliği de etkileyen etmenler kuramlar çerçevesinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara (Milli Eğitim Bakanlığına ve okul yönetimlerine), bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmenlerin kendilerine birtakım öneriler sunulacaktır.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırmada okul ortamına ilişkin etkenlerin öğretmenlerin hem motivasyonunu hem de iş doyumunu etkilediği belirlenmiştir. Fiziki koşulların yanı sıra, sınıf kalabalıklığı, okulun psikolojik yapısı ve okul iklimi gibi etkenlere sıklıkla vurgu yapılmıştır. Okul ortamlarının fiziki koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin kendilerini huzurlu hissedebileceği bir ortamın yaratılması yararlı olacaktır.
2. Araştırmada okul yöneticilerine ilişkin etkenlere sıklıkla vurgu yapılmıştır. Bu açıdan okul yöneticilerinin, öğretmenlerle etkili bir iletişim süreci oluşturması, uygun bir liderlik tarzına sahip olması ve olumlu bir hava oluşmasını sağlaması, öğretmenlerin motivasyonunu ve dolayısıyla iş doyumunu olumlu etkileyeceğinden dikkate alınmalıdır.
3. Araştırmada sıkça dile getirilen etmenlerden biri de öğrenci velilerine ilişkin etmenlerdir. Okul yöneticileri ve merkez yönetimleri olarak öğretmenlerin saygınlığını koruyacak açıklamaların ve uygulamaların yapılması, öğretmenin toplumdaki algılanma biçimini ve öğretmene karşı tutumu da etkileyecektir. Bu bağlamda öğretmenin, okul dışından ilişki

içinde olduğu paydaş olan velilerin öğretmene yönelik olumlu tutum ve davranışlar göstermesi adına birtakım önlemler alınması gereklidir.

4. Öğretmenlerin sıkça dile getirdiği görüşlerden biri de öğrencilerin başarılarına ilişkin etkenlerdir. Her ne kadar içsel bir etken olarak öğretmenler başarı hissi yaşamak isteseler de bu konuda üzerlerinde bir baskı olduğu da ortadadır. Okullarda rekabetçi bir ortam yerine işbirlikçi, paylaşımcı bir ortam yaratılması noktasında okul yönetimlerinin girişimlerde bulunması gereklidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları arasında, birçok boyut açısından ilişki olduğu, ayrıca motivasyonun iki boyutunun (içsel motivasyon ve kişisel düzenleme) iş doyumunu yordadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ele alınan boyutlar öz belirleme ve çift etmen kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. Öğretmen motivasyonunu ve iş doyumunu farklı boyutlarıyla ve farklı kuramlar çerçevesinde ele almak yararlı olacaktır.
2. Araştırmada motivasyon ve iş doyumunu etkilediği düşünülen, hem alan yazında sıklıkla çalışılan hem de özgün olarak dahil edilen bazı kategorik değişkenlerin etkileri sorgulanmıştır. Bu bağlamda, cinsiyet, yaş, kıdem yılı, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, yerleşim yeri ve bulunduğu okula çalışma yılı değişkenleri ele alınmıştır. Gelecekte bu alanda çalışma yapacak kişilerin, bu çalışmada sorgulanan değişkenlerin yanı sıra medeni durum, okul statüsü (devlet-özel), ailenin gelir durumu, sosyo-ekonomik düzey, ailenin eğitim düzeyi vb. değişkenleri ele alması alan yazına katkı sunacaktır.
3. Araştırmanın bir sınırlılığı olarak, yalnızca sınıf öğretmenleriyle çalışılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin yanı sıra ilkokuldaki diğer branş öğretmenlerinin dahil edildiği bir çalışma yapılabilir. Ayrıca ilkokul dışında diğer okul düzeylerinin de yer aldığı, daha geniş örneklemli bir çalışmanın yürütülmesinin bu alana katkı sunacağı düşünülmektedir.
4. Araştırmada karma araştırmaların doğası gereği yöntemsel çeşitleme yapılmış, ayrıca araştırmacı çeşitlemesi ve teorik çeşitleme yapılmıştır. Öğretmen motivasyonunu ve iş doyumunu daha derinlemesine ele almak açısından, toplanan veri açısından da çeşitlilik oluşturabilmek adına, farklı eğitim paydaşlarından veri toplanması yararlı olabilir. Ayrıca farklı tekniklerle (gözlem, odak grup görüşmesi vb.) farklı veriler toplanarak bu süreç daha kapsamlı şekilde ele alınabilir.

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin en büyük motivasyon etkeninin öğrenciler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilere bir şeyler öğretebilmek gibi etmenler öğretmenlerce önemli görülmektedir. Benzer şekilde en sık anılan iş doyum etkeninin de öğrencilere bir şeyler öğretebilmek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu anlamda motive olabilmesi ve doyum alabilmesi, akademik anlamda yeterliklere sahip olmasıyla mümkündür. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimlerin yeterliliklerine büyük katkısı olduğu bilinmektedir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren fakültelerin, öğretmenleri çok yönlü ve donanımlı hale getirmesi mesleki yeterliliklerini artıracaktır. Bu da öğretmenlerin iş yaşamında motive olmasına ve doyum elde etmesine katkı sağlayacaktır.
2. Araştırmada, iş arkadaşlarına ilişkin etmenlerin öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu etkilediği belirlenmiştir. İş arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler, iş arkadaşlarının destekleyici olması, yeni fikirler sunması gibi etkenlerin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan öğretmenler yetiştirilirken, kurum kültürüne sahip olmaları, etkili iletişim kurmaları ve mesleki anlamda bulunduğu kuruma katkı sunmalarına yönelik eğitimler almaları önemlidir. Öğretmenlerin yalnızca alan bilgisiyle donatılmaması, bulunduğu kuruma psikolojik anlamda katkı sunacak biçimde yetiştirilmesi önemlidir.

Öğretmenlere Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin kendi motivasyonlarını ve iş doyumlarını etkileyen bazı etmenleri, kendilerinin yaratabileceğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin en sık dile getirdiği öğrencilere bir şeyler kazandırabilmek gibi öğrencilere ilişkin olumlu etmenleri yaratacak olan hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin öğrencilere verimli olabilmesi adına, kendilerini her türlü bilgi ve beceriyle donatması, başarı elde edebilmek adına araştırmalar yapması önerilebilir.
2. Öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu konusunda dile getirdiği olumlu etmenlerden birisi de kişisel gelişime ilişkin etmenlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sunacak akademik çalışmaları takip etmesi, bilimsel toplantılara katılması, hizmet içi eğitimler alması, sanatsal-sportif-eğitsel kurslara katılması önemlidir. Bu sayede kişisel gelişimine katkı sunacak, aynı zamanda etkili ve verimli bir öğretmen olma yolunda önemli bir mesafe kaydedecektir.
3. Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği bazı etmenlerin iletişimle ilgili olduğu belirlenmiştir. Genel anlamda okul paydaşlarıyla olumlu-olumsuz iletişim; okul yöneticileri, meslektaşlar ya da velilerle kurulan olumlu-olumsuz iletişime ilişkin görüşler sıkça belirtilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin, öğretici özelliğinin yanı sıra aynı zamanda iyi bir öğrenici olma

tutumuna sahip davranarak, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere-kurslara katılması da yararlı olacaktır. Etkili bir iletişim, etkili bir eğitim sürecine katkı sunacaktır. Bu sayede öğretmen bu etkili eğitim sürecinde daha motive bir şekilde görev yapacak ve bu süreçten doyum elde edecektir.



KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., & Taşar, M. F. (2016). Fen bilgisi öğretmen özelliklerinin öğrenci fen başarıları ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi (Singapur, Güney Kore, Japonya, İngiltere, Türkiye). *Elementary Education Online*, 15(3), 922-945. doi: 10.17051/ieo.2016.29191
- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable-and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34. doi: 10.1016/j.tate.2018.04.010
- Acar, A. (2019). *Okullardaki örgütsel politika algısı ile Herzberg'in çift faktör hijyen-motivasyon kuramı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 536115)
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2834/38590> adresinden edinilmiştir.
- Adeoye, A. O., Atiku, S. O., & Fields, Z. (2016). Structural determinants of job satisfaction: The mutual influences of compensation management and employees' motivation. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 8(5), 27-38. doi: 10.22610/jebis.v8i5(J).1429
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512> adresinden edinilmiştir.
- Akpınar, O., & Öz, F. S. (2013). Gerçeklik terapisi: Özellikler, temel kavramlar, tedavi, uygulama ve değerlendirme. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(43), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6157/82746> adresinden edinilmiştir.
- Alam, M. T., & Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304. Retrieving from <http://www.ijbssnet.com/journals>
- Alderfer, C. (1989). Theories reflecting my personal experience and life dent. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 25(4), 351-365. doi: 10.1177/002188638902500404
- Anderson, G., & Arsenault, N. (2004). *Fundamentals of educational research* (2nd Ed.). London, England: Routledge.
- Anderson, M. B. G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132. doi: 10.1177/0013161X84020002007
- Anghelache, V. (2015). A possible explanatory model for the relationship between teaching motivation and job satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 235-240. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.110
- Arisoy, B. (2007). *Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumuna üzerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no. 221822)
- Arias, J. J., & Walker, D. M. (2004). Additional evidence on the relationship between class size and student performance. *The Journal of Economic Education*, 35(4), 311-329. doi: 10.3200/JECE.35.4.311-329

- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320026)
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57. doi: 10.1080/014434100110371
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdogan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90(103025), 1-13. doi: 10.1016/j.tate.2020.103025
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr> adresinden edinilmiştir.
- Ayan, S., Kocacık, F., & Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 18-25. <https://search.proquest.com> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 241155)
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/> adresinden edinilmiştir.
- Aytürk, N. (2019). *Örgütsel davranış: Örgütsel kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ayub, N., & Rafif, S. (2011). The relationship between work motivation and job satisfaction. *Pakistan Business Review*, 13(2), 332-347. Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim psikolojisi* (14. Baskı). Ankara: Asa Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://sbed.ahievran.edu.tr/makaleler/> adresinden edinilmiştir.
- Banik, B.J. (1993). Applying triangulation in nursing research. *Applied Nursing Research*, 6(1), 47-52. doi: 10.1016/S0897-1897(05)80042-4
- Barlı, Ö. (2012). *Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış* (5. Baskı). Ankara: Aktif Yayınevi
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/> adresinden edinilmiştir.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/27221> adresinden edinilmiştir.
- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 369653)
- Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36. Retrieved from <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31869>

- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-154. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu>
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. doi: 10.1177/00131610121969460
- Bolander, S. F. (1973). Class size and levels of student motivation. *The Journal of Experimental Education*, 42(2), 12-17. doi: 10.1080/00220973.1973.11011454
- Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47-64. doi: 10.2753/CED1061-1932400506
- Borland, M. V., Howsen, R. M., & Trawick, M. W. (2005). An investigation of the effect of class size on student academic achievement. *Education Economics*, 13(1), 73-83. doi: 10.1080/0964529042000325216
- Bosworth, R. (2014). Class size, class composition, and the distribution of student achievement. *Education Economics*, 22(2), 141-165. doi: 10.1080/09645292.2011.568698
- Boyd, C. O. (2000). Combining qualitative and quantitative approaches. In P.L. Munhall & C.O. Boyd (Eds.), *Nursing research: A qualitative perspective* (2nd ed., 454-475). Massachusetts, MA: Jones & Bartlett.
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776. doi: 10.12973/iji.2018.11448a
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122. doi: 10.5093/tr2010v26n2a3
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308. <http://kefad.ahievran.edu.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Büyükgöz, T. (2008). *Sektörel bazda kademe yöneticilerinin motivasyon düzeylerinin Herzberg'in çift faktör kuramı bağlamında değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 231995)
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 356655)
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A., & Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132. doi: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.821

- Castillo, J.X., Conklin, E. A., & Cano, J. (1999). Job satisfaction of Ohio agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 40(2), 19-27. Retrieved from <https://www.jae-online.org>
- Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2-8. Retrieved from <https://www.regent.edu/>
- Chatzisarantis, N. L., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48. doi: 10.1080/08870440701809533
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752. doi: 10.1016/j.chb.2010.01.011
- Cihangir Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 159269)
- Cohen, L., Manion. L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). London, England: Routledge.
- Creswell, J. W. (2017a). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2014'te yayımlanmıştır.)
- Creswell, J. W. (2017b). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (4.Baskı) (S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap. (Çalışmanın orijinali 2017'de yayımlanmıştır.)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London, England: Sage Publications.
- Cristina-Corina, B. (2012). Some determinative factors for teachers' job motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1638-1642. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.876
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical & modern test theory*. Ohio, OH: Cengage Learning.
- Çelik, N. (2017). *Yatılı bölge okulları ile diğer devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması (Ağrı ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 466115)
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014. <http://www.itobiad.com/tr/> adresinden edinilmiştir.
- Çiftçi, M. (2019). *Tarsus ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonu üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 586290)
- Çivilidağ, A., & Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 143-156. <https://app.trdizin.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2011). Kayıp değerlere yaklaşık değer atama yöntemlerinin ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliği üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 289-309. <https://app.trdizin.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Çolak, G. (2009). *İşgören motivasyonu ile iş doyumu arasındaki ilişki – Kuşadası'ndaki beş ve*

dört yıldızlı otellerde bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 240695)

- Daniels, E. (2016). Logistical factors in teachers' motivation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 89(2), 61-66. doi: 10.1080/00098655.2016.1165166
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353. doi: 10.1080/00098650009599442
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. doi: 10.1037/h0030644
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (p. 416-436). London: Sage Publications.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90013-8
- Demir, N. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Demirel, F. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Denizli ili Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 210940).
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Ö. K. Tüfekçi (Ed.), *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar içinde (ss. 29-41)*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: for small-scale social research projects* (4th ed.). London, England: McGraw-Hill Education.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Illinois, IL: Aldine.
- Denzin, N. K. (1971). The logic of naturalistic inquiry. *Social Forces*, 50(2), 166-182. doi: 10.1093/sf/50.2.166
- Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda davranış*. İstanbul: Ar Yayın Dağıtım.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 178814).
- DeShields Jr, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139. doi: 10.1108/09513540510582426

- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216. doi: 10.14527/kuey.2014.009
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. London, England: Routledge.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. (Ö. F. Tutkun, çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık (Çalışmanın orijinali 1993'te yayımlanmıştır.).
- Durmaz, M. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin (10. Sınıf) temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmışlık düzeyleri, motivasyon ve matematik kaygısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 304275).
- Durmaz, M., & Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 111-127. doi: 10.15390/EB.2016.2942
- Efil, İ. (2009). *Yönetim ve organizasyon* (10. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 459573).
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi web sitesinden edinilmiştir (Dosya no. 6545729979).
- Emmert, M. A., & Taher, W. A. (1992). Public sector professionals: The effects of public sector jobs on motivation, job satisfaction and work involvement. *The American Review of Public Administration*, 22(1), 37-48. doi:10.1177/027507409202200103
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.
- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. <https://dergipark.org.tr adresinden edinilmiştir>.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London, England: Sage Publications.
- Eroğlu, F. (2006). *Davranış bilimleri* (7. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ersoy Kart, & Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: Uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 187-207. doi: 10.1501/Egifak_0000001129
- Ertürk, E., & Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 41-54. <http://www.acarindex.com/> adresinden edinilmiştir.
- Ertürk, M. (2012). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (6 Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15. <http://ekud.com/> adresinden edinilmiştir.
- Faubion, C. W., Palmer, C. D., & Andrew, J. D. (2001). Rural/urban differences in counselor satisfaction and extrinsic job factors. *Journal of Rehabilitation*, 67(4), 4-12. Retrieved from <https://search.proquest.com/>

- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42. doi: 10.22329/JTL.V8I1.2896
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., & Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: the protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8(2227), 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02227
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85. <http://eprints.rcelis.org/39583/> adresinden edinilmiştir.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London, England: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gagné M., Forest J., Gilbert M. H., Aubé C., Morin E. & Malorni A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646. doi:10.1177/0013164409355698.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K., & Wang, Z. (2012). Validation evidence in ten languages for the revised motivation at work scale. *Manuscript submitted for publication*.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). London, England: Longman Publishing.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gökçe, G., Şahin, A., & Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: Meram Tıp Fakültesi örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233-246. <https://dergipark.org.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Green, J. (2000). *Job satisfaction of community college chairpersons* (Doctoral dissertation, Virginia Tech University). Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. doi: 10.3102/01623737011003255
- Griffin, D. K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ942558>
- Griva, E., Panitsidou, E., & Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign language teachers: Research project design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 543-547. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.157
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135–161). New York, NY: John Wiley & Sons Inc.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252. doi: 10.1007/BF02765185

- Glnar, B. (2007). *rgtlerde iletişim ve iş doyumunu*. İstanbul: Literatürk.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul ğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Gürüz, D., & Gürel, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon: Bireyden rgte, fıkirden eyleme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hall, A. T., Zinko, R., Perryman, A. A., & Ferris, G. R. (2009). Organizational citizenship behavior and reputation: Mediators in the relationship between accountability and job performance and satisfaction. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(4), 381-392. doi:10.1177/1548051809331504
- Hasanoğlu, A. (2017). *ğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale niversitesi web sitesinden edinilmiştir.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39(2), 98-108. doi: 10.1111/1468-5884.00043
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. L. I. N. E. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86. doi: 10.1177/105268469300300108
- Herzberg, F. M., & Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd edition). New York, NY: John Wiley
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423. doi: 10.1016/j.tate.2010.09.011
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11-16. doi: 10.2753/CED1061-1932400502
- House, R. J., & Wigdor, L. A. (1967). Herzberg's dual factor theory of job satisfaction and motivation: A review of the evidence and a criticism. *Personnel Psychology*, 20(4), 369-390. doi: 10.1111/j.1744-6570.1967.tb02440.x
- Hsieh, P. J. (2016). An empirical investigation of patients' acceptance and resistance toward the health cloud: The dual factor perspective. *Computers in Human Behavior*, 63, 959-969. doi: 10.1016/j.chb.2016.06.029
- Huseman, R. C., Hatfield, J. D., & Miles, E. W. (1987). A new perspective on equity theory: The equity sensitivity construct. *Academy of Management Review*, 12(2), 222-234. doi: 10.5465/amr.1987.4307799
- İner, S. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 262195)
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 616408)
- Kaner, S. (1993). Kontrol kuramı (control theory) ve gerçeklik terapisi (reality therapy). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 569-585. doi: 10.1501/Egifak_00000000486
- Kanoğlu, B. (2007). *Çalışan memnuniyeti ve motivasyonuna etki eden unsurlar: İSTAÇ Aç rnek uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 210002)

- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan motivasyonu üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 227954)
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14. <https://dergipark.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Karapınar, A. (2008). *Endüstri çalışanlarını motive eden etmenlerin Maslow ve Herzberg'in kuramlarına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 250458)
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2017). *Türkiye'nin TIMSS 2015 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler (TEDMEM Analiz Dizisi 5)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Karslı, M. D., & İskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2252-2257. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.396
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-18. <https://www.researchgate.net/> adresinden edinilmiştir.
- Kaynak, E. (2016). *Türkiye'de çalışan y kuşağında iş tatmini-motivasyon ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Doğu Üniversitesi web sitesinden edinilmiştir (Tez No. 201382024)
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). *College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. Communication Quarterly*, 39(4), 309-324. doi:10.1080/01463379109369808
- Kesici, Ş. (2008). İş motivasyonu. H. İzgar (Ed.), *Endüstri ve örgüt psikolojisi içinde* (2.Baskı, ss. 89-138). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kılıç, D. (2018). *Eğitime giriş* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, D. B. Ç. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193-236. <http://dspace.balikesir.edu.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Kılıç, Ö. S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu (Tokat ili örneği)* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 280630)
- Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 606917)
- Kıral, E., & Diri, M. S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 125-149. <http://adudspace.adu.edu.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). Predicting teacher job satisfaction. Eric Document Reproduction Service (No. D383707), Columbus, OH Ohio State University.
- Kim, J.O., & Curry, J. (1977). *The treatment of missing data in multivariate analysis. Sociological Methods & Research*, 6(2), 215-240. doi:10.1177/004912417700600206

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/>
- Kocayörük, E. (2016). Öz belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37. <http://turkpsdrdergisi.com/> adresinden edinilmiştir.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Korb, K. A., & Akintunde, O. O. (2013). Exploring factors influencing teacher job satisfaction in Nigerian schools. *Nigerian Journal of Teacher Education and Teaching*, 11(1), 211-223. Retrieved from <http://korbedpsych.com/>
- Köprülü, T. S. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 296673)
- Kumaş, V., & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139. <http://dspace.marmara.edu.tr> adresinden edinilmiştir.
- Kurt, N. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 533226)
- Küçük, S. (2014). *Sağlık çalışanlarında iş doyumunu ve iş doyumunu etkileyen stres faktörleri (Akdeniz Üniversitesi Hastanesi laboratuvar teknikerleri örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 379127)
- Ladebo, O. J. (2005). Effects of work-related attitudes on the intention to leave the profession: An examination of school teachers in Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 355-369. doi: 10.1177/1741143205054014
- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3), 333-348. doi: 10.2753/CED1061-1932400506.
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487-497. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., & Ma, W. Y. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37(6), 565-578. doi: 10.1007/s11251-008-9070-9
- Laming, D. (2003). *Understanding human motivation: what makes people tick?*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. doi: 10.3102/00346543052001031
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.010

- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189. doi: 10.1016/0030-5073(68)90004-4
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. doi: 10.1037/0003-066X.57.9.705
- Lodico, M. S., & Spaulding, D. D., & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. California, CA: Jossey-Bass
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior* (Twelfth ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. doi: 10.1080/00220679909597627
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 47-69. doi: 10.14527/kuey.2014.003
- Maslow, A. H. (1943a). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50(4), 370-396. Retrieved from <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Maslow, A.H. (1943b). Maslow hierarchy of needs theory. *Psychological Review*, 50, 370-396. Retrieved from <http://www.researchhistory.org/2012/06/16/maslows-hierarchy-of-needs>
- Masvaure, P., & Maharaj, A. (2014). Work engagement, intrinsic motivation and job satisfaction among employees of a diamond mining company in Zimbabwe. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 6(6), 488-499. doi: 10.22610/jebis.v6i6.510
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society* (No. 15). New York, NY: Simon & Schuster. <https://books.google.com.tr/books> adresinden edinilmiştir.
- McKnight, P. E., McKnight, K. M., Sidani, S., & Figueredo, A. J. (2007). *Missing data: A gentle introduction*. New York, NY: Guilford Press.
- McLeod, S. A. (2007). Bf skinner: Operant conditioning. Retrieved September, 9(2009), 77-88. Retrieved from <http://www.academia.edu>
- McMenemy, D., & Lee, S. (2007). Vroom's expectancy theory and the public library customer motivation model. *Library Review*, 56(9), 788-796. doi: 10.1108/00242530710831239
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525-534. doi: 10.1016/j.chb.2015.08.048
- Mertler, C. A. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *International Research in Higher Education*, 1(2), 34-45. doi: 10.5430/irhe.v1n2p34
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. (Kanun Numarası. 1739). Ankara: MEB
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387-391. doi: 10.1016/j.paid.2010.10.029

- Moxley, L. S. (1977). *Job satisfaction of faculty teaching higher education: An examination of Herzberg's dual-factor theory and Porter's need satisfaction research* (Research Report). Retrieved from ERIC database. (ED 139349).
- Muchinsky, P. M. (2006). *Psychology applied to work: An introduction to industrial and organizational psychology*. Massachusetts, MA: Cengage Learning.
- Neto, R. D. C. A., Rodrigues, V. P., & Panzer, S. (2017). Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 63, 254-262. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.001
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
- Neves de Jesus, S., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress, *International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137. doi: 10.1108/09513540110384484
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (2002). *Organizational behaviour: human behaviour at work* (11th edition). Minne Sota, MN: Mc-Graw-Hill.
- Nicholson, E. A., & Miljus, R. C. (1972). Job satisfaction and turnover among liberal arts college professors. *Personnel Journal*, 51(11), 840-845. Retrieved from <https://psycnet.apa.org>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202. doi: 10.1177/1477878509104324
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation: A factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38(1), 81-90. Retrieved from <https://go.gale.com/>
- Ogunnaik, O., Akinbola, O., & Ojo, O. (2014). Effect of motivation on job satisfaction of selected sales representatives. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 197-203. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=3047872>
- Okçu, V., & Anık, S. (2017). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobbing (yıldıma) yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 5(2), 63-85. <https://dergipark.org.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education*, 18(9), 1-19. Retrieved from <https://openriver.winona.edu/eie/vol18/iss1/9/>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/>
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi ibm spss ibm spss amos ve minitab uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdoğru, M., & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367. <https://www.semanticscholar.org/> adresinden

edinilmiştir.

- Özer, G. (2009). *Öz belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.228362)
- Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206. <https://www.semanticscholar.org/> adresinden edinilmiştir.
- Özgan, H., Bulut, L., Bulut, A., & Bozbayındır, F (2013). Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 70-83. <https://dergipark.org.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Özkan, Ş. (2016). *Ortaokullardaki öğretmenlerin, okuldaki öğretmen arkadaşlarının motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 427275)
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(4), 421-435. <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Pallant, P. (2017). SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (Çalışmanın orijinali 2015'te yayınlanmıştır).
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about?: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236. doi: 10.1080/00220970009600093
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *Professional Educator*, 32(2), 1-17. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ862759>
- Plano Clark, V.L., Ivankova, N.V. (2018). *Karma yöntemler araştırması: Alana yönelik bir kılavuz (4.Baskı)* (Ö.B. Çokluk, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2016'da yayımlanmıştır.).
- Rasool, A., Jundong, H., & Sohail, M. T. (2017). Relationship of intrinsic and extrinsic rewards on job motivation and job satisfaction of expatriates in China. *Journal of Applied Sciences*, 17(3), 116-125. doi: 10.3923/jas.2017.116.125
- Quinones, A. V. (2018). *Student art assessments, teacher evaluations, and job satisfaction among art teachers* (Doctoral dissertation, St. Thomas University). Retrieved from <https://search.proquest.com>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, 39(2), 152-156. doi: 10.1177/0098628312437704
- Rheinberg F., & Engeser S. (2018). Intrinsic motivation and flow. In: Heckhausen J., Heckhausen H. (eds), *Motivation and action*. Cham, Germany: Springer.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.016
- Rousseeuw, P. J., & Leroy, A. M. (2005). *Robust regression and outlier detection* (Vol. 589). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons. Retrieved from books.google.com
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.68.
- Sağlam, A. Ç. (2007). Akademisyenlerin işe güdülenmesinde “hijyen” ve “güdüleme” faktörlerinin önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 52-57. <https://www.researchgate.net/> adresinden edinilmiştir.
- Sak, R. (2018). *Gender differences in Turkish early childhood teachers' job satisfaction, job burnout and organizational cynicism*. *Early Childhood Education Journal*. 46, 643–653. doi:10.1007/s10643-018-0895-9
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.06.005
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 3–6. doi: 10.1037/h0092681
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçgin, M.G. (2019). *Öğretmen adaylarının algıladığı özerklik yeterlik ve ilişkili olma: Yaratıcı drama atölyelerinin kullanıldığı bir öz belirleme uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 586839)
- Sen, K. (2008). Relationship between job satisfaction & job stress amongst teachers & managers. *Indian Journal of Industrial Relations*, 44(1) 14-23. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27768168>
- Shah, M. J., Akhtar, G., Zafar, H., & Riaz, A. (2012). Job satisfaction and motivation of teachers of public educational institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8), 271-281. Retrieved from <https://ijbssnet.com/>
- Sharabyan, S. K. (2011). An investigation into Iranian language teachers' motivation with respect to their job satisfaction and second language pedagogy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1071-1075. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.209
- Sheldon, K. M. ve Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 883-897. doi: 10.1177/0146167207301014
- Shen, B., Li, W., Sun, H., & Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 417-432. doi: 10.1123/jtpe.29.4.417
- Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63. doi: 10.1016/j.ijer.2016.06.007
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and*

- Skinner, B. F. (1971). Operant conditioning. *The Encyclopedia of Education*, 7, 29-33. Retrieved from <https://butleratutb.pbworks.com>
- Sökmen, A. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Sökmen, Y. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511735)
- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197. doi: 10.1016/j.tate.2008.07.005
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110. doi: 10.1080/02701367.2006.10599336
- Syamananda, P. (2017). Factors affecting EFL teachers' motivation in Thai university: A case study of EFL teachers at tertiary level. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(2), 120-131. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229626>
- Şeker, Ş. E. (2014). Maslow'un ihtiyaçlar piramiti. *Dijitalleşme. YBS Ansiklopedisi*, 1(1), 6-8. <https://www.academia.edu/> adresinden edinilmiştir.
- Şimşek, L. (1995). İş tatmini. *Verimlilik Dergisi*, 12, 91-104. <https://scholar.google.com.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2017). Karma yöntem araştırmalarında veri toplama stratejileri (Süleyman Y., Çev.). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri içinde (Y. Dede, & S. B. Demir, çev. ed.)*. Ankara: Anı Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayımlanmıştır.)
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez no: 250821).
- Teo, T. S., Lim, V. K., & Lai, R. Y. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation in Internet usage. *Omega*, 27(1), 25-37. doi: 10.1016/S0305-0483(98)00028-0
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi: 10.1177/0013161X11400185
- Thurmond, V. A. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 253-258. doi: 10.1111/j.1547-5069.2001.00253.x
- Tikici, M. (2005). *Örgütsel davranış boyutlarından seçmeler*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 72(1), 1-27. doi: 10.1080/00131911.2019.1705247

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <http://www.kuey.net/> adresinden edinilmiştir.
- Uçar, R., & İpek, C. (2019). The relationship between high school teachers' perceptions of organizational culture and motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 102-117. doi: 10.11114/jets.v7i7.4198
- Uysal, A. (2015). Özerklik desteği ve kronik ağrılar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36), 28-35. <https://antalya.psikolog.org.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Üçüncü, K. (2016). *İş tatmini ve motivasyon* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi web sitesinden edinilmiştir.
- Ünal, S.(2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90. <http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2010). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35(4), 49-59. doi: 10.7748/ns2002.06.16.40.33.c3214
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461. doi: 10.14204/ejrep.39.15102
- Vroom, V.H. (1964), *Work and motivation*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Weiss, D. J., & Dawis, R. V. England, GW, & Lofquist, LH (1967). *Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire*, *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22(120), 31-35. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/>
- Whatley, A. (1998). Gifted women and teaching: A compatible choice?. *Roeper Review*, 21(2), 117-124. doi: 10.1080/02783199809553942
- Williams, G. C., Saizow, R. B., & Ryan, R. M. (1999). The importance of self-determination theory for medical education. *Academic Medicine*, 74(9), 992-995. doi: 10.1097/00001888-199909000-00010
- Winslow, E. K., & Whitsett, D. A. (1968). Dual-factor theory: A reply to House and Wigdor. *Personnel Psychology*, 21(1), 55-58. doi: 10.1111/j.1744-6570.1968.tb02286.x
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout?. *Human Relations*, 44(2), 193-209. doi:10.1177/001872679104400205
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23(1), 85-89. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1996-06051-013>
- Yavuz, C., & Bahtiyar Karadeniz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519. <http://earsiv.odu.edu.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46. <https://dergipark.org.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 19, 773-795. doi: org/10.14225/Joh602

- Yeşilyurt, S. (2008). Yabancı dil olarak İngilizce yazma derslerinde motivasyon türleri ve yazma başarısı: Öz belirleme kuramı bakış açısına göre bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 135-154. <https://dergipark.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 303818)
- Yıldız, V. A. (2020). İlkokulda çalışan öğretmenlerin eğitime dair beklentileri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 10-21. <https://dergipark.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2018). Öğrencilerin okula bağlılığının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve öğretmenlere ilişkin değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8(3), 155-166. <http://www.jocress.com/> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, V. A., Baydaş, Ö., & Göktaş, Y. (2019). ARCS Motivasyon Modeli: 1997-2018 Yılları Arasında Yapılmış Uygulamalı Makalelerin İçerik Analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 723-741. doi: 10.24315/tred.520477
- Yılmaz, A., & Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394. <https://dergipark.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 560468)
- Yılmaz, E., & Günay, O. (2016, Kasım). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. International Akademik Research Congress (INES)'te sunulan bildiri. Antalya.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402. <https://dergipark.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, P. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 476366)
- Yildiz, V., & Kilic, D. (2019). Examining the motivations of primary school fourth grade students with regard to homework. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(4), 110-118. doi: 10.18844/cej.v9i4.4439
- Yüksel, G. (2011). Öğrenme için motivasyon. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 17-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374. doi: 10.1108/09578230410534676
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459. doi: 10.1080/13803610500146152

EKLER

Çalışmanın resmi izinleri, veri toplama araçları, uygulama yapılan okullar, ölçek kullanım izinleri ve şekil kullanım izinleri ekte sunulmuştur.

Ekler Listesi

1. Resmi Uygulama İzinleri

Ek 1. MEB YETGM Değerlendirme Formu (Form 2)

Ek 2. Valilik Oluru

Ek 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Oluru

Ek 4. Rektörlük Oluru

2. Veri Toplama Araçları

Ek 5. Kişisel Bilgiler Formu

Ek 6. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği

Ek 7. Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Ek 8. Öğretmen Görüşme Formu

3. Uygulama Okulları

Ek 9. Nicel Verilerin Toplandığı Okullar

Ek 10. Nitel Verilerin Toplandığı Okullar

4. Ölçek Kullanım İzinleri

Ek 11. Çok Boyutlu İş doyumu Ölçeği Kullanım İzni

Ek 12. Minnesota İş Doyumu Ölçeği Kullanım İzni

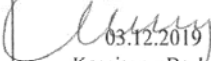
5. Şekil Kullanım İzinleri

Ek 13. “Karma Yöntem Araştırma Sürecinin Bileşenleri” Şekli Kullanım İzni

Ek 14. “Karma Yöntem Araştırmalarında İzlenecek Adımlar” Şekli Kullanım İzni

Ek 15. “Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi” Şekli Kullanım İzni

Ek 1. MEB YETGM Değerlendirme Formu (Form 2)

FORM:2	
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Vahit Ağa YILDIZ
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ekli Listedeki Okullar
Araştırmanın konusu	Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu ve İş Doyumunun Öz Belirleme ve Çift Etmen Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /Ödev / Tez önerisi	Uygulama İzni
Veri toplama araçları	Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği, Minnesota İş Doyumu Ölçeği, Kişisel Bilgiler Formu
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Mühalif Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	
 03.12.2019 Komisyon Başkanı Ömer Faruk PALA Şube Müdürü	 Üye Tunç AĞAVER
	 Üye Mesut ARAS

Ek 2. Valilik Oluru



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235-605.01-E.23997385

03/12/2019

Konu : Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 26/11/2019 tarihli ve E.1900337498 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 27/11/2019 tarihli ve E.1900339114 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyat Eğitim Bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Hakan ÇINAR'ın, Dr. Öğr. Üyesi Fatih VEYİS'in danışmanlığında; Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine yönelik; "*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Materyal Tasarım Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" konulu çalışması ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim dalı doktora öğrencisi Vahit Ağa YILDIZ tarafından ekli listede belirtilen okullarda; "*Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu ve İş Doyumunun Öz Belirleme ve Çift Etmen Kuramı Çerçevesinde incelenmesi*" konulu çalışmaları için uygulama izni talebinde bulunmuşlardır.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "*Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde*", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, uygulama yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

İsmail YEŞİLYURT
İl Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
03/12/2019

Önder COŞÇUN
Vali a.
Palandöken Kaymakamı
Vali Yardımcısı V.

Ek: İlgili Yazılar (2 adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

UYAP Bilişim Sisteminde yer alan bu dokümana <http://vatandas.uyap.gov.tr> adresinden 1425-8c1b-3153-aeec-bfe1 kodu ile erişebilirsiniz.

Ek 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Oluru



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235-605.01-E.24059919
Konu : Uygulama İzni

04.12.2019

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) 26/11/2019 tarihli ve E.1900337498 sayılı yazınız.
b) 27/11/2019 tarihli ve E.1900339114 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyat Eğitim Bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Hakan ÇINAR'ın, Dr. Öğr. Üyesi Fatih VEYİS'in danışmanlığında; Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine yönelik; "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Materyal Tasarım Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışması ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim dalı doktora öğrencisi Vahit Ağa YILDIZ'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu ve İş Doyumunun Öz Belirleme ve Çift Etmen Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi" konulu çalışmasının kabulüne ilişkin, 03/12/2019 tarihli ve E.23997385 sayılı Valilik Oluru yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

İsmail YEŞİLYURT
İl Milli Eğitim Müdür V.

- Ek:
1-İlgi (a) (3 sayfa)
2-İlgi (b) (5 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
06.12.2019
Selçuk DİLER

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arce25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8470-bd9e-3ed0-a42b-85b1 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Rektörlük Oluru



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 88179374-300-E.1900358251

13.12.2019

Konu : Uygulama İzni (Vahit Ağa
YILDIZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.11.2019 tarihli 56785782-302.08.01-E.1900335962 sayılı belge

Enstitünüz öğrencilerinden Vahit Ağa YILDIZ tarafından yapılan tez çalışmasının uygulaması ile ilgili olarak Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 04.12.2019 tarih ve 36648235-605.01-E.24059919 sayılı cevabi yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE
Rektör Yardımcısı

Ek : 4.12.2019 tarihli 36648235-605.01-E.24059919 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2311601
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#!birim=ogrenci-isleri-daيره-baskanligi>

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Cevahir KARTA
Faks: +90 442 2361026
E-Posta: odaire@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=C7067F286F0>

Ek 5. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu

Sayın öğretmen arkadaşım,

Bu ankette, kişisel bilgiler formu ile öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon ve iş doyumunuza yönelik ölçekler bulunmaktadır. Lütfen formlardaki her bir maddeyi okuyup, işaretlemenizi yapınız. Verdiğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmama verdiğiniz katkı için teşekkür ederim.

Vahit Ağa YILDIZ

Sınıf Öğretmeni

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:
3. Öğretmenlikte kıdeminiz (yıl):
4. Eğitim durumunuz: () Lisans () Yüksek lisans () Doktora () Diğer.....
5. Öğrenci mevcudunuz:
6. Şu an okuttuğunuz sınıf düzeyi: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf
7. Mevcut okulunuzda kaçınıcı yılınız:

Ek 6. Çok Boyutlu İş doyumu Ölçeği

Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği

Değerli öğretmen arkadaşlarım,
Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleriyle ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyunuz ve size ne düzeyde uygunsa (x) ile işaretleyiniz. Her cümleyi yanıtlarken işinizdeki çeşitli konulardaki çabanızı dikkate alınız.

Bu soru listesini “*Şu anki işinizde neden çaba sarf ediyorsunuz?*” sorusunu düşünerek yanıtlayınız.

	Hiç Uygun Değil	Çoğunlukta Uygun Değil	Uygun Değil	Orta	Uygun	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1. Zamanımı israf ettiğimi düşündüğüm için işimde çaba sarf etmiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. İlginç olduğu için işimde çaba sarf ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Çaba sarf etmeye değer olmadığını düşündüğüm için işimde az çaba gösteriyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Heyecan verici olduğu için işimde çaba sarf ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. İşim anlamsız olmasına rağmen neden hala bu işi yaptığımı bilmiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. İşimi yaparken eğlendiğim için işimde çaba sarf ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Başkalarının (amir, meslektaş, aile vb.) onayını almak için işimde çaba sarf ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. İşimde çaba sarf etmenin benim için özel bir anlamı var.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Başkalarının (amir, meslektaş, aile vb.) bana daha fazla saygı duyması için işimde çaba sarf ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Bu iş, kişisel değerlerimle uyumlu olduğu için işimde çaba sarf ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Başkalarının (amir, meslektaş, aile vb.) bana yönelik eleştirilerinden kaçınmak için işimde çaba sarf ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Bu işte çaba sarf etmenin kişisel olarak önemli olduğunu düşündüğüm için işimde çaba gösteriyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Ancak işimde yeterince çaba sarf edersem başkaları (işveren, amir vb.) beni ekonomik olarak ödüllendirirler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. İşimde çaba sarf ederim aksi halde, kendimi kötü hissederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. İşimde yeterince çaba sarf edersem başkaları (işveren, amir vb.) bana daha fazla iş güvenliği sağlarlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Şimdiki işimde çaba sarf ederim aksi halde, kendimi mahcup hissederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. İşimde yeterince çaba sarf etmezsem işimi kaybetme riskim olur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. İşim, kendimle gurur duymamı sağladığı için işimde çaba sarf ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Kendimi kanıtlamak zorunda olduğum için işimde çaba sarf ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 7. Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Minnesota İş Doyum Ölçeği

Değerli öğretmen arkadaşlarım,

Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleriyle ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyunuz. Mesleğinizden, o cümlede belirtilen konuda ne derece memnun olduğunuzu karşınıza (X) işareti ile belirtiniz. Her cümleyi yanıtlarken, "Bu yönden işimden ne derece memnunuz?" diye kendinize sorunuz.

	HİÇ HOŞNUT DEĞİLİM	HOŞNUT DEĞİLİM	KARARSIZIM	HOŞNUTUM	ÇOK HOŞNUTUM
MESLEĞİMDEN					
1) Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	()	()	()	()	()
2) Bağımsız çalışma imkânının olması bakımından	()	()	()	()	()
3) Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânı bakımından	()	()	()	()	()
4) Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından	()	()	()	()	()
5) Yöneticinin emrindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından	()	()	()	()	()
6) Yöneticinin karar verme yeteneği bakımından	()	()	()	()	()
7) Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden	()	()	()	()	()
8) Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden	()	()	()	()	()
9) Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem yönünden	()	()	()	()	()
10) Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden	()	()	()	()	()
11) Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı vermesi yönünden	()	()	()	()	()
12) İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması yönünden	()	()	()	()	()
13) Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden	()	()	()	()	()
14) Terfi imkânının olması yönünden	()	()	()	()	()
15) Kendi fikir-kanaatlerimi rahatça kullanma imkânı vermesi yönünden	()	()	()	()	()
16) Çalışma şartları yönünden	()	()	()	()	()
17) Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları yönünden	()	()	()	()	()
18) Yaptığım iş karşılığında takdir edilmem yönünden	()	()	()	()	()
19) Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi yönünden	()	()	()	()	()
20) Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme imkânı vermesi açısından	()	()	()	()	()

Ek 8. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmen arkadaşım,

Bu görüşme formu, doktora tez çalışmamda kullanılmak üzere, öğretmenlerin iş yaşamındaki motivasyon ve iş doyumuna yönelik etkenleri belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Görüşme sürecinde sizden elde edilecek bilgiler ve kayıtlar, üçüncü kişilerle paylaşılmayacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. İzin vermeniz halinde görüşmelerimiz sesli kayıt cihazıyla kaydedilecektir. Çalışmama sunacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Vahit Ağa YILDIZ
Sınıf Öğretmeni
Atatürk Üniversitesi Sınıf Eğitimi Doktora Öğrencisi

Görüşme Tarihi:/...../..... Görüşme Saati: Görüşme Yeri:

Okul adı:..... Yaşı:..... Kıdem Yılı:..... Cinsiyet:..... Sınıf Mevcudu:.....

Görüşme Soruları

1. İşinizi yapmaya başlarken size enerji veren, sizi motive eden durumlar nelerdir? Açıklayınız.
2. İşinizi yapmaya başlarken sizin enerjinizi kötü etkileyen, keyfinizi kaçıran, moralinizi bozan durumlar nelerdir? Açıklayınız.
3. İşinizden aldığınız hangi sonuçlar üzerinde olumlu/olumsuz etki bırakıyor? Açıklayınız.

Ek 9. Nicel verilerin toplandığı okullar

UYGULAMA YAPILACAK OKUL LİSTESİ

İlçesi	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Ağkale	Kara Fatma İlkokulu	4
Ağkale	İnkılâp İlkokulu	12
Arziye	Vali Vefik Kitapçıgil İlkokulu	29
Arziye	23 Nisan İlkokulu	12
Arziye	Yoncalık İlkokulu	3
Arziye	Başçakmak İlkokulu	4
Çat	Çat Merkez İlkokulu	8
Çat	Hacı İlkokulu	6
Hınıs	Atatürk İlkokulu	12
Horasan	Fatih İlkokulu	10
Horasan	Azap- Nafiz Şahsuvaroglu İlkokulu*	2
İspir	25 Şubat İlkokulu	11
İspir	Kırık İlkokulu	4
Karapözen	Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu	8
Karapözen	Sarıveli Mahallesi İlkokulu*	4
Karayazı	Atatürk İlkokulu	8
Karayazı	Köyceğiz İlkokulu*	4
Köprüköy	Çobandede İlkokulu	11
Köprüköy	Emreköy	2
Narman	18 Mart İlkokulu	14
Olmu	Atatürk İlkokulu	15

Ek 9 (Devam). Nicel Verilerin Toplandığı okullar

Oltu	Karabekir İlkokulu	14
Oltu	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu*	12
Oltu	Kazım Karabekir İlkokulu	6
Palandöken	Kazım Yurdalan TOKİ İlkokulu	16
Palandöken	Mustafa Kemal İlkokulu	8
Palandöken	Kayaköyü ÇMİS İlkokulu	27
Palandöken	Sabahattin Solakoglu İlkokulu	11
Pasinler	İbrahim Hakkı İlkokulu	11
Pasinler	Altın İlkokulu	4
Pazaryolu	Sefar Zengin İlkokulu	4
Şenkaya	Yedimezen İlkokulu	8
Şenkaya	Altın İlkokulu	6
Tekman	Atatürk İlkokulu	8
Tortum	Atatürk İlkokulu	14
Uzundere	Özcan İlkokulu	8
Uzundere	Şelale İlkokulu	4
Yakutiye	Hilal Kant 125. Yıl İlkokulu	33
Yakutiye	Kocatese İlkokulu	70
Yakutiye	İMKB İnönü İlkokulu	38
Yakutiye	Tatbikat İlkokulu	23
Yakutiye	İbrahim Hakkı İlkokulu	4
Yakutiye	Karazıtaş İlkokulu	1

*Vurgulanan okullar için izin alınmış ancak uygulama yapılmamıştır. İlk üç okula gidilememiş, dördüncü okul ise uygulama yapılmasını istememiştir.

Ek 10. Nitel verilerin toplandığı okullar

GÖRÜŞME YAPILAN OKUL LİSTESİ

İlçesi	Okul Adı
Aşkale	Kara Fatma İlkokulu
Aziziye	Vali Vefik Kitapçıgil İlkokulu
Aziziye	23 Nisan İlkokulu
Aziziye	Yoncalık İlkokulu
Köprüköy	Çobandede İlkokulu
Palandöken	Kazım Yurdalan TOKİ İlkokulu
Palandöken	Sabahattin Solakoğlu İlkokulu
Yakutiye	Hilalkent 125. Yıl İlkokulu
Yakutiye	Kırmızıtaş İlkokulu

Ek 11. Çok Boyutlu İş doyumu Ölçeği Kullanım İzni

YNT: Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği



Aydın Çivilidağ <aydinc@akdeniz.edu.tr>

3.11.2019 16:39

Kime: Vahit Yıldız

Merhaba,

Çalışmanızda olceğimizi kullanabilirsiniz. Ölçek uyarlama çalışmamız MJH dergisinin 2017 yılı 2. Ciltinde yayınlanmıştır. Derginin arşiv kısmından çalışmamızı pdf olarak indirebilirsiniz. Ölçek son sayfada mevcuttur ayrıca ölçekle ilgili tüm bilgiler makalemizde vardır.

Başarılar dilerim.

Assoc.Prof.Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ
Akdeniz University/Department of Psychology
Industrial and Organizational Psychology

Kimden: Vahit Yıldız [sinif-ogretmenim@hotmail.com]

Gönderildi: 03 Kasım 2019 Pazar 10:48

Kime: Aydın Çivilidağ

Konu: Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği

İyi günler. Ben Vahit Ağa YILDIZ. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim-Sınıf Eğitimi alanında doktora öğrencisiyim. Tez aşamasındayım. Tez çalışmamda kullanmak üzere ölçeğinizden yararlanmak istiyorum. Ölçeğinizi çalışmamda kullanabilir miyim? Eğer izin vererseniz ölçek formunu gönderebilir misiniz? Teşekkür eder, saygılar sunarım.

RE: Minnesota İş Doyumu Ölçeği



Asli Baycan Binark <asli@aslibaycan.com>

19.11.2019 00:30

Kime: **Vahit Ağa Yıldız**

Kullanabilirsiniz.

From: **Vahit Ağa Yıldız** [vahit442@gmail.com]

Sent: Monday, November 18, 2019 2:51 PM

To: Asli Baycan Binark

Subject: Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Hocam merhaba. Ben Vahit Ağa YILDIZ. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında doktora öğrencisiyim. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu ve İş Doyumunun Öz Belirleme ve Çift Etmen Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi başlıklı doktora tez çalışmamda Minnesota İş Doyumu ölçeğinizi kullanmam gerekmektedir. Çalışmanızdaki ölçek formunu ve forma ilişkin analiz değerlerini çalışmamda kullanabilir miyim? Şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla

Ek 13. “Karma Yöntem Araştırma Sürecinin Bileşenleri” şekli kullanım izni

Ynt: KİTAPTAKİ ŞEKİLLER KULLANIM İZNİ



ömay çokluk <omay73baskent@hotmail.com>

10.05.2020 22:32



Kime: Vahit Yıldız

Vahit hocam merhabalar, elbette kullanabilirsiniz. Çok nazıksınız. Ben de saygılar sunar, kolaylıklar ve sağlıklı günler dilerim.

Prof.Dr.Omay COKLUK-BOKEOGLU
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
Department of Measurement and Evaluation
Cebeci Campus
Ankara / TURKEY

Gönderen: Vahit Yıldız <sinif-ogretmenim@hotmail.com>

Gönderildi: 10 Mayıs 2020 Pazar 19:13

Kime: cokluk@education.ankara.edu.tr <cokluk@education.ankara.edu.tr>; omay73baskent@hotmail.com <omay73baskent@hotmail.com>

Konu: KİTAPTAKİ ŞEKİLLER KULLANIM İZNİ

Hocam merhaba. Ben Vahit Yıldız. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıfı Eğitimi doktora öğrencisiyim. Tezimde “Karma Yöntemler Araştırması” kitabınızdan yararlanmaktayım. Alana kazandırdığınız kitap için öncelikle teşekkür ederim. Kitabınızın 36. Sayfasındaki “Karma Yöntemler Araştırma Sürecinin Bileşenleri” adlı şekli ve ihtiyaç olması halinde diğer bazı sayfalardaki şekilleri tezimde orijinal halleriyle kullanmak istiyorum. Bunun için kullanım izninizi istiyorum. Teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ek 14. “Karma yöntem araştırmalarında izlenecek adımlar” şekli kullanım izni

Ynt: şEKİL KULLANIM İZNİ



Mehmet FIRAT <mfirat@anadolu.edu.tr>

11.05.2020 01:23



Kime: Vahit Yıldız

Merhabalar,

Elbette referans vererek kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Doç.Dr. Mehmet FIRAT
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi/Uzaktan Öğretim Bölümü
Dahili: 2473

Assoc.Prof.Dr. Mehmet FIRAT
Anadolu University
Open Education Faculty/Department of Distance Education

Gönderen: Vahit Yıldız <sinif-ogretmenim@hotmail.com>

Gönderildi: 10 Mayıs 2020 Pazar 22:27:21

Kime: Mehmet FIRAT

Konu: [SUSPECTED SERVER] şEKİL KULLANIM İZNİ

Hocam merhaba. Ben Vahit Yıldız. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıfı Eğitimi doktora öğrencisiyim. Tezimde “Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi” adlı makalenizde yer alan “Karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımlar” adlı şekli tezimde orijinal haliyle kullanmak istiyorum. Bunun için kullanım izninizi istiyorum. Teşekkür eder, saygılar sunarım.

Re: Şekil Kullanım İzni



Sadi Evren SEKER <evren@optiwisdom.com>

27.09.2020 20:38



Kime: VAHİT AGA YILDIZ Bilgi: web@sadievrenseker.com

Elbette; akademik çalışmalarda referans vermeniz yeterlidir.

Başarılar

Şadi Evren ŞEKER

On 27 Sep 2020, at 20:23, VAHİT AGA YILDIZ
<vahitaga.yildiz16@ogr.atauni.edu.tr> wrote:

Hocam merhaba. Ben Vahit Ağa Yıldız. Atatürk Üniversitesi Sınıf
Eğitimi doktora öğrencisiyim. “Maslow’un İhtiyaçlar Piramidi” adlı
çalışmanızda geçen “Maslow’un ihtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi”
şeklinizi çalışmanızdaki şekliyle tezimde kullanmak istiyorum.
Kullanabilir miyim? Saygılarımla

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:	
Uyruğu:	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum Yeri ve Yılı:	Erzurum / 1987
Eğitim ve Mesleki Bilgileri:	
• Doktora:	Atatürk Üniversitesi- Erzurum Sınıf Eğitimi: 2017- 2020
• Yüksek Lisans:	Atatürk Üniversitesi- Erzurum Sınıf Öğretmenliği: 2008- 2011
• Lisans:	Atatürk Üniversitesi- Erzurum Sınıf Öğretmenliği: 2004- 2008
Mesleki Deneyimi:	Sınıf Öğretmeni 2008- Halen
Aldığı Sertifikalar/ Ödüller/ Katılım ve Bitirme Belgeleri:	
Hizmetiçi Eğitim Kursları:	6 Eğitim Sertifikası: 2009-2019 yılları arasında (MEB)
Kongre ve Sempozyumlar:	13 Kongre/ Sempozyum: 2011-2020 arasında
Bilgisayar Sertifikası:	İşletmenlik (160 saat)
Dil Belgeleri:	YDS İngilizce (72,5 Puan) YÖKDİL İngilizce (81,25 puan) İngilizce- Intermediate (B2 Düzeyi) Almanca- DeutschNiveau (A2 Düzeyi)
Diğer Belgeler:	Gitar Eğitimi, Keman Eğitimi, Çocuk Oyunları Oyun Liderliği ve Hakemlik Eğitimi
Ödüller:	Başarı Belgesi (1 adet- MEB) Teşekkür Belgesi (1 adet- MEB) Teşekkür Belgesi (1 adet-Atatürk Üniversitesi)
Bilgisayar Yeterlilikleri:	MS Office, SPSS İstatistik Programı, NVivo Nitel Analiz, SPSS AMOS