T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEYE YÖNELİK HEDEF YÖNELİMİ VE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sevda KARAZEYBEK

Zonguldak 2023

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEYE YÖNELİK HEDEF YÖNELİMİ VE ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan

Sevda KARAZEYBEK

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Zonguldak 2023

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Sevda KARAZEYBEK

16.03.2023

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 186282104003 numaralı Sevda KARAZEYBEK'in "Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 19/01/2023 Perşembe günü saat 15.00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Doç. Dr. Yavuz BOLAT
Başkan

Doç. Dr. Murat İNCE
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Üye
(Tez Danışmanı)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

… /… / 2023

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	:	ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	:	Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tez Yazarı	:	Sevda KARAZEYBEK
Tez Danışmanı	:	Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Tez Türü, Yılı	:	Yüksek Lisans, 2023
Sayfa Adedi	:	80

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu, 2020-2021 öğretim yılı ikinci yarıyılında (bahar dönemi) Zonguldak ili Ereğli ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma verileri "Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Verilerin analizinde dağılımların normal olup olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle belirlenen alt problemler doğrultusunda verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrenmeye yönelik hedef yönelimleri ve öğretmen motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği, öğretim kademesine göre anlamlı fark gösterdiği, öğrenim durumuna göre anlamlı fark gösterdiği, öğretmenlik hizmet süresine göre anlamlı fark göstermediği, okulun bulunduğu konuma göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hedef Yönelimi, Motivasyon, Öğretmen

ABSTRACT

Institution	:	ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Education Programs and Teaching
Title	:	Investigate the Relationship Between Teachers' Goal Orientations Towards Teaching and Teacher Motivation
Author	:	Sevda KARAZEYBEK
Adviser	:	Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Type of Thesis, Year	:	MSc. Thesis, 2023
Total Number of Pages	:	80

The aim of this study is to investigate the relationship between teachers' goal orientation towards teaching and teacher motivation. Within this aim, the correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The participants of the study consisted of pre-school, primary, secondary and high school teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the second semester (spring semester) of the 2020-2021 academic year in Ereğli district of Zonguldak province. Data were obtained using the "Goal Orientation Scale for Teaching" and the "Teacher Motivation Scale". Validity and reliability studies of the scales were conducted. It was determined that the distribution of the data was not normal. Therefore, Mann Whitney U and Kruskal-Wallis tests, which are nonparametric statistics, were used to analyze the data in line with the determined sub-problems. In addition, Spearman Correlation analysis was applied to determine whether there was a significant relationship between the mean scores of teachers' goal orientation towards teaching and teacher motivation. According to the findings of the study, it was determined that teachers' goal orientation towards teaching and teacher motivation were at a high level. Moreover, the results revealed that teachers' goal orientation towards teaching and teacher motivation showed a significant difference according to teaching level and education level. On the other hand, the results indicated that teachers' goal orientation towards teaching and teacher motivation did not show a significant difference according to gender, length of service as a teacher, and the location of the school. Finally, the results of the correlation analysis suggested that significant relationships were found between teachers' goal orientations and motivations towards teaching.

Keywords: Goal Orientation, Motivation, Teacher

ÖN SÖZ

Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelemesinin yapılmış olduğu bu çalışma sürecinde birçok kişinin doğrudan ya da dolaylı yoldan katkıları olmuştur.

Öncelikle sürece başlamış olduğum, sürekli olarak beni cesaretlendiren, daha büyük hedefler yolunda ilerlemem için benimle tecrübelerini paylaşan, büyük bir anlayışla önerilerde bulunan, bir danışman hoca veya bir öğretmenden öte arkadaş gibi yaklaşan çok çok saygı, sevgi ve özlem duyduğum merhum hocam Prof. Dr. Ali ARSLAN' a teşekkürü bir borç bilirim. Eğitim hayatımızda bazı dönüm noktalarımız vardır. Öğretmenlerimizin bizlerde bıraktığı izler vardır. Siz hep bizlerde bıraktığınız izlerle ve eğitim hayatına katkılarınızla yaşamaya devam edeceksiniz Ali hocam…

Çalışma sürecimi tamamlamış olduğum, her zor anımda desteğini esirgemeyen, bitti dediğim yerde bana özgüven aşılayan, bana neler yapabileceğimi gösteren, süreçte yaşadığım tüm olumsuz durumlarda ılımlı yaklaşımıyla beni ayağa kaldıran, çalışma sürecime büyük bir hız katan ve bu süreci olumlu bir şekilde bitirmeme büyük katkısı olan saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU' na çokça teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın aşamalarında danışmanım olmamasına rağmen zorlu sürecimde benden her türlü desteğini esirgemeyen ve aynı zamanda jüri üyesi olarak davetimizi kırmayan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Murat İNCE' ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimin ders alma sürecinden sonuna dek bilgi ve tecrübelerini üzerimde hissettiğim, değerli fikir ve görüşlerini benden esirgemeyen Doç. Dr. Cevat EKER, Doç. Dr. Bayram GÖKBULUT ve Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans öğretimi sürecimde ve yüksek lisansa başlamamda büyük desteği olan, eğitim-öğretim hayatıma çok özel izler bırakan saygı ve sevgi duyduğum Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ hocama teşekkürlerimi sunarım.

Jüri üyesi olarak davetimizi kırmayarak tezimizin geliştirilmesinde önemli katkıları olan Doç. Dr. Yavuz BOLAT hocama teşekkürlerimi sunarım.

Benim bu günlere gelmemin her aşamasında büyük katkıları olan annem Şehri CÖMERT ve babam Recep CÖMERT' e, yüksek lisansım boyunca desteğini esirgemeyen eşim Alper KARAZEYBEK' e ve en önemlisi de bu süreçte daha çok küçük olmasına rağmen en büyük fedakarlığı gösteren yedi aylık oğlum Barlas'ıma çokça teşekkür ederim. Sizler benim en büyük iyikilerimsiniz…

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **v**
ÖN SÖZ ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **iv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **vii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **viii**
GRAFİKLER LİSTESİ ..... **ix**
RESİMLER LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xi**
GİRİŞ **1**
1. GENEL BİLGİLER **4**
1.1. Araştırmanın Amacı 4
1.1.1. Problem Cümlesi 4
1.1.2. Alt Problemler 4
1.2. Araştırmanın Önemi 4
1.3. Varsayımlar 5
1.4.Sınırlılıklar 5
1.5. Tanımlar 5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **6**
2.1. Hedef Kavramı 6
2.1.1. Hedef Belirleme ve Önemi 7
2.1.2. Hedef Yönelimi Yaklaşımı 7
2.2. Öğretmen Yeterlikleri 8
2.2.1. Meslek Olarak Öğretmenlik 9
2.2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Türkiye'de Yeterlik Süreci 10
2.2.2.1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim 12
2.2.2.2. Öğrenciyi Tanıma 12
2.2.2.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci 12
2.2.2.4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme 13
2.2.2.5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri 13
2.2.2.6. Program ve İçerik Bilgisi 14
2.2.3. Öğretmenlik Mesleği genel Yeterliklerinin Yenilenmesi 14
2.2.3.1. Mesleki Bilgi 15

2.2.3.2. Mesleki Beceri 16
2.2.3.3. Tutum ve Değerler 17
2.3. Motivasyon Kavramı 18
2.3.1. Motivasyon Teorileri 21
2.3.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi 21
2.3.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi 23
2.3.1.4. Alderfer'in ERG Kuramı 24
2.3.1.5. Davranışsal Şartlandırma Yaklaşımı 25
2.3.1.6. Bekleyiş (Beklenti) Teorisi 25
2.3.1.7. Amaç Teorisi 26
2.3.1.8. Eşitlik Teorisi 26
2.3.2. Eğitim Sürecinde Öğretmen Motivasyonunun Yeri 27
2.3.3. Motivasyon Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğretmenlerin Özellikleri 28
2.3.4. Motivasyon Stilleri 29
2.3.4.1. İçsel Motivasyon 29
2.3.4.2. Dışsal Motivasyon 30
2.3.5. Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler 30
2.4. İlgili Araştırmalar 32
2.4.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 32
2.4.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 38
3.YÖNTEM 40
3.1. Araştırmanın Modeli 40
3.2. Çalışma Grubu 40
3.3. Veri Toplama Araçları 44
3.3.1. Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği 44
3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği 45
3.4. Verilerin Toplanması 46
3.5. Verilerin Analizi 46
4. BULGULAR VE YORUM 50
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 51
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 52
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 54
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 55
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular 57
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 57

SONUÇ **59**
KAYNAKÇA **67**
EKLER **74**
Ek 1: Tezde Kullanılan Ölçekler 74
Ek 2: Etik Kurul Yazısı 77
Ek 3: İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı 78
Ek 4: Taahhütname 79
ÖZ GEÇMİŞ **80**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler 41
Tablo 3.2: Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri 47
Tablo 4.1: Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları 50
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonu Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu 51
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yöneliminin Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu 52
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Motivasyonlarının Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu 53
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonunun Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu 54
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yöneliminin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu 55
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Motivasyonlarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu 56
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonu Okulun Konumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu 57
Tablo 4.9: Öğretmelerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyine İlişkin Korelasyon Katsayıları 58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1:Öğretmen Yeterlikleri Kullanım Alanları 9
Şekil 2.2: Motivasyon Süreci 20
Şekil 2.3: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi 22
Şekil 2.4: İçsel Motivasyon Üzerinde Etkili Olan Bazı Faktörler 29

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı 41
Grafik 3.2: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Öğretim Kademesine Göre Dağılımı .. 42
Grafik 3.3: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı 42
Grafik 3.4: Öğretmenlerin Öğretmenlik Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı 43
Grafik 3.5: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımı 43

RESİMLER LİSTESİ

Resim 2.1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 15
Resim 2.2: Herzberg'in Anket Sonuçları 24

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

ILO : Uluslararası Çalışma Örgütü

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

TDK : Türk Dil Kurumu

UNESCO : Avrupa Konseyi Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

İnsanlığın doğuşundan günümüze dek dünya sürekli olarak değişmiş ve gelişmiştir. Dolayısıyla insan da bu değişim ve gelişimin bir parçası olmuştur. Bireyin değişim ve gelişimindeki en önemli faktör eğitimdir. Birey, yaşamını sürdürürken karşısına çıkan tüm engelleri eğitim sayesinde aşmıştır. Eğitimin de en temel unsuru öğretmendir. Bir yılı aşkın süredir insanoğlunun savaş verdiği Covid-19 virüsü sebebiyle pandemi dönemi yaşanmaktadır. Bu süreçte bir kez daha öğretmenin değeri ve eğitimin en değerli unsuru olduğu hatırlatılmıştır. Eğitimin temel kurumu olan okullarda eğitim sürecini olumlu ya da olumsuz etkilemekte olan birçok etken vardır. Bunlar okul ortamının fiziki yapısı, program veya çalışma şartları ilgili olabileceği gibi okul ortamını oluşturanlarla ilgili de olabilmektedir (Yıldız ve Taşgın, 2020). Öğretmenlik birçok sorumluluğun yüklenildiği bir meslektir. Çünkü öğretmen, öğrencisiyle sürekli etkileşim halinde olan, öğretim programının uygulayıcısı ve öğretim sürecinin yöneticisidir. Ek olarak öğretmen, hem öğrencinin hem de öğretim sürecinin değerlendiricisidir (Derman, 2007).

Eğitim-öğretim hayatında öğrencilere istendik davranışlar kazandırmada, bu davranışları güçlendirerek yönlendirmede ve sürekliliğini sağlamada en önemli güç motivasyondur (Çiftçi, 2019). Bir arabayı harekete geçiren motor misali, insanı harekete geçiren de sahip olduğu motivasyondur. Öğretim hayatında bu görevi üstlenen kişilerse öğretmenlerdir. Büyükses (2010)'e göre öğretmen niteliklerinin yüksek düzeyde kaliteli olması, sahip olduğu kişiliği ve motivasyonu verdiği öğretimin de başarılı olmasını sağlayacaktır. Motivasyon, amaçlara yönelik çalışmalar yapmayı ve bu çalışmaları da belirlenen amaçlara ulaşmak için uygun hale getirmeyi kapsamaktadır.

Bir toplumun gelişerek değişen dünyaya ayak uydurması ancak eğitimli bireylerle sağlanabilir. Bu bireylerin eğitilmesinde en büyük rol oynayan da eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarını ayakta tutan ise öğretmenlerdir. Öğretmenler, eğitimin kaliteli ve etkin bir şekilde yürütülmesinde rol oynayarak bireyleri teknoloji olanaklarından faydalandırarak eğitim kurumlarının çağdaş seviyeye ulaşmasını sağlamaktadırlar (Kurt, 2013). Öğretmen eğitimin niteliğini belirler ve bir öğretmenin niteliklerinin kalitesi, kişiliği ve motivasyonu sunmuş olduğu eğitimin başarısını ortaya koyacaktır.

Fark yaratan ve öğrencilerini daima motive eden öğretmenler, öğretim hayatında değerli öğretmenlerdir. Öğretmenin motivasyonu yerinde olduğunda yaratıcılığı, öğrencilerini motive edişi, bilgiyi aktarma şekli de en üst düzeyde olacaktır. Karşısında hedefe odaklı, heyecanlı bir öğretmen gören öğrenciler de bu motivasyondan beslenerek öğretmenleri gibi yeni bilgilere açık, öğrenmeye meraklı, keşfeden ve en önemlisi de yüksek seviyede motivasyona sahip olacaklardır.

Öğretmenlik, eğitim kurumlarının en önemli yapı taşıdır. Öğretmenlik mesleği seçilirken sadece ekonomik yönü düşünülmemelidir. Eğer sadece ekonomik yönüne odaklanılırsa motivasyon süreci bu mesleği layıkıyla yerine getirmesine engel olacaktır. Öğretmenin içsel ve dışsal motivasyonu tam ise o öğretmenin üstesinden gelemeyeceği hiçbir şey yoktur. Öğretmen, öğrencilerini Türk eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda eğiterek topluma kazandırmalıdır. Dolayısıyla toplumu daima ileriye götüren öğretmenlerdir. Bunu yaparken de motivasyona etki eden faktörleri belirleyerek bu faktörler doğrultusunda önlemler almalıdır.

Bu çalışmanın sonuçlarından yararlanılarak okul yöneticileri ve tüm eğitim öğretim paydaşlarının öğretmenleri etkileyen hedef yönelimleri ve motivasyon düzeyleri hakkında bilgi sahibi olarak bu doğrultuda ne tarz çalışmalar yapılabileceğine yardımcı olacaktır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle öğretmenlerin çalışma azim ve isteklerinin artırılması için motivasyon faktörlerinde değişimler yapılabilir. Öğretmenin başarısına bağlı olarak öğrenci başarısı ve dolayısıyla kurum başarısı da artacaktır. Böylece ülke eğitiminin seviyesi de daha üst seviyeye yükselecektir.

Öğrencilik yıllarımızı hatırladığımızda aklımızda kalan öğretmenlerin heyecanının yüksek, öğrenmeye meraklı, kendini daima yenileyen, duygusal zekası yüksek, motivasyon seviyesi yüksek olan ve duygularımızı harekete geçiren kişiler olmasıdır (Çiftçi, 2019).

Yurtiçinde yapılan öğretmenlere yönelik çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretmen motivasyonunun araştırıldığı çalışmaların olduğuna ulaşılmıştır. Hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonunun arasındaki ilişkiye incelenmesi bakımından literatür yetersiz bulunmuştur. Öğretmenler üzerinde hedef yönelimine

yönelik çalışmaların da yetersiz olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik hedef yönelimleri ve motivasyonları arasındaki ilişki düzeyinin incelendiği bu çalışma literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Çünkü her iki kavram da öğretmenler için önemli olmakla birlikte arasındaki ilişki derecesinin yüksek olması da gerçekleştirecekleri öğretim açısından oldukça önem taşımaktadır.

1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu sebeple çalışmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir;

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda yedi kapsamlı araştırma sorusu oluşturulmuştur.

1. Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu
    a. Cinsiyete göre
    b. Öğretim kademesine göre
    c. Öğrenim durumuna göre
    d. Öğretmenlik hizmet süresine göre
    e. Okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde etkili bir öğretmenin yalnızca öğretmenlik meslek ve alan bilgisine sahip olmaktan ibaret olmadığı, bunlarla birlikte öğretmenliğin gerektirdiği gerekli becerilere sahip olarak bu becerileri de öğretimlerine aktarabilmeleri; dolayısıyla da bunu yaparken öğretmeye yönelik

hedef yönelimlerinin ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Bu nedenle öğretmenlere mesleki yeterlilikleri yanında hedef yönelimlerinin ve motivasyonlarının yüksek olacağı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenerek bu doğrultuda ilgili alanlarda düzenlemeler yapılabilir. Bu çalışma sonuçlarından hareketle öğretmenlere sunulan hizmet içi programların öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin ve motivasyonlarının arttırılmasını sağlayacak biçimde tasarlanmasına öncülük etmesi düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen anket formundaki sorulara öğretmenlerin kendilerine uygulanan ölçek maddelerine gerçek görüşlerini yansıtacak cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmada;

1) 2020-2021 öğretim yılının bahar dönemi ile,
2) Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 275 öğretmen ile,
3) "Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" veri toplama araçları ile,
4) Öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu ile,
5) Öğretmenlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen Motivasyonu: Öğretmenlerin motivasyonlarını oluşturduğu düşünülen iletişim, meslekte ilerleme, kurum aidiyeti ve kişisel beklenti faktörlerinden aldıkları puandır.

Hedef Yönelimi: Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerini oluşturduğu düşünülen beceri yaklaşımı, ustalık, işten kaçınma ve öğrenci ilişkileri alt boyutlarından almış oldukları puandır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal çerçeve ile araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Hedef Kavramı

Literatür taraması yapıldığında hedef kavramı ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımların hangisinin daha kapsamlı olup olmadığı tam olarak bilinmemektedir. Gökalp (2018)'e göre hedef "*bir bireyin ya da toplumun ulaşmak istediği konum, düzey ya da durum*" olarak ifade edilirken öğrencinin belirlenen hedefe ulaşması için etkili olan bazı faktörler vardır. Bireyin hedefini zeka, çevre ve ekonomik durum etkilediği kadar psikolojik durum, uyum sağlama, motivasyon ve yetenek de etkiler. Hedef başarıya götürür fakat hedefe ulaşmak için de azim gereklidir. Eğitimde belirlenen hedefler büyük öneme sahiptir. Çünkü bu hedefler öğretimi yönlendirir, öğrenme etkinliklerini tasarlar ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerini yönlendirir. Bu sayede öğretmenler önceden hangi hedefleri kazandıracaklarını bildikleri için eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama aşamasında güçlük çekmezler.

Öğrencilerin öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olması isteniyorsa okullarda amacına uygun ve planlı eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmelidir. Ertürk (1972) hedefin tanımını "*planlanmış yaşantılar aracılığıyla kazandırılması hedeflenen, davranış değişikliği olarak ifade edilmeye müsait olan özellik*" olarak tanımlamıştır. Demirel (2003)'e göre ise hedef "öğrencilere kazandırılmak üzere seçilmiş istendik özellikler" olarak tanımlanarak bu özellikler de beceri, alışkanlık, yetenek, tutum, bilgi ve ilgi olarak ifade edilmiştir.

TDK (2009) Türkçe sözlükte hedef kelimesinin ilk anlamı "*ulaşmak istenen sonuç, maksat*" olarak ifade edilmiştir. İkinci anlamına baktığımızda ise "*gaye*" olarak belirtilmiştir. Hedef belirleme ise "bir eyleme, bir etkinliğe ya da bir işe başlamadan önce erişilmek istenilen, ilgili sürece bütünlük ve anlam kazandıran hedef" olarak tanımlanmaktadır.

2.1.1. Hedef Belirleme ve Önemi

Hedef belirlemek eğitim açısından önemli olduğu kadar birey için de oldukça önemlidir. Gökalp (2018)'e göre toplumu geleceğe taşıma sorumluluğu eğitime aittir. Bu sorumluluk toplum için büyük önem taşır ve yerine getirilmesi için hedeflerin konulması gerekir. Eğitimde hedeflerin gerçekleştirilmesinin yüksek olması değerlere dayalı olarak açık, ölçülebilir ve somut olarak belirlenmesine bağlıdır. Demirel (2017)' e göre öğretimi yönlendirme, öğrenme-öğretme süreci işleminin yapılmasını ortaya koyma ve ölçmeye kılavuzluk etmede bireylerin önemi büyüktür. Ayrıca, hedef belirlemenin birey açısından da önemi hafife alınamaz. Gökalp (2018)'e göre hedeflere ulaşmak, bireyin geleceğini şekillendiren ve bireyleri yetişkin yaşama hazırlayan en önemli becerilerden birisi olduğu için hedef belirlemek oldukça önemlidir. Bireyler hedeflerini belirleyerek yapmak istediklerini ve bunları gerçekleştirmek için gereken özelliklere sahip olup olmadıklarının farkında olurlar. Dolayısıyla yapabilecekleri işi başardıklarında özgüvenlerini yükseltir, başaramayacaklarının da önceden farkına varıp özgüvenlerinin azalmamasını sağlamış olurlar. Sonuç olarak bir ülkenin eğitim felsefesini, belirlemiş olduğu hedefler şekillendirir.

2.1.2. Hedef Yönelimi Yaklaşımı

Arslan (2011)'a göre öğrencilerin öğretim faaliyetlerine katılım hedefleri farklı olup öğrencilerin bu faaliyetlere ne amaçla katıldıkları öğrenme etkinliklerine ne şekilde katıldıklarından, katılım ve katılımı devam ettirme yani katılımı sağlama düzeylerinden etkilenmektedir. Hedef yönelimi yaklaşımı bir güdüleme yaklaşımı olup açıklamaya çalıştığı konu ise öğrencilerin öğretim faaliyetlerine katılım amaçlarıdır. Ames (1992)'e göre ise "*insanların becerilerini düzenlemeye ya da başarılı olmak için oluşturmuş oldukları hedefleri ortaya çıkarma doğrultusundaki inançları*" olarak ifade etmiştir. Kaplan ve Maehr (2007) hedef yönelimini "*bireylerin öğrenmeyi neden istedikleri doğrultusunda oluşan algı ve başarılı olmaya devam etmek için amaçlarına odaklanmaları*" olarak ifade etmişlerdir (akt: Yerdelen, Aydın, Yalmanci, Gürbüzoğlu ve Göksu, 2014, s.437). Hedef yönelimi ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak hedef yöneliminin odak noktası belirlenebilir. Yerdelen, Aydın, Yalmanci, Gürbüzoğlu ve Göksu (2014)'ya göre bireyler başarı sağlamak için hedefler oluşturmaktadırlar. Hedef yönelimi, bu

hedeflerin ne olduğuna odaklanmanın da ötesinde bu hedefleri başarmak için bir çalışma planı ortaya koymayı bildirir. Hedef yönelimi teorisi bireylerin hedeflerine odaklanmalarını ve başarıya ulaşmak için o yolu neden izlediklerine dikkat çeker.

Hedef yönelimi ile ilgili çeşitli modellemeler ileri sürülmüştür. Örneğin Dweck (1986) hedef yönelimini *öğrenme* ve *performans* olarak ikiye ayırmıştır. Elliot ve Harackiewicz ((1996)'e göre başarı hedef yönelimi konusunda aynı anlama gelen fakat farklı yapıda pek çok model tanımlamalarına rağmen bulunulan çağda üçlü başarı hedef yönelimi modelinin en çok kullanılan model olduğunu belirtmişlerdir. Bu model; ustalık, performans yaklaşma, performans kaçınma hedef yönelimleridir.

Midgley, Kaplan ve Middleton (2001)'a göre *performans yaklaşma hedef yönelimi*, hem algılanan yetkinlik ve derecelendirilmiş performans gibi uyarlanabilir sonuçlarla hem de yüzeysel öğrenme stratejileri gibi uyarlanamayan sonuçlarla ilişkilendirilir. Malmberg (2008)'e göre *performans kaçınma hedef yönelimi*, yardım arama eksikliği, kendini sabote etme stratejileri, olumsuz etki ve düşük dereceli performans gibi uyarlanamayan sonuçlarla ilişkilendirilir.

Üzbe ve Bacanlı (2013)'ya göre hedef yönelimi "*öğrencilerin öğrenme bağlamındaki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarını ifade etme*" şeklinde açıklanır. Bu tepkiler öğrencileri uyumlu tutumlara yönlendirdiği kadar uyumsuz tutumlara da yönlendirebilir ve bir öğrencinin kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerini kullanmasında hedef yönelimi etkilidir. Hedef yönelimi çok yönlü ve kişiye özgü bir değişkendir. Ames (1992)'e göre " başarı tipi faaliyetlere farklı yaklaşma, katılım ve tepki verme biçimleriyle temsil edilen davranış ya da davranışlarının niyetlerini üreten entegre inanç, atıf ve etki örüntüsü" olarak tanımlanır.

2.2. Öğretmen Yeterlikleri

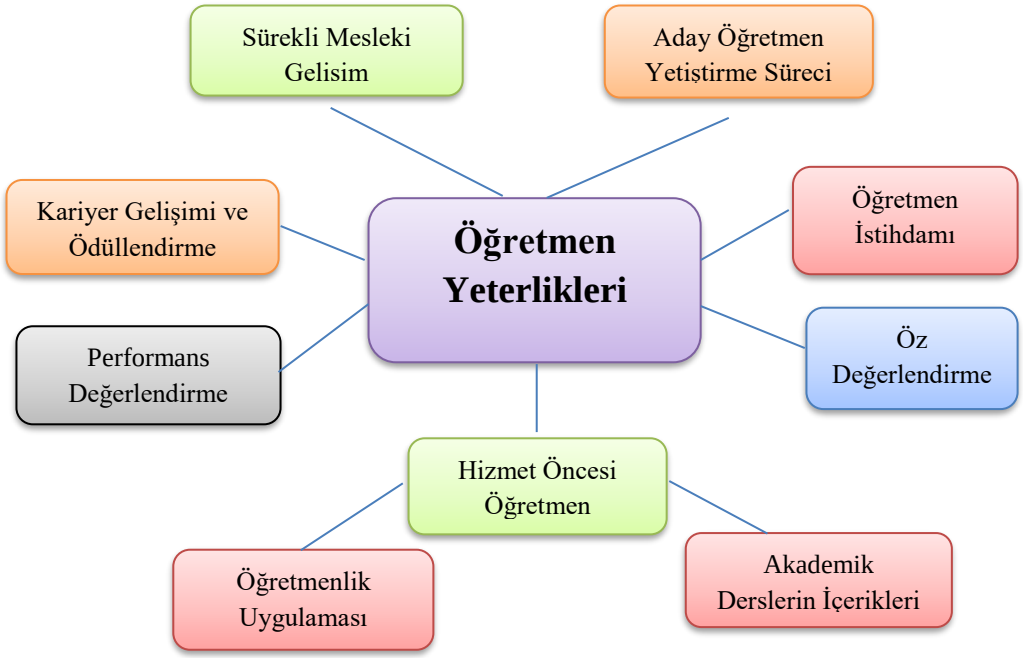
Bu bölümde meslek olarak öğretmenlik, öğretmenlerde bulunması gereken özellikler, öğretmenliğin önemi, öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterlikler ve bunlara ait alt yeterlikler, mesleki yeterliklerin kullanım alanları ile bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Meslek Olarak Öğretmenlik

1973'te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle ve bu kanunun 43'üncü maddesinde "*Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleğidir.*" şeklinde tanımlanarak öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı yapılmıştır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretmenliğe birbiriyle ilişkili ama farklı boyutlara sahip büyük sorumluluklar verilmiştir. Öğretmen, eğitimin ana unsurudur. Öğrenci ile sürekli olarak etkileşim halindedir. Öğretim programını uygulayan ve öğretim sürecini yöneten, öğrencinin ve öğretimin değerlendirmesini yapandır (Derman, 2007). Öğretmen öğrenme sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla öğretmenin beklenti ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gereklidir. Beklenti ve ihtiyaçlar sadece maddi olarak düşünülmemeli, bununla beraber öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, tükenmişlik ve en önemlisi de motivasyondur. Öğretmenin nitelik ve motivasyonu ne kadar iyi olursa eğitim sisteminden elde edilen başarı da aynı oranda yüksek olacaktır.

Öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin belirlenmesi öğretmen eğitim ve mesleki gelişimlerini birçok yönden etkilemektedir. Öğretmen yeterlikleri kullanım alanları aşağıdaki şekil 2.1'de görüldüğü gibidir.

Şekil 2.1:Öğretmen Yeterlikleri Kullanım Alanları



Kaynak: MEB (2017); *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Öğretmen yeterlikleri kullanım amacına göre farklılıklar göstermektedir. Öğretmen yeterliklerinin kullanım amaçları aşağıdaki gibi belirtilebilir (MEB, 2017);

1. Öğretmen yeterlikleri öğretmen yetiştiren programlarda verilen derslerin ve uygulanabilirliğine bağlıdır. Bu bakımdan, derslerin alanlara göre nasıl dağılacağı öğretmen yeterlikleri çerçevesinde belirlenir.
2. Öğretmen alımları sürecinde yapılan seçme ve yerleştirme sınavlarının konuları da yeterlikler çerçevesinde belirlenir. Öğretmen istihdamında yapılan sınavlar genel kültür, genel yetenek, pedagojik formasyon, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgilerini ölçer nitelikte oluşturulmaktadır.
3. Aday öğretmen yetiştirilmesinde verilen eğitim ve öğretmenliğe geçiş aşamasında uygulanan sınavların kapsamı da bu yeterliklere göre oluşturulmaktadır.
4. Öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlamada öz değerlendirmelerini yapmaları konusunda yeterliklerde faydalanabilirler. Dolayısıyla eksik yönlerini belirleyerek, bu eksikliklerini giderir ve mesleki gelişimlerini tamamlayabilirler.
5. Öğretmenlerin performans değerlendirmesi sürecinde de bu yeterliklerden yararlanılabilir. Böylelikle başarılı performans gösteren öğretmenler ödüllendirilebilir.
6. Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde oldukça etkili olduğu için bu yeterlikler hizmet içi eğitim programlarının içeriklerinin belirlenmesinde de faydalı olabilir.

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlik çerçevesi “genel kültür”, “özel alan eğitimi” ve “pedagojik formasyon” olarak üç alanda toplanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

2.2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Türkiye’de Yeterlik Süreci

MEB (2017)’e göre Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk çalışmalar 1998’de başlamıştır. 1998-1999 yıllarında hem YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile “YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi

Öğretmen Eğitimi" hem de bu kapsamda öğretmenlerin yetiştirilmesi ve akreditasyon çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar;

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler
2. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme
4. Kayıt tutma ve tamamlayıcı mesleki yeterlikler

Bu dört ana başlık belirlendikten sonra MEB 1999'da resmi çalışmalara başlamıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na uygun şekilde;

1. Eğitme-öğretme yeterlikleri
2. Genel kültür bilgi ve becerileri
3. Özel alan bilgi ve becerilerinden oluşan belge hazırlanarak hizmet öncesinde öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde düzenlemeler yapılması şartıyla yükseköğretim kurumlarına gönderilmiştir.

Öğretmen yeterlikleri konusunda bir çalışma daha yapılmıştır. Gökbulut (2019)'a göre Temel Eğitime Destek Programı dahilinde yapılan bu çalışmanın tarafları Temel Eğitime Destek Projesi Avrupa Birliği Komisyonu ve Türk Hükümetidir. 8 Şubat 2000 yılında finansman anlaşması imzalanmıştır. Daha sonra da 2002 Eylül ayında da proje faaliyetleri başlamıştır. Eğitimin Kalitesi, İletişim, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve Öğretmen Eğitimlerinden oluşturulan Temel Eğitime Destek Projesi; Öğretmen Eğitimi ile ilgili iş ve işlemler Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce yürütülmüştür. 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında düzenlenen çalıştayda YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı bir araya gelmişler, önceki yapılan çalışmaları ve diğer ülkelerin yaptığı çalışmaları incelemişler, sonucunda da Avrupa Birliği'ne bağlı ülkelerle uyumlu yeterlikleri belirlemeye çalışmışlardır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ulusal ve uluslararası uzmanların, çok fazla katılımcı ve akademisyenlerin bulunduğu çalıştay ve pilot uygulamalarla paydaşların görüşleri alınarak altı ana başlık belirlenmiştir. Bahsedilen yeterlikler alanlarına göre 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan "*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"* hazırlanarak 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" adı altında yayımlanarak 2006'da uygulamaya konulmuştur (MEB, 2017, s.7). Bu yeterlikler:

2.2.2.1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

Öğretmen bir yandan öğrencilere birey olarak kıymet vererek sahip oldukları kültür ve sosyal farklılıklarını ilgilerini dikkate alarak öğrenmeyi en üst seviyeye taşımayı hedeflerken öğrencilerine rol model olur. Böylece öğrencilere kazandırmak istediği davranış özelliklerini ilk olarak kendi davranışlarına yansıtır. Öğretmenler değişmek ve gelişmek için sürekli çabalarlar. Yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendilerinin ve bulundukları ortamın gelişmesine katkı sağlarlar. Öğretmen öğrencilerin her birinin ayrı ayrı değerli olduklarını onlara hissettirmelidir. Öğretmen öğrencilerin farklılık ve ihtiyaçları doğrultusunda sahip oldukları farkındalık ve anlayışlarını öğrencilerin öğrenmesine destek olarak onları seviye olarak ileriye taşımalıdır. Aynı zamanda öğretmen, öğretmenlik mesleğini geliştirmek için de seminer, toplantı, hizmet içi eğitimler, konferanslar gibi etkinliklere katılmalı ve katkılar sağlamalıdır (MEB, 2006).

2.2.2.2. Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen öğrencinin sahip olduğu özelliklerin farkında olarak öğrencinin ailesinin bulunduğu çevreye ait sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerin neler olduğunu bilmelidir. Bu sayede öğretmen, öğrencinin bütün yönleriyle öğrenme biçimlerine, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgi ve gereksinimlerine göre davranmalıdır. Öğretmen öğrenciye yol gösterici olarak onların hem kendilerini hem de diğer öğrencileri tanımalarında, kendine yönelik sahip olduğu farkındalığı günlük yaşamına aktarması ve olumsuz olmayan davranışlar geliştirmesi konusunda yardımcı olmalıdır (MEB, 2006).

2.2.2.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin katılımını sağlayarak öğrenci merkezli yaklaşım benimsemelidir. Derste kullanacağı yöntem, teknik, materyaller, ölçme ve değerlendirmeyi önceden belirleyerek daha sonra da alana özgü öğretim programında yer alan hedef ve kazanımlar doğrultusunda plana öğrencileri de dahil ederek etkili ve verimli bir şekilde ihtiyaçlara yönelik materyaller hazırlamalıdır. Günümüz teknolojisini de bu aşamada etkin bir şekilde kullanmalıdır (MEB, 2006).

MEB (2006)'e göre öğretmen, öğrencilerin yaş grubu ve hedeflerini dikkate alarak eğitimi daha da etkili ve kalıcı hale getirmek için fabrika, tiyatro, park ve müze gibi yerlere geziler düzenlemelidir. Öğretmen, öğrenciler arasındaki tüm farklılıkları gözeterek buna göre öğrenme-öğretme ortamı düzenlemelidir. Bireysel eğitim-öğretim programı hazırlamada özel ihtiyacı olan öğrencilere sorumluluklarının, kanuni yükümlülüklerinin, müdahale şeklinin ve değerlendirme yönteminin farkında olarak ilerlemelidir. Ayrıca öğretmen sadece ders içinde değil ders dışında da zaman yönetimi konusunda öğrencileri bilinçlendirmelidir. Demokratik sınıf ortamı hazırlayarak hak ve sorumluluklarının bilincinde öğrenciler yetiştirmelidir ve özgüvenlerini sağlamada etkin rol almalıdır.

2.2.2.4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Öğretmenler, öğrencilerin sadece gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmez. Öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapmalarını da sağlarlar. Öğretmen, öğrenciyi değerlendirme aşamasında kazanımlara uygun ölçme araçları geliştirerek ya da belirleyerek buna uygun ölçme ve değerlendirme adımlarını izlemesi gerekir. Böylece öğrencilere kazandırılması istenen öğretim hedeflerine ne derece ulaştıklarını belirlemek için en etkili ölçme yöntemini ve stratejisini uygulayabilmeleri, öğrenci gelişimi ve öğrenmelerini takip etmelerine yardımcı olacaktır. Ulaşılan sonuçlar sadece yorumlamalar ile kalmayarak öğrencilere eksik oldukları konulara yönelik geri bildirimler yapılmalıdır (MEB, 2006).

2.2.2.5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

MEB (2006)'e göre öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel, doğal ve ekonomik gibi özelliklerini bilerek sadece velileri değil bulundukları toplumu da tanımalıdır. Bu okulun gelişmesi için yapılan çalışmaları ve velileri eğitim sürecine katma açısından önemlidir. Okul çevresinde yaşanılan sorunlar fark edilerek bu sorunlar öğretime aktarılmalıdır. Böylece daha etkili öğrenmeler gerçekleşecektir. Öğrencilere yüklenen sorumluluklar ebeveynlerin sosyo-ekonomik, kültürel özellikleri dikkate alınarak verilmelidir. Velilerin eğitim sürecine ve okul etkinliklerine katılmaları için okula olan güvenmeleri sağlanmalıdır. Böylece okul-veli-öğretmen sürekli olarak işbirliği içinde olurlar.

2.2.2.6. Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmenden Türk Milli Eğitim Sistemi'nin dayandığı temel ilke ve değerlerini, özel alan eğitim programına ait amaç, hedef, yaklaşım ve tekniklerini bilip uygulayan kişi olması sebebiyle bu programa ait ilke, yaklaşım, amaç ve içeriğe uygun somut bilgi ve anlayışa sahip bir şekilde özel alanda gerek duyulan öğrenme şekillerinin öğrenciye kazandırılması amacıyla yöntem ve teknikleri belirlemesi, ders ekipmanlarını ve materyallerini etkili düzenlemesi ve öğretme-öğrenme ortamını oluşturması beklenir. Bunu düzenlerken de özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alması gerekir. Öğretmenin çeşitli açılardan özel alan öğretim programında bulunan konuları değerlendirerek sorumluluk bilincinde olması beklenir (MEB, 2006).

2.2.3. Öğretmenlik Mesleği genel Yeterliklerinin Yenilenmesi

MEB (2017)'e göre son yıllarda eğitimde ortaya çıkan yenilikler doğrultusunda öğretmenlik mesleği yeterliklerinde güncelleme ihtiyacını doğurmuştur. Yeni eğitim sistemine uyum sağlamak için böyle bir güncelleme yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu doğrultuda Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu, Mesleki Yeterlik Kurumu gibi çok sayıda paydaşın önerileri alınarak birçok akademisyen ve öğretmenle birlikte çalışılmıştır. Dünya Bankası, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Avrupa Konseyi, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) gibi uluslararası kuruluşlara ait eğitim ve öğretmenlikle alakalı temel politika metinlerinin ve Avustralya, Hong-Kong, Kanada, Finlandiya, Singapur, Fransa, ABD ve İngiltere gibi birbirinden farklı ülkelere ait belgeler incelenerek paydaşların katıldığı toplantılar düzenlenerek bütün bunlar sonucunda öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlikler yenilenmiştir. Yenilenmiş olan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üç yeterlik alanı "Mesleki Bilgi", "Mesleki Beceri" ve "Tutum ve Değerler" den oluşmaktadır. Bu yeterlik alanları kendi içinde 11 yeterlik ve 65 göstergeden oluşmaktadır. Resim 2.1'de gösterilmiştir.

Resim 2.1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	**Alan Bilgisi**	B1.	**Eğitim Öğretimi Planlama**	C1.	**Millî, Manevi ve Evrensel Değerler**
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	**Alan Eğitimi Bilgisi**	B2.	**Öğrenme Ortamları Oluşturma**	C2.	**Öğrenciye Yaklaşım**
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	**Mevzuat Bilgisi**	B3.	**Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme**	C3.	**İletişim ve İş Birliği**
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	**Ölçme ve Değerlendirme**	C4.	**Kişisel ve Mesleki Gelişim**
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB (2017); *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

2.2.3.1. Mesleki Bilgi

Mesleki bilgi yeterlik alanı kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır. Bunlar; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi alt yeterliklerinden oluşmaktadır. Bu

Alan Bilgisi: Alan bilgisi, öğretmenin sahip olması gereken kuramsal, yöntemsel ve olgusal bilgilerdir. Bu bilgiler öğretmenin öğretimi gerçekleştirirken konu alanına ilişkin bilgilerdir. Bir öğretmenin alan bilgisi ne kadar iyi ise aynı oranda öğrencileri de o kadar başarı sağlamaktadır. Çünkü öğretmen bilmediği bir şeyi öğrencilere de öğretemez (Strong, Tuker & Hindman, 2004). Etkili bir öğretim için öğretmenin alan bilgisinin iyi olması gerekmektedir. Alan bilgisi iyi olan öğretmenlerin öğrencilere dönüt verme, eksikliklerini anlayıp giderme, öğretimi iyi bir şekilde planlama ve yöntem teknikleri uygulamada daha başarılı olduğu bilinmektedir (Woolfolk, 2001).

Alan Eğitimi Bilgisi Alan bilgisi eğitimi ise öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinin ve öğretim programının öğretimi ne şekilde gerçekleştireceğidir. Her alanın kendine özgü özel öğretim ve ölçme yöntemleri mevcuttur. Öğretmen de

bunları bilerek, öğrencilerin gelişim özelliklerine hakim olarak bunu öğretime başarılı bir şekilde aktarmalıdır (MEB, 2017).

Mevzuat Bilgisi öğretmenler birey olarak ve öğretmen olarak sahip oldukları hak, sorumluluk ve görevlerini bilmelidirler. Sadece bilmek değil aynı zamanda hak, sorumluluk ve görevleri düzenleyen mevzuata göre de davranmaları gereklidir (MEB, 2017).

2.2.3.2. Mesleki Beceri

MEB (2017)'e göre mesleki bilgi yeterlik alanı öğretmenlerin sınıf içinde ya da sınıf dışında yapılan uygulamaları etkili bir şekilde planlayabilmesi, öğrenme ortamı oluşturması, öğretim sürecini yönetebilmesi ve öğrencilerin başarılarını doğru yöntemle değerlendirebilmesini içermektedir. Bu yeterlik alanı içerisinde dört alt yeterlik alanına ayrılmaktadır. Bunlar;

Eğitim Öğretimi Planlama: Öğretmen tarafından yapılan öğretim etkili olması için yıllık ve günlük planlamalarını yapması gerekir. Bu planlamalar yapılırken öğrencinin ihtiyaçlarını, çevrenin özelliklerini, bulundukları toplumun sosyal ve kültürel açıdan özelliklerini, konu alanının yapısını bilmesi gerekir. Ancak bunları bildiğinde yapılan plan etkili olacaktır (Ornstein & Hunkins, 1998). Ayrıca bu planlamaları yapmak etkililiği arttırır ve programın belirlenen süre içerisinde tamamlanmasını sağlamaktadır. Yapılan plan doğrultusunda konuya ilişkin nerede, ne zaman, hangi materyal ve yöntemi kullanacağına yardımcı olur (Demirel, 2007).

Öğrenme Ortamları Oluşturma: Etkili öğrenme, öğretmenin öğrenme ortamında kullandığı stratejileri ifade etmektedir. Ayrıca etkili öğrenme ortamı sınıf yönetiminin başarılı olmasını da beraberinde getirir. Bir öğrenmede gerekli olan öğrenme ortamından kasıt etkinlikleri, öğretimi ve öğrenme ortamının fiziki yapısını planlamak, zamanı etkili kullanmak, istenmeyen davranışlara karşı önlem almak ve yaşanan davranış problemlerini en aza indirmektir (Slavin, 2000).

MEB (2017)'e göre öğretmenler öğretim sürecini tüm öğrencilerin ihtiyaç ve özellikleri doğrultusunda oluşturması gerekir. Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında programın kazanımları, öğrenci ihtiyaçları ve bireysel farklılıklar

çok önemlidir. Öğrenciler kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeli, üst düzey düşünme becerileri kazanmaları milli ve manevi değerler kazanmaları çok önemlidir. İyi bir öğrenme ortamı için bu önemli bir noktadır.

Öğretmen ve Öğrenme Sürecini Yönetme: Ertürk (1979)'e göre dersin hedeflerini gerçekleştirmek için uygun olan öğretim stratejilerin, yöntem ve tekniklerin uygulanmasıdır. Planlamalar yapılırken ilk olarak dersin hedefleri dikkate alınır. Kazandırılması hedeflenen davranışların türü ve düzeyine göre yöntem seçilir. Öğrencilerin ön koşul öğrenmelere sahip olup olmadığı, ilgi ve yetenekleri dikkate alınması gereken durumlardır.

Öğrenciyi öğrenmeye itecek ipuçlarının sunularak, ipucuyla açık ya da örtük olarak etkileşime girerek etkin katılımlarının sağlanması, öğrenmelerinin doğruluğu ile ilgili dönüt vermek, doğru öğrenmeleri pekiştirmek, yanlışları anında düzeltmek öğrenme üzerinde büyük etkiye sahiptir (Bloom, 2012).

Ölçme ve Değerlendirme: Öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda öğrencilere kazandırılması istenen hedef davranışların etkin bir şekilde öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek için belirlenen en uygun ölçme işlemi yapılır. Bu süreçte verilerin geçerlik ve güvenirliği de test edilmelidir. Bu ölçüm yapmak için bir ön koşuldur.

2.2.3.3. Tutum ve Değerler

MEB (2017)'e göre genel yeterliklerden "tutum ve değerler" milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim olarak dört alt yeterlik içermektedir.

Milli, Manevi ve Evrensel Değerler: Milli, manevi ve evrensel değerlere sahip öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrenciler de bu değerler ile beslenirler. Bu öğretmenler sadece kendilerinin değil öğrencilerinin de haklarını savunurlar. Ayrıca öğrenciler arasında olan kişisel ve kültürel farklara saygılı olarak öğrencilerine de bunu aşılarlar. Öğrencilerinin vatanını ve milletini seven, sahip çıkan, sorumluluklarının bilincinde, tarihini araştıran, kültürel mirasına sahip çıkan bireyler olarak yetişmesini sağlar.

Öğrenciye Yaklaşım: Bu öğretmenler öğrencisiyle öğreten-öğrenen ilişkisinden öte rol model öğretmenlerdir. Bireye ve öğrenciye değer vererek onların gelişim süreçlerinde destekleyici olur, her öğrencisine ayrı ayrı değer verirler. Onlara göre öğrenemeyen öğrenci yoktur. Özetle bu yeterliğe sahip öğretmenler çevresindeki öğretmenler tarafından rol model alınacak öğretmenlerdir. Öğretmen öğrencilerinin gözünde önemli bir rol model olduğundan dolayı öğrencilerine bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları konusunda da model olması gerekir (Senemoğlu, 2018).

İletişim ve İşbirliği: Öğretmen, öğrencileri ile, meslektaşları ile, kurum yöneticileri ile ve öğrencilerin aileleri ile, kurum yöneticileri ile ve öğrencilerin aileleri ile iletişiminin iyi olmasına önem vermelidir. Böylelikle olumlu bir öğrenme ortamı oluşarak öğretimin niteliği artacaktır.

Kişisel ve Mesleki Gelişim: Bireylerin yaşamları ilerledikçe ihtiyaçları değişmektedir. Bu sadece günlük hayatta değil eğitim öğretimde de böyledir. Dolayısıyla ihtiyaçların sürekli değişmesi öğretim yöntem tekniklerinin değişimine de zemin hazırlamıştır. Öğrenme sürekli öğrenme yolunda ilerlemelidir. Ancak bu şekilde yenilenen, değişen ihtiyaçlara cevap verebilecektir. Öğretmenin yaratıcılığı da üst seviyede olmalıdır. Her koşulda yeni bir şeyler üretebilmelidir. Kendi değerlendirmesini yapabilmeli ve eksiklerini görebilmelidir. Bunun için düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılarak kendini daima dinamik tutabilir.

2.3. Motivasyon Kavramı

Geçmişten günümüze sadece öğretmenler değil tüm bireyler için bir işe başlamadan önce veya başlama niyeti oluşmadan önce motivasyonunun yüksek olması gerekmektedir. Yapılan işte başarılı olmak için bireyin istek, arzu ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi gerekir. Motivasyon kavramı burada devreye girmektedir. Çünkü bireyin istek, arzu ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte bir işe koyulması motivasyonunun da yüksek olmasına katkı sağlamaktadır. İnsanı yola koyulmadan önce harekete geçiren birçok etmen vardır. İşte onlardan bir tanesi de ki en önemlisi de diyebiliriz motivasyondur. Bu kavram insanoğlunun var oluşundan beri vardır. Çünkü tarihimize baktığımızda da örneğin tekerleğin icadını ele alırsak insanların ihtiyacından doğan, isteklerine cevap verebilecek ve

hayatlarını kolaylaştıracak bir icat olması onların motivasyonlarını yükselterek başarmalarını sağlamıştır. Sadece ihtiyaçlar da değildir insanın bir işe başlamasını sağlayarak motivasyonunu yükselten. Başarılı olmasında bulunduğu çevrenin rolü de oldukça büyüktür. Çünkü birey bulunduğu ortamda mutlu ise motivasyonunu yüksek tutabilir. Birçok şey maddi ve manevi etkenler motivasyonun arttırılmasında etkili olmaktadır.

Bireylerin motivasyonlarının yüksek olmasında sadece dışsal faktörler (sosyal ve ekonomik faktörler) etkili değil, kendi kişisel ihtiyaçları için de motive olacakları içsel motivasyonları sayesinde etkili ve daha iyi çalışabilecekleri görüşleri mevcuttur (Leonard, Beauvaıs & Scholl, 1999, s. 979).

Klasik teori insanı görmezden gelerek, insanı etkileyen dışsal faktörler üzerinde yoğunlaşırken Neo-klasik teori örgüt yapısının etkinliğini belirleyen en önemli unsurun insan olduğunu belirtmiştir. Bu anlayışa göre iş hayatı, örgütler, işletmeler sosyal bir sistemdir ve bu sistemin de en önemli noktası insandır (Şahin, 2004, s.533).

Motivasyon kavramı İngilizce bir kavramdır ve Türkçe'ye güdüleme olarak geçmiştir. Latince'de 'movere' kelimesinden türemiştir ve hareket etme anlamına gelmektedir. Motivasyon; davranışların yönünü, gücünü ve önceliğini belirleyen, iç ya da dış kaynaklı güdüsel faktörlerden etkilenen, insanı yolda olmaya iten içsel güç olarak tanımlanabilir. Psikoloji alanı incelendiğinde motivasyon kavramının en çok orada kullanıldığı görülmektedir. Bireyi rahat bırakmayan itici durumdan kurtulmak için, içten gelen uyarılma durumu ile bireyi harekete geçiren bir gücün ortaya çıkması ve bu doğrultuda bireyin belirlediği hedeflere yönelerek davranışlar sergilemesi, motivasyonu ve sürecini ifade etmektedir. Motivasyonun üç özelliği vardır (Din, Tufail, Shereen, Nawaz & Shahbaz, 2012). Bunlar; harekete geçiren, hareketin devamını sağlamak için katkı sunan ve hareketin yönünün olumlu olmasını sağlayandır.

Ormrod (2013)'e göre, insanlar geçmişten günümüze bir işin nasıl yapılacağını ihtiyaçları doğrultusunda bir şekilde öğrenmişlerdir. İhtiyaçları olsa da bazı işleri yapmaktan zevk alırken bazılarını yaparken zorunluluk gibi hissederek sadece insan ilişkileri için yapmışlardır. Bazı işleri yapmaktan zevk alacağımız için

yapmayı öğreniriz fakat bazılarından da zevk almayacağımız için yararının olmadığını düşünürüz. Özetle sahip olduğumuz motivasyon bir işin yapılmasında büyük ölçüttür ki yararlı olup olmadığının bile belirleyicisi olmuştur.

Motivasyon kavramı her alanda olduğu gibi eğitimde de çok etkilidir. Öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde öğrenci davranışlarının yönünü, süresini ve hedeflenen kazanımlara ulaşma süresini etkileyen en önemli etmen motivasyondur. Öğretim ortamlarında karşılaşılan sorunların, yetersiz öğrenmelerin ve istenmedik davranışların ortaya çıkmasının nedeni yetersiz motivasyon seviyesi oluşturmaktadır (Akbaba, 2006, s. 343).

İnsan psikolojik ve fizyolojik bir yapıdan oluşmaktadır. Bu yapılar bir denge halindedir. İnsan hayatında ortaya çıkan herhangi bir ihtiyaçtan dolayı bu denge bozulabilir. Dengenin sağlanması için de ihtiyacın giderilmesi gerekir. Motivasyon sürecinin üç aşaması vardır (Keskin, 2008).

- Birey doğal olarak birtakım fizyolojik ya da psikolojik hedefler edinir,
- Birey geliştirdiği hedefler doğrultusunda harekete geçer. Buradaki esas hedef bireyin zihninde oluşan hedeflere tez zamanda ulaşmaktır,
- Birey hedeflerine ulaşarak ihtiyacını karşılar.

Şekil 2.2: Motivasyon Süreci



Kaynak: B. Keskin, (2008). Çalışanların Performanslarını Arttırmada Bir Araç Olarak Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atılım Üniversitesi, Ankara.

Bireyi herhangi bir konuda davranış sergilemeye iten, davranışın istendik yönde sonuçlanması için etki eden en önemli unsur motivasyondur. Psikologlar, "bireyi motive eden unsurlar nelerdir, bireylerin motivasyonlarında hangi faktörler azaltıcı etkiye sahiptir?" sorularının cevabının arayışına girmişlerdir (Urhan, 2018).

Motivasyonu, öğrenme çaba ve isteği ile ilgili olan kavramlarla tanımlamaya çalışmışlardır. Bu kavramlar; benlik algısı ve saygısı, öz-yeterlik, öz-düzenleme, denetim odağı ve hedef yönelimidir (Wynne & Ruth, 2003). Hedef yönelimi ilgili bilgilere ve motivasyonla ilişkine yukarıda yer verilmiştir, diğer kavramlarla olan ilişkisine ise ilerleyen bölümlerde yer verilecektir.

Canman (1995), motivasyonu hedefe yönelme davranışı olarak ifade ederken, motive olan bireyi önceden belirlediği hedefleri gerçekleştirmek için gerekli çabayı sergileyen kişi olarak tanımlamıştır.

2.3.1. Motivasyon Teorileri

Motivasyon alanında birçok teori ve model geliştirilmiştir. Bu teori ve modeller çalışanların; davranışlarını, onları güdüleyen faktörlerin belirlenmesini ve motivasyonel inançlarını arttırmak için ne tür yollar geliştirilebileceği konusunda yöneticiler ve araştırmacılar için farklı bakış açıları sunmuştur (Koçel, 2005).

İçsel ve dışsal motivasyonun birbirinden ayrımını sağlamada motivasyon kuramları oldukça etkilidir. Bu da motivasyon kuramlarının temelidir (Urhan, 2018). Mendonça (2016)'ya göre motivasyona yönelik iki gruba ayrılmış modellerden; İçerik Kuramları, motivasyon süreçlerindeki "Ne" sorusunu cevaplarken, Süreç Kuramları ise "Çalışan nasıl motive edilir?" sorusuna yanıt arar (akt. Ünal & Gülmez, 2017).

2.3.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslow'a göre insan ihtiyaçları hiyerarşik bir düzene sahiptir ve piramit gibi ifade edilmiştir. Onun teorisine göre iki ana sayıltı bulunmaktadır. Sayıltıların ilki; bireyin gösterdiği her davranışın, bireyin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmasıdır. Maslow'a göre birey sadece gereksinimlerini gidermek için çabalar. Davranışlarının tümünün temelinde bu gereksinimler yatmaktadır. İkinci sayıltısı ise ihtiyaçların hiyerarşisi konusundadır. Sahip olunan ihtiyaçların önem sırası vardır. Birey ilk olarak en önemlisini karşılar ve daha sonra hiyerarşiye göre adım adım diğerlerini gidermek için harekete geçer (Koçel, 2005).

Şekil 2.3: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: T. Koçel, (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi Maslow insan davranışlarını yönlendiren ve biçimlendiren ihtiyaçları ben ana başlık altında toplamıştır. Fizyolojik ihtiyaçlar bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan biyolojik ihtiyaçlardır. Bunlara örnek olarak yeme içme, uyku, cinsellik, solunum ve barınma gibi temel ihtiyaçlardır. Diğer ihtiyaçlar içerisinde olmazsa olmaz dediğimiz ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar karşılanmadan birey hayatını sürdüremez ve diğer ihtiyaçlara gereksinim duyamaz. Güvenlik ihtiyacı ise bireyin kendini sosyal, fiziki ve ekonomik olarak güvende hissetmesidir. Ait olma ihtiyacı, bireyin kendini bireye ait hissetmesidir. Bunun için de sevmek, sevilmek ve bir arada yaşamak gereklidir. Değer ihtiyacı ise bireyin diğer insanlar tarafından kabul edilip değer görmesi ve yaptığı işlerden dolayı takdir edilmesiyle ilgilidir. Birey bu ihtiyacı giderildiğinde yaptığı işten haz alacak ve onur duyacaktır. Kendini gerçekleştirme ise bireyin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda bir şeyler ortaya koyarak kendini ifade etmesi ve kendini çok iyi şekilde tanımasıdır (Akbaba, 2006). Dolayısıyla fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi bireyin motivasyonunun artmasına da olanak sağlayacak ve gelecekte gerçekleştireceği hedefleri belirlerken daha sağlıklı kararlar alabilecektir.

2.3.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Bu teori "İşinizde kendinizi ne zaman en iyi ve en kötü hissettiniz?" sorusunun yanıtlanmasıyla ortaya çıkmıştır. İnsanlar için çalışma ortamının özellikleri neler olmalı, sağlanan çalışma koşulları ne derece iş tatminini etkiliyor Herzberg'in Çift Faktör Teorisi'nin çalışma alanını oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001).

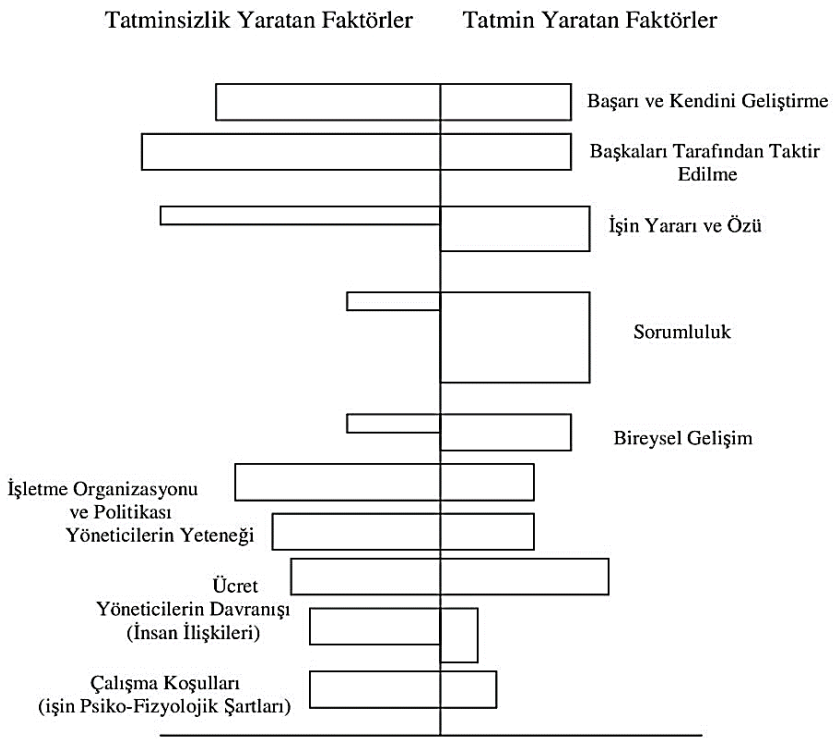
Herzberg'in araştırmasında, araştırmaya katılanlar kendilerini en çok iyi hissettikleri, tatmin seviyelerinin yüksek olduğu zamanlardan bahsederken yaptıkları iş ortamı ile direkt olarak ilgili; yapılan işin, sorumluluk ve başarma duygusu gibi ifadelerin kullanıldığını belirtmiştir. Herzberg'e göre motivasyonu oluşturan iki faktör vardır. Bunlar motivasyon sağlayan faktörler ve Hijyen faktörleridir.

Hijyen faktörleri ise çalışma ortamının koşulları, bireyin yaşamındaki mutluluğunun düzeyi, örgüt politikası-yönetme anlayışı, ücret, üst tabakadakilerle alttakilerin ilişki derecesi gibi etmenlerdir. Hijyen faktörleri bireyin çalışma ortamından mutluluk duymasına ve hoşnutluk seviyesinin artışını sağlayarak motivasyonunu yükseltir. Bu faktörlerin oluşmaması sonucunda bireyin motivasyonu düşerek çalışma isteği kalmayabilir (Keskin, 2008). Özetle bireylerin motivasyonunun sağlanması için hijyen faktörlerinin sağlanması gerekmektedir. Sadece bunlar sağlandığında motivasyon sağlanmasa da bu faktörler motivasyonun sağlanmasına zemin oluşturmaktadır (Koçel, 2005).

Maslow bireyin ana ihtiyaçları ile ilgilenirken, Herzberg yapılan bir şeyin temel ihtiyaçlarını insanın psikolojisinin etkileyeceğini savunmuştur. Yöneticilik yapanlar öğretmenlik mesleğini daha ilgi çekici hale getirmek için mesleğin öğretiminde hizmet içi öğretimler düzenlediklerinde iki faktörü de göz önünde bulundurarak oluşabilecek olumsuz durumların önüne geçmelidirler (Hoy & Miskel, 2012).

Herberg'in Çift Faktör Teorisi'ni incelediğimizde bireyin motivasyonunun arttırılması için ne gibi etkenlerin önemli olduğunun vurgulandığını görmekteyiz. Bu tüm bireyler için önemli olduğu gibi öğretmenlerin motivasyonlarının arttırılmasında da aynı derecede önemlidir. Dolayısıyla bu teori kapsamında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin nasıl arttırılabileceği belirlenebilir.

Resim 2.2: Herzberg'in Anket Sonuçları



Kaynak: S. Yıldırım, (2007). Motivasyon ve Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.

2.3.1.4. Alderfer'in ERG Kuramı

ERG kuramı Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nden beslenerek ortaya çıkmıştır. Maslow'un kuramında ihtiyaçlar beş düzeyden oluşurken, Alderfer'in ERG kuramında üç düzeyden oluşmaktadır. Benzer olarak da Alderfer de Maslow gibi düşünerek ihtiyaçların giderilmesinde öncelikle en alt basamaktan başlanılması gerektiğini savunmuştur. Ona göre alt basamaktaki ihtiyaç karşılandıktan sonra değerini kaybetmektedir fakat üst basamaktaki ihtiyaçlar karşılandıkça daha da önemli olmaktadır (Çetinkanat, 2000). Alderfer'in ERG kuramında yer alan üç düzey şunlardır:

a. Var olma gereksinimi: Yeme, içme, barınma ve güvenlik gibi en alt basamaktaki temel ihtiyaçlardır.

b. Sosyalleşme-aidiyet gereksinimi: Saygı, sevgi, ait olma gibi ihtiyaçlardır.

c. Gelişme gereksinimi: Bireyin sahip olduğu yetenekler doğrultusunda yaratıcılığını ve becerilerini sergileme ihtiyaçlarıdır.

2.3.1.5. Davranışsal Şartlandırma Yaklaşımı

Davranışsal şartlandırma yaklaşımı bireyin davranışları sonrasında karşılaştığı tepkilere göre şartlandığını öne sürmektedir. Bu bakımda davranış sonrası sonuçlar şartlanma için önemli bir husustur. Birey davranışı sonrasında olumsuz bir tepki ile karşılaşırsa o davranışı bir daha gerçekleştirmekten kaçınacaktır, olumlu bir tepki ile karşılaşırsa da aynı davranışı sergilemeye devam edecektir (Oral, 2017).

Edimsel ve klasik olmak üzere iki tür şartlanma vardır. Edimsel şartlanma; sergilenen davranış sonrası karşılaşılan sonuçlar organizmanın şartlanmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımın kabul edilmesinde Skinner'ın çalışmaları etkili olmuştur. Organizma daha önce karşılaştığı sonuçlara göre şartlanma göstererek davranışlarını tekrarlama eğilimi göstermektedir. Olumsuz sonuçlarla karşılaşır ise aynı davranışı bir daha gösterme eğiliminde olmayacaktır, olumlu sonuçlarla karşılaşır ise aynı davranışı sergilemeye devam edecektir. Klasik şartlanma; köpekler üzerinde yaptığı deneylerle bilinen Pavlov'un çalışmalarını temel almıştır. Klasik şartlanma yaklaşımına göre önceki zamanlarda birey için nötr uyarıcı olan uyarıcıların daha sonra doğal uyarıcılarla ilişkilendirilerek koşullu uyarıcı olmasını belirtmektedir.

Öğretmenler gerçekleştirdikleri ders etkinlikleri, projeler ya da verilen görevlerini başarıyla yerine getirdiklerinde kurum yöneticileri tarafından takdir edilmeyi beklemektedirler. Başarıları takdir edilmez ve görmezden gelinirse motivasyon düzeyleri azalır ve işten kaçınma davranışları sergileyebilirler. Başarıları ödüllendirildiğinde ise görev yaptıkları kurumun ilerlemesi için çeşitli proje ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öncülük yapabilirler.

2.3.1.6. Bekleyiş (Beklenti) Teorisi

Önlücülüğü Victor Vroom yapmakta olup popüler bir teoridir ve bekleyiş teorisini temel alan uygulamalar günden güne artmaktadır. Bekleyiş teorisine göre organizmanın yapacağı iş için motive olması Valens ve Bekleyiş'e bağlıdır (Keskin,

2008). Valens, organizmanın sarf ettiği çaba sonucunda elde edeceği ödülü isteme derecesidir. Bekleyiş, organizmanın ödüle ulaşıp ulaşamama konusundaki düşüncelerini ifade etmektedir. Valens ve Bekleyiş'in seviyesi organizmanın motivasyon seviyesini belirlemektedir.

Bekleyiş teorisindeki başka bir kavram da araçsallıktır. Organizma gösterdiği çaba doğrultusunda bir performans sergiler ve bunun sonucunda bazı ödüllere ulaşır. Bunlar birinci kademe sonuçtur. İkinci kademe sonuçlara ulaşmada birinci kademe sonuçlar köprü görevi görürler.

2.3.1.7. Amaç Teorisi

1968'de geliştirilen amaç teorisi kuramı Edwin Locke öncülüğünde ortaya atılmıştır. Amaç teorisine göre organizmanın performans ve motivasyonu hedeflerine ulaşma derecesini belirlemektedir. Bu kurama göre zor ve ulaşılması güç hedefler koyan bireyler kolay ve ulaşılması güç olmayan hedefler koyan bireylere göre daha fazla performans göstermektedirler. Ayrıca zor hedeflere sahip olan bireylerin motivasyonları da daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Keskin, 2008). Hauck (1997), ulaşılması kolay bir hedefi gerçekleştiren birey özgüven kazanır ve ulaşılması zor olan hedefi gerçekleştirmek için zor olan hedefi kolaylıkla başaracaktır (akt: Kesici, 2012).

Hedefler açık bir şekilde ifade edildiğinde kişinin motivasyonunu yükseltebilir. Birey öncelikle hedefinin tam olarak ne olduğunu belirlemesi gereklidir. Dolayısıyla hedefler ne kadar kesin ve açık ise organizma da o kadar yüksek derecede motivasyonunu sağlamaktadır. Birey hedefleri kendisi belirlediyse eğer o hedefleri gerçekleştirmede bütün çabayı göstereceği belirtilmektedir. Hedefleri belirlemek kadar zamanı aktif kullanmak, olumlu geri dönütler almak bireylerin yüksek iş tatminine sahip oldukları belirtilmiştir (Tevrüz, Artan & Bozkurt, 1999).

2.3.1.8. Eşitlik Teorisi

Eşitlik teorisi, Lawler ve Porter Modelinden esinlenerek ortaya çıkmıştır. Eşit, içsel, dışsal ödül ve tatmin olma ifadelerin ilişkisi eşitlik teorisinin temelini oluşturmuştur. Bu ifadeler ayrıca motivasyonun da temelini oluşturarak bu

ifadelerin motivasyonun yönünü belirlediği ifade edilmiştir. İnsanlar aynı ortamda çalıştığı kişilerle kendileri arasında kıyaslama yaparak eşit olup olmadıklarını değerlendirirler. Bireyler bu kıyaslama sonucunda eşit olduklarını düşündüklerinde motivasyonları da artacaktır (Keskin, 2008). Durum bunun tam tersi olduğunda ise yani birey kıyaslama sonucunda eşitsizlik olduğu sonucuna vardı ise bu eşitsizliği kaldırmak için birtakım davranışlarda bulunacaktır. Bireyin bu durumda göstereceği davranışlar aşağıdaki gibidir (Koçel, 2009);

- ✓ Gösterilen çaba düşürülerek çalışma verimini düşürme,
- ✓ Kıyaslama sonucunda vardığı sonuç doğrultusunda ücretin yükseltilerek ödüllendirilmesini isteme,
- ✓ Kıyaslama yaptığı kişilerin çabalarının da azaltılması hususunda baskılama,
- ✓ Kıyaslama yapılan hususların değiştirilmesi yönünde uğraş verme,
- ✓ İş değiştirme isteğinde bulunarak olumsuz bazı hareketlerde bulunma

Motivasyonla ilgili yukarıda birçok teoriden bahsedilmiştir. Görüldüğü gibi her kurum eğitimle ilişkili değildir. Fakat tüm kuramlar iş hayatı ve çalışmadaki performansı ele aldığı için öğretmen de sonuç olarak bir kurumda öğrenme-öğretme görevinde bulunduğu için sonuç olarak tüm kuramlardan etkilenmektedir.

2.3.2. Eğitim Sürecinde Öğretmen Motivasyonunun Yeri

Eğitimde yapılan iyileştirme hareketleri sürekli olarak değişmekte olup biri tam olarak gerçekleştirilemeden başka bir sisteme geçilmektedir. Dolayısıyla her biri amacına ulaşamamıştır. Bu iyileştirme çabalarında en önemli nokta öğretmendir. Öğretmenin kalitesi ve niteliği arttırılırsa yapılan bu çalışmalar da boşa gitmemiş olacaktır. Ayrıca gözetilmeyen bir husus da öğretmen motivasyonudur. Plan ve programları yapan kişiler belki ülkenin en iyi akademisyeni veya yöneticileridir fakat unutulan bir nokta var ki o da bu planı öğretmenin uygulayacak olmasıdır. Yani perdenin arkasına atılmaması gereken ilk kişi öğretmendir ve öğretmenin motivasyonudur. Motivasyonu yüksek olan öğretmen başarılı öğrenciler yetiştirmekle kalmayıp onları okula alışma ve ısınma konusunda etkili olmaktadır. Motivasyonu yüksek öğretmen öğrenci üzerinde ne

kadar yüksek olumlu etkiye sahip ise bir o kadar da kurumunun başarı seviyesini yükseltme konusunda etkilidir (Gottfried, 2009; Ryan & Deci, 2009). Öğretmen motivasyonu sağlanmaz ise onu takip eden birçok başarısızlığa da kapı aralanıyor demektir.

2.3.3. Motivasyon Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmenler öğretim ortamını düzenleyerek ve uygun yöntem-teknikleri kullanarak öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmektedir. Bunu yaparken de tüm öğrenciye ulaşmayı yani tüm öğrencilerin anlayabileceği tarzda öğretimi gerçekleştirmeyi hedef almaktadır (Saroyan & Amundsen, 2004; Shukr, Qamar & Hassan, 2016).

Skinner ve Belmont (1991) motive olmuş öğretmenleri şu şekilde anlatmıştır;

- Kurumda yapılan faaliyetlerde aktif olurlar,
- Öğretimi gerçekleştirirken çok fazla emek verirler,
- Öğrenme-öğretme faaliyetini gerçekleştirirken zevk alırlar,
- Öğretme sırasında olumlu davranışlar sergilerler,
- Daima dersleri, öğrencileri ve özel hayatı ile ilgili hedefleri vardır.

Skinner ve Belmont (1991) motivasyonu az olan öğretmenleri de şu şekilde anlatmıştır;

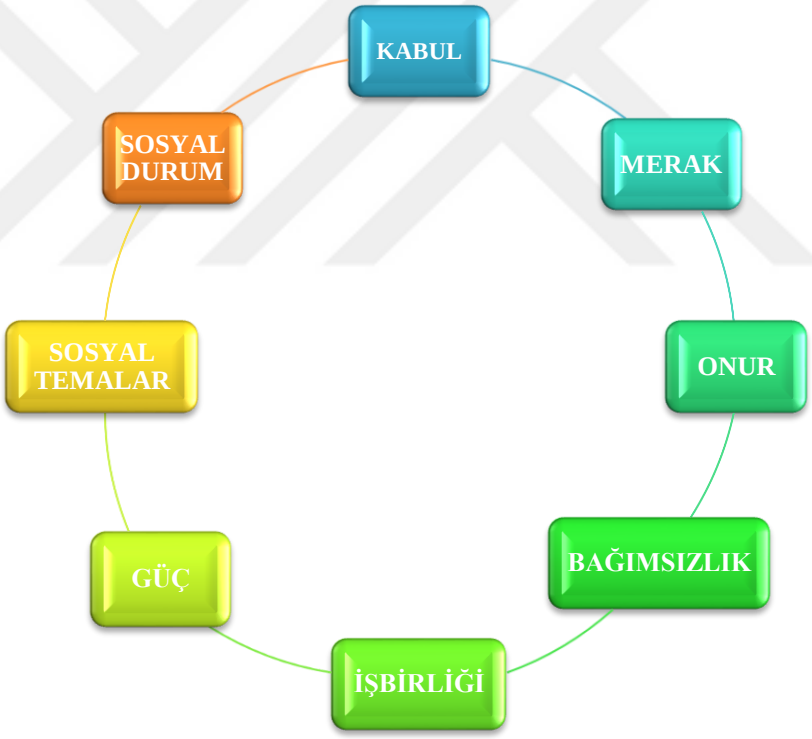
- Görevlerini yapma eğiliminde değildirler,
- Öğretim yaptıkları esnada aktif değildirler,
- Yaptıkları öğretimi özensiz şekilde gerçekleştirirler,
- Sınıfta oluşan olumsuz davranışlara karşı tepkisizdirler,
- Öğrencilere, okula veya derse yönelik hedefleri yoktur ya da açık değildir,
- Okulda gerçekleştirilen faaliyetlere, sosyal aktivitelere katılım sağlamada isteksizdirler,
- Öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirmede ve yürütmede başarı sağlayamazlar.

2.3.4. Motivasyon Stilleri

2.3.4.1. İçsel Motivasyon

Motivasyon stillerinin anlamlılık kazanmasında içsel motivasyon ve belirtkelerinden 'estetik motivasyon' oldukça önemlidir. Organizmanın motivasyon uyarıcılarının içten geldiği estetik motivasyon terimi ile ifade edilmiştir. Bireyler, yaşantıları boyunca bir şeyleri başarma isteği göstermektedirler. İstedikleri şeyleri başardıklarında kendileri için değer kazanacaktır. En çok gerçekleştirmeyi istediğimiz hedeflerimiz motivasyonumuzun da en fazla olduğu anlardır. İçsel motivasyon üzerinde etkili olan bazı faktörler vardır. Bunlar (Olson & Chapin, 2007);

Şekil 2.4: İçsel Motivasyon Üzerinde Etkili Olan Bazı Faktörler



Kaynak: E. K. Olson & B. Chapin, (2007). Relations of fundeamental motives and psychological needs to well-being and instrinsic motivation. (Ed. Zelick, R.P), Issues in Psychology of Motivation, Nova Publshion, p. 134-146 https://books.google.com.tr/books?id=0fEFyXw2TAcC&printsec=frontcover&hl= tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=olson&f=false, Erişim: 05.01.2023.

2.3.4.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyonda organizmanın motivasyon uyarıcıları dış etkenlerdir. Yani organizmanın herhangi bir görevi yerine getirmesi kendisi dışında gelişmektedir. Uyarıcılar her ne kadar dışarıdan olsa da görevi yerine getirmesinin bir ödülü vardır (Leadership Central, 2018).

Mottaz (1995; akt: Dündar, Özutku & Taşpınar, 2007), bir kuruluşta dışsal motivasyonun iki şekilde gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Bunlardan birincisi sosyal motivasyon araçları ve ikincisi ise kuramsal araçlarıdır. Sosyal motivasyon insan ilişkileri ile ilgilidir. Kuramsal boyutunda ise çalışma performansında artış sağlamak için teşkilat tarafından verilen uyarıcılar söz konusudur. Belirtilen araçların her ikisi de somut olmakla birlikte kurumdaki yeterliği, maaş, kendini geliştirme fırsatı ve iş güvenliği gibi ifadeleri içermektedir.

Motivasyon maddi ve manevi olarak tatmin olmaktır, dolayısıyla işverenler işçilerin motivasyonlarını yüksek tutmalıdırlar (Şimşek & Çelik, 2008).

2.3.5. Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler

Öğretim ortamının gelişimi, öğretmenin sahip olduğu motivasyon düzeyi birçok etmenlerle ilintilidir. Öğretmenler öğretim görevlerini yerine getirirken birçok olumsuz olaylarla karşılaşmaktadırlar. Bunlarla ilgili araştırmacıların üzerinde durduğu birçok çalışma vardır (Brownell & Tanner, 2012). Öğretmen motivasyonunu etkileyen birçok etmen vardır ve aşağıdaki gibi sıralanabilir (Shukr, Qamar & Hassan, 2016);

- Ekonomik etmenler
- Özendirme ve mükafatlandırma sisteminin olmaması
- Zamanın düzensiz kullanılması
- Tebrik edilmeme
- Derslerin çok olması ve öğretim kurumunun fazla beklentileri
- Ders harici birçok iş ile ilgilenme
- İçsel motivasyon düzeyinin azlığı
- Yapılan işin doyurucu olmaması ve bitkinlik
- Görevlendirme problemi ve yoğun sorumluluk yükleme

Günümüzde de hala devam eden sorun olduğu gibi geçmişte de öğretmene verilen ücretler sorun olmuş ve öğretmen motivasyonunu en fazla düşüren faktör olarak belirlenmiştir. Ücret sorunu motivasyon düşüşüne sebep olduğu için öğretmenler yaptıkları öğretim işinde de bir takım aksaklıklar yaratarak amacına uygun öğretim gerçekleştirmemektedirler. Sunuş yoluyla öğretimler sağlayarak yapılandırmacılık yaklaşımına uygun yöntem ve teknikleri kullanmaya gerek duymamaktadırlar. Tüm bunlar birleştiğinde öğretimde beklenen kalite sağlanamamaktadır.

Öğretimin kalitesini arttırmak için motivasyona etki eden faktörleri göz ardı etmemek gerekir. Ücret, çalışma yükü, görevde yükselme, meslekte gelişme imkanları, bireylerle ilişkiler ve öğrencilerin davranışları gibi bir çok faktör öğretmen motivasyonunu etkilemektedir (Brownell & Tanner, 2012). Öğretmenin motivasyonunu arttırmak için de bu faktörlerin olumlu yönde sağlanması gerekmektedir. Hatta bunların içinden sadece bir tanesinin bile iyileştirilmesi yapıldığında değişim gözle görülür hale gelecektir.

Sylvia ve Hutchinson (1985), öğretmen motivasyonunun belirleyen faktörün ücret faktörü olmadığını asıl faktörün çağdaş fikirler üretmek, kendine uygun sorumluluk derecesini kavramak, öz yeterliliğini öğretimin tüm aşamasında kullanarak kendini gösterebilmek olarak belirtmiştir.

Guajardo (2011), öğretmen motivasyonlarını etkileyen etmenleri şu şekilde sıralamıştır;

1. İş yükü ve zorluklar
2. Ücretlendirme ve teşvikler
3. Tanınma ve prestij
4. Hesap verebilirlik
5. Kariyer gelişimi
6. Kurumsal çevre
7. Güç
8. Öğrenme materyali ve olanakları

Araştırmalar sonucunda ulaşılan bilgiler doğrultusunda motivasyona ilişkin teorik olarak verilen bilgiler ışığında öğretmenlerin neyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda da pratik bilgiler belirtilmiştir. Öğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticiler kurumda çalışan tim bireylerin ve en başta öğretmenin ne şekilde daha çok motive olacağını bilerek o doğrultuda eyleme geçmesi gerekmektedir. Çalışmanın sonunda öneriler bölümünde de bazı pratik öneriler belirtilecektir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili benzer kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara aşağıda yer alan bölümlerde yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ertem (2006)'in yürütmüş olduğu çalışmanın amacı öğrencilerin kimya derslerindeki güdülenme düzeyi ve güdülenme türlerinin belirlenmesidir. Çalışma grubunu 718 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde "Öğrenme İçin Güdülenme Stratejileri Anketi (MSLQ) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki farklılıklar güdülenmelerini de etkilemiştir. İçsel güdülenmede kız öğrencilerin, dışsal güdülenmede ise erkek ve kız öğrencilerin aynı olduğu belirlenmiştir.

Butler (2007) tarafından yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 212 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde "Öğretimde Hedef Yönelimi Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre beceri yaklaşımı hedef yönelimine sahip olan öğretmenler yardım aramaya olumlu algıyla bakarken, beceri kaçınma hedef yönelimine sahip olan öğretmenler yardım aramaya negatif algıyla baktıklarına ulaşılmıştır

Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007) tarafından yürütülen çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek için Tuan, Chin &Shieh tarafından 2005 yılında geliştirilen Students' Motivation Toward Science Learning (SMTSL) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik

güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır. Çalışma grubu 659 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi ile incelenmiştir. Bulgular sonucunda öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Aydın (2007)'ın yürütmüş olduğu çalışmanın amacı ise ilkokul öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı olan motivasyon düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışma verileri ilkokulda öğrenim gören 160 öğrenciden araştırmacı tarafından oluşturulan anket formu ve görüşme planı çerçevesinde soru formları kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde Ki-Kare testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeylerinin okullara göre farklılık göstermediği, sınıflarına göre farklılık gösterdiği, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği, çalışma ortamlarına göre farklılık göstermediği, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği, okullarına göre farklılık göstermediği, çalışma ortamlarına göre farklılık göstermediği, derse verilen önem ile dersten duyulan motivasyon arasında doğrusal ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2009) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen olumlu ve olumsuz etmenler incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. 19 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını 63 dışsal faktör, 19 içsel faktör, 82 motivasyonu bozan dışsal faktör, 9 motivasyonu bozan içsel faktör belirlenmiştir. Ayrıca kurum yöneticilerinin duyduğu güven ve öğretmenlere olan desteği motivasyonu olumlu etkilemektedir.

Yıldız (2010) tarafından yürütülen çalışmanın amacı dışsal motivasyon faktörlerinin, çalışan motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma grubu İstanbul Adalar ve Güngören semtinde görev yapmakta olan 97 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma verileri "Öğretim Elamanları İş Doyum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız t-testi kullanılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre içsel motivasyon faktörlerinin, çalışan motivasyonunda birinci derecede etkili olduğunu göstererek

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'nı doğrulamıştır. Farklı olarak bu çalışmada dışsal motivasyon faktörlerinin kuramda belirtildiği gibi önemsiz ve nötr değil, ikisinin birbirine yakın derecede önemli olduğu belirtilmiştir.

Polat (2010) tarafından yürütülen çalışmada anaokullarında görev yapmakta olan yöneticilerin güç kaynakları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri 326 özel ve devlete bağlı anaokulunda görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara bakıldığında öğretmenler öğretmenlik mesleğine ve yaptıkları işleri önemsemektedirler. Kurumlarda görev yapan yöneticiler tarafından bazı güç kullanımlarına da dikkat çekmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler içsel motivasyonunun önemine daha çok değinmişlerdir. Kurum yöneticilerinin kullandıkları gücün motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini de belirtmişlerdir.

Ertürk ve Aydın (2015)'ın çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 149 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Örgütsel Adalet ile İçsel Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis testi, Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel adalete ve içsel motivasyona yönelik algı düzeyleri yüksek, algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki, cinsiyet-branş-yaş ve kıdem değişkenleri öğretmenlerin içsel motivasyona ve örgütsel adalete yönelik anlamlı farklılık olmadığına ulaşılmıştır.

Sertel (2016) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında okullardaki örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri 150 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucu ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem faktörleri ile iş motivasyonları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitimi mezunlarının motivasyonları lisans mezunlarına oranla daha yüksek çıkmıştır.

Ertürk (2016) tarafından yürütülen "Öğretmenlerin İş Motivasyonları" adlı çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonlarına yönelik algılarını ve iş motivasyonlarına olan algılarını cinsiyet, branş, yaş ve hizmet değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini 735 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma verileri "İş Motivasyonu Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma verilerinin analizinde Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek ve orta düzeyde oldukları, içsel motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluştururken dışsal motivasyonlarının ve iş motivasyonu algılarında anlamlı fark oluşmamıştır. Yaş ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 204 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini özümsemedikleri belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Ek olarak cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin kişilik özelliklerinin anlamlı farklılık göstermediği, hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin genel motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonları ve kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde negatif ve pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir.

Saban ve Yıldızlı (2017)'nın yürütmüş olduğu çalışmanın amacı Türkiye'deki ilkokul öğretmenlerinin hedef yönelimlerinin düzeyini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında göre yapmakta olan 191 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde "Öğretimde Hedef Yönelimi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlar

incelendiğinde öğretmenler "ustalık" ve "öğrenci ilişkileri" hedeflerini yüksek oranda tercih ederken "işten kaçınma" hedef yöneliminin en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

Çekim ve Aydın (2018)'ın gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 753 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma verileri "Kişisel Bilgiler Anketi", "Fen Bilimleri Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği" ve "Fen Bilimleri Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu; öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinde kaynak yönetme, biliş üstü öğrenme, bilişsel öğrenme stratejilerini kullandıkları ifade edilmiştir. Strateji kullanımının içsel motivasyon, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal boyutları ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Erhan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, akademisyenlerin başarı hedefleri üzerinde değerlerinin ve motivasyon kaynaklarının rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 498 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Portre Değerler Ölçeği, 2x2 Başarı Hedefleri Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bilgilere göre akademisyenlerin temel motivasyonları bağlanma ve düşünme ihtiyacıdır. Diğer sonuç ise ustalık hedefi olan akademisyenlerin açıklayıcı motivasyon kaynağı en fazla düşünme; performans hedefine sahip akademisyenlerin en çok güç ihtiyacıdır. Diğer bir sonuç değişime açıklık değeri, düşük düşünme ihtiyacında performans hedefini daha düşük oranda açıklamaktadır. Yüksek bağlanma gereksinimi olan akademisyenlerde değişime açıklık daha düşük ustalık hedefine neden olmaktadır.

Sarıgül (2019) tarafından yürütülen çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ve öğretim yaklaşımlarını belirlemek amaçlanarak 279 beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında "Öğretmeye Yönelik hedef Yönelimleri Ölçeği" ve "Öğretim Yaklaşımları Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin analizinde

T-testi, Anova ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Bulgulardan hareketle araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Alt boyutlar arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Fındıkoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ve iş alanında hedef yönelimi düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Çalışma verileri Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği, İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin başarı seviyelerinin ve notlarının akademik ve iş alanında hedef yönelimlerine etki eden önemli değişkenler olduğuna ulaşılmıştır.

Genç ve Göksu (2019) tarafından yürütülen çalışmanın amacı lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati, sınıf, cinsiyet ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırma verileri 705 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak "Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği" ve "Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf değişkeni, okul türü, fizik dersinin meslek seçimindeki etkisi ve günlük fizik dersi çalışma saatleri değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucunu ulaşılmıştır.

Cingiloğlu (2020)'nun yürüttüğü çalışmada hedef yönelimi teorisini benimseyerek öğretmen motivasyonu bilgisinin arttırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 190 yabancı dil öğretmeni ve 9 diğer branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma verileri "Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği" ve "Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin en fazla ustalık ve beceri yaklaşımı hedef yönelimlerine sahip oldukları; en az işten kaçınma hedef yönelimine sahip olduklarına ulaşılmıştır. Tecrübesi az olan öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmeye daha yatkın olduklarına ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Church, Elliot ve Gable (2001) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, lisans öğrencilerinin ders için başarı hedeflerini benimsemeleri, sınıf ortamı algıları ve dereceli performansları ile içsel motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar üçlü çerçevede her bir hedef için ayrı ayrı profil ortaya çıkarmıştır. Ustalık hedefleri, öğrencilerin derse katılımını ve değerlendirmenin odağında olmayı, katı değerlendirmenin olmayışı ile bağlantılı; performans-yaklaşım hedefleri, değerlendirme noktasının varlığı ve performans ile ilintili; kaçınma hedefleri değerlendirme noktası ve katı değerlendirmenin varlığıyla ilintili bulunmuştur. Algılanan öğretim ortamı başarı hedeflerinin kabulünü etkileyerek performansı ve içsel motivasyonun düzeyini yükseltmiştir.

Lin ve Chen (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin bilgi paylaşım ve işbirliği durumları ile motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda ulaşılan bulgulara göre kurumun programı, öğretmenlerin ustalık seviyesindeki uygulamalarındaki yeniliklere katılımı ve diğer öğretmenlerle birlikte hareket edilmesi kurumun ve öğretmenlerin motivasyon seviyelerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin birlikte çalışmaları öğretimin niteliğini olumlu olarak etkilemektedir. Yaptıkları çalışmaların beğenilerek tebrik edilmesi ve mükafatlandırılması öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir.

Rasheed, Aslam ve Serwar (2010)'ın yürütmüş olduğu çalışmada liselerde öğretmenler için çeşitli motivasyon kaynak ve faktörleri karşılaştırmalı ve ilişkisel bir yaklaşımla incelemişlerdir. Yürütülen çalışmanın sonuçlarına baktığımızda maaş, ders karşılığı verilen ücret, ekstra ödenen primler öğretmenler için motivasyon arttırmada olumlu ilerleme sağlamaktadır. Ancak bunlar dışında motivasyonlarını etkileyen başka içsel ve dışsal etmenlerin de olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan işin düzenli olması, iş ortamı, meslek gelişimi, tebrik edilme ve mükafatlandırmalar gibi faktörler motivasyonlarını etkilemektedir. Diğer bir faktör ise kurum yöneticileri tarafından uygulanan baskılar öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Hee, Ping, Rizal, Kowang ve Fei (2019) tarafından yürütülen çalışmanın amacı yetişkin öğrencilerin hedef yönelimi, bilgi okuryazarlığı yeterliği ve yaşam boyu öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ulaşılan bulgular ustalık hedef yönelimi ile yaşam boyu öğrenme arasında olan ilişkinin olumlu yönde olduğunu ortaya koymuştur. Bilgi okuryazarlığı öz-yeterliği yönünden ise modelde moderatör yerine yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntem, modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin, öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırma modelinin nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli olduğu söylenebilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişkenlerin arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2014: 81).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu, 2020-2021 öğretim yılı ikinci yarıyılında (bahar dönemi) Zonguldak ili Ereğli ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır fakat pandemi sürecinden kaynaklı olarak veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Böylelikle de evrenin tamamına ulaşmakta güçlük çekilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler çalışma grubu olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma grubu Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde belirlenen 74 devlet okulu ve bu okullarda görev yapmakta olan farklı branşlardaki 275 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okullar uygun örnekleme yöntemiyle araştırmacı tarafından seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemi ile ve gönüllülük esasına bağlı olarak elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

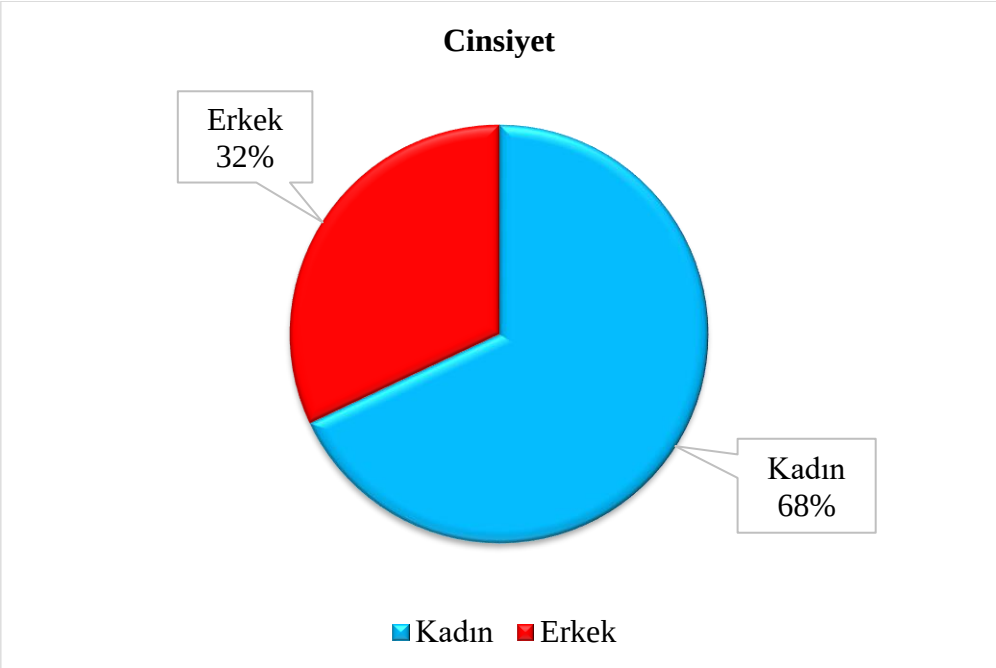
Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Alt Gruplar	Frekans *(f)*	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	187	68
	Erkek	88	32
Öğretim Kademesi	Okul Öncesi	5	1,8
	İlkokul	113	41,1
	Ortaokul	90	32,7
	Lise	67	24,4
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	4	1,5
	Lisans	221	80,4
	Yüksek Lisans	49	17,8
	Doktora	1	0,4
Öğretmenlik Hizmet Süresi	1-5	19	6,9
	6-10	49	17,8
	11-15	59	21,5
	16-20	63	22,9
	21-25	48	17,5
	26 ve üstü	37	13,5
Okulun Bulunduğu Yer	Merkez	234	85,1
	Kırsal	41	14,9
Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Toplamı		275	100

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

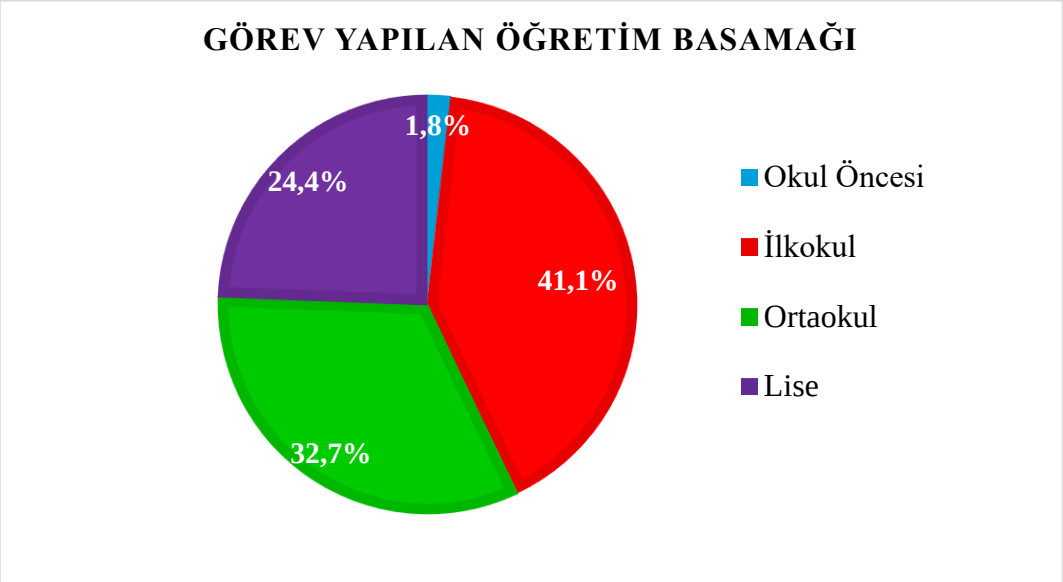
Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımını gösteren grafikler aşağıda verilmiştir.

Grafik 3.1: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı



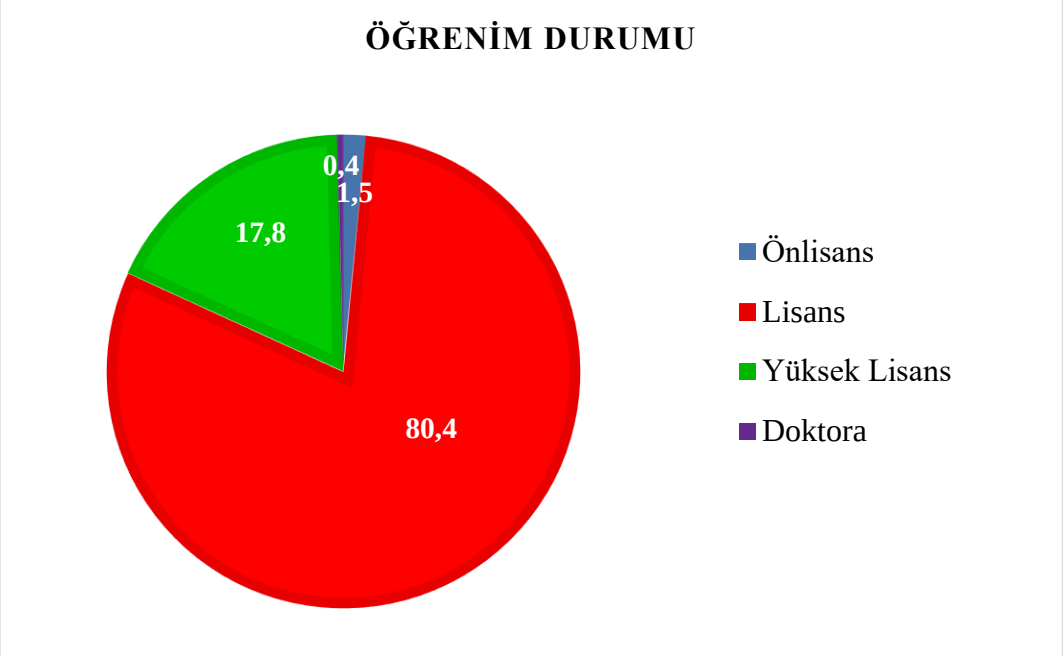
Grafik 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %68'i (N=68) kadın, %32'si (N=32) erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Grafik 3.2: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Öğretim Kademesine Göre Dağılımı



Grafik 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %1,8'inin (N=5) Okul Öncesi, %24,4'ünün (N=67) Lise, %32,7'sinin (N=90) Ortaokul, %41,1'inin de (N=113) İlkokul kademesinde görev yaptığı görülmektedir.

Grafik 3.3: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı



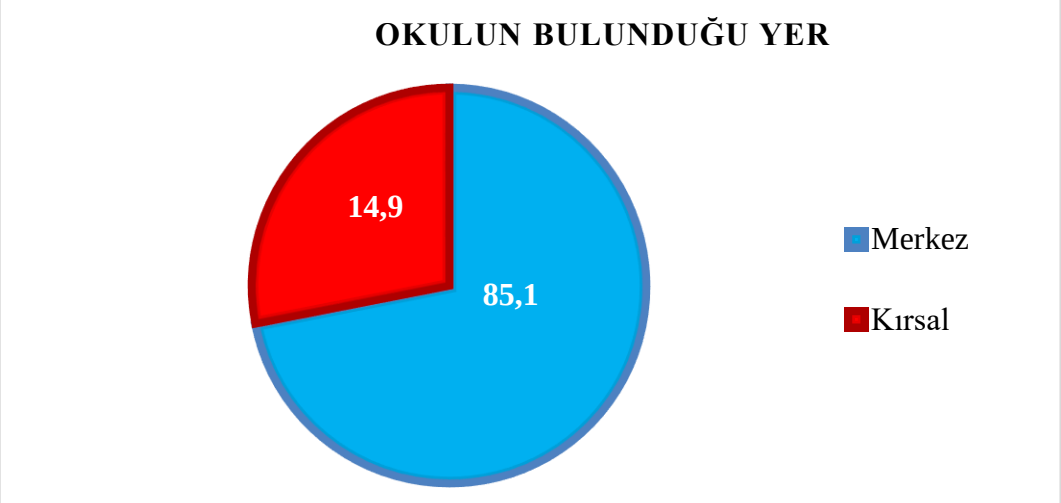
Grafik 3.3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumlarının %0,4'ü (N=1) Doktora, %1,5'i (N=4) Ön Lisans, %17,8'i (N=49) Yüksek Lisans, %80,4'ü (N=221) Lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Grafik 3.4: Öğretmenlerin Öğretmenlik Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı



Grafik 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik hizmet sürelerinin %6,9'unun (N=19) 1-5 yıl, %17,8'inin (N=49) 6-10 yıl, %21,5'inin (N=59) 11-15 yıl, %22,9'unun (N=63) 16-20 yıl, %17,5'inin (N=48) 21-25 yıl, %13,5'inin (N=37) 26 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Grafik 3.5:Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yere Göre Dağılımı



Grafik 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların bulundukları yerin %14,4'unun (N=41) Kırsal, %85,1'inin (N=234) ise Merkezde bulunduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" ile elde edilmiştir.

3.3.1. Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin belirlenmesi için Butler (2007) tarafından geliştirilen "Hedef Yönelimi Ölçeği (Goal Orientations for Teaching)" kullanılmıştır. Orijinal dili İngilizce olan ölçeğin Türk diline uyarlaması Yıldızlı, Saban ve Baştuğ (2016) tarafından öncelikle dil eşdeğerliği için iki dilde yetkin 16 İngilizce okutmanına farklı zaman aralığında uygulanmıştır. Daha sonra ise faktör yapısını ve güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla 584 öğretmen üzerinde uygulanarak yapılmıştır.

Ölçek ilk olarak 4 boyutlu olarak geliştirilmiştir. Butler (2012) daha sonra bu ölçeğe 'Öğrenci İlişkileri' boyutunu da ekleyerek 5 boyutlu hale gelmiştir. 2014 yılında Butler ve Shibaz ölçekte bulunan Ustalık boyutuna bir madde daha eklemiştir. Uygulama sonucunda her iki ölçekten alınan puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .97 (p=.000) olarak belirlenmiştir. Hedef Yönelimi Ölçeği 5'li likert tipi ölçek olup 15 maddeden oluşmakta ve 5'li değerlendirme seçeneklerine (1=Hiç Katılmıyorum; 2=Katılmıyorum; 3=Kararsızım; 4=Katılıyorum; 5=Tamamen Katılıyorum) sahiptir.

Hedef Yönelimi Ölçeği beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Beceri Yaklaşımı (1, 6, 10, 13), Ustalık (3, 4, 7, 14), Beceriden kaçınma, İşten kaçınma (2, 5, 9, 15) ve Öğrenci ilişkileri (8, 11, 12) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en az puan 21 iken en fazla puan ise 105'tir.

Özgün ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ve açımlayıcı faktör analizi sonuçları Hedef Yönelimi Ölçeğinin beş faktörlü yapısından dört faktörünün kabul edilebilir düzeyde uyum değerine sahip olduğunu göstermiştir. Beceriden kaçınma boyutu altındaki tüm maddeler faktör yükünün çok düşük olmasından ve

başka faktörlerin altında yer almasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Özgün ölçeğin güvenirliği 0,76 ve varyansı %55,06 olan Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır.

Ölçeğin boyutlarına ilişkin alfa değerleri Öİ boyutu için α=.86; US boyutu için α=.70; BY boyutu için α=.84; BK boyutu için α=.66; İK boyutu ise α=80 olarak bulunmuştur. İngilizce orijinal formu 5 faktör 21 maddeden oluşan ölçeğin 4 faktörlü ve 15 maddelik Türkçe formu güvenilir ve geçerli olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'nin her bir alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; beceri yaklaşımı alt boyutu için 0,78, ustalık alt boyutu için 0,70, işten kaçınma alt boyutu için 0,76, öğrenci ilişkileri alt boyutu için ise 0,64 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının neler olduğunu belirlemek amacıyla Akdemir ve Arslan (2013) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenler için Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 26 madde ve 5'li derecelendirmeden oluşmaktadır. Bunlar; "Hiç"=1; "Az"=2; "Orta"=3; "Çok"=4; "Tamamen"=5 şeklindedir. Ölçek dört alt boyuta sahiptir. Bunlar; iletişim, meslekte ilerleme, kurum aidiyeti ve kişisel beklenti şeklindedir. Öğretmen Motivasyon Ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; İletişim (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), Meslekte İlerleme (8, 9, 10, 11), Kurum Aidiyeti (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19), Kişisel Beklenti (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26) dir. Ölçek geliştirme çalışmaları 2011-2012 yılı Zonguldak ilinde farklı branşta görev yapmakta olan 150 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından ölçeğin yapı geçerliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi yapılmıştır. Öz-değerinin 1'den büyük olması önemli faktör olarak kabul edilmiştir. Herhangi bir faktör yüklemeyen maddeler ve çok faktöre yüklenen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın %60.9'unu açıklayan 26 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri ise 0.811 ile 0.904 arasında değer almaktadır. Ölçeğe ait alt boyutların Cronbach alpha güvenirlik katsayıları iletişim, 0.873;

meslekte ilerleme, 0.811; kurum aidiyeti, 0.870; kişisel beklenti, 0.904 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma kapsamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin her bir alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; iletişim 0,88, meslekte ilerleme 0,86, kurum aidiyeti 0,88, kişisel beklenti ise 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise 0,95 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında öncelikle Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. 2020 yılı Mart ayı itibari ile ülkemizde yaşanmakta olan Covid-19 salgını sebebiyle verilerin çevrimiçi olarak toplanmasına izin verilmiştir. Bu sebeple verilerin toplanılmasında kullanılacak olan ölçekler google-form aracılığıyla çevrimiçi hale getirilmiştir. Pandemi dönemi nedeniyle yüz yüze gelinmeden yine google-form üzerinden araştırmacının kendini tanıtması ve araştırmanın amacından bahsedilmesi gerçekleşmiştir. Daha sonra Karadeniz Ereğli ilçesinde bulunan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerin müdür ve müdür yardımcıları ile görüşülerek google-form linki öğretmen gruplarında paylaşılması üzere gönderilmiştir. Gerekli olduğunda ek açıklamalar da yapılmıştır. Uygulama sırasında veri toplama araçları olarak "Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" araştırmacı tarafından okul idaresi vasıtasıyla kendilerine uygun zamanlarda cevaplandırılmak üzere öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenlere çevrimiçi ortamda anketi nasıl cevaplandıracaklarına ilişkin bilgilendirme de sunulmuştur. Ayrıca verecekleri yanıtların sadece araştırma için kullanılacağı ve rahatlıkla gerçeği yansıtan cevapların verilebileceği vurgulanmıştır. Uygulama sonunda okul idaresi aracılığıyla tüm öğretmenlerimize teşekkür edilmiştir. Uygulama süresi ortalama 10 dakika olarak belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma problemi kapsamında toplanan verilerin analizi için istatistik paket program SPSS 20 kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde kullanılacak istatiksel yönteme karar vermek için ilk olarak dağılımların normal olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınarak bu değerlerin

-1,5 ile +1,5 arasında olup olmadığı incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell 2007, s.15). Verilerin parametrik test koşullarından olan normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kolmogorov- Smirnov testinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ve ölçeklere ait olan alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayıları ile Kolmogorov-Simirnov testinden elde edilen (p) değeri Tablo 3.2'de gösterilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişkenler	Basıklık		Çarpıklık		Kolmogorov-Smirnov Test	Shapiro-Wilk Test
	Değeri	Standart Sapma	Değeri	Standart Sapma		
Beceri Yaklaşımı	-,311	,293	-,368	,147	,000	,000
Ustalık	-,842	,293	,152	,147	,000	.000
İşten Kaçınma	,050	,293	,607	,147	,000	,000
Öğrenci İlişkileri	,600	,293	-,741	,147	,000	,000
İletişim	,240	,293	-,298	,147	,000	,000
Meslekte İlerleme	-,288	,293	-,005	,147	,004	,000
Kurum Aidiyeti	,137	,293	,076	,147	,000	,000
Kişisel Beklenti	-,347	,293	-,259	,147	,000	,000

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Normal dağılım testi için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılmalıdır. Tablo 3.2 incelendiğinde araştırma ölçeklerine ait olan alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin genel olarak -1,5 ile +1,5 arasında değerlere sahip olduğu görüldüğünden dolayı araştırma ölçeklerinin alt boyutlarının dağılımlarının normal olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Tabachnick & Fidell 2007, s.15).

Dağılımların normalliğini inceleyen Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde p değeri genellikle ,000 olduğundan dağılımın normal olmadığına karar verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin anlamlılık düzeylerinin normal dağılım göstermesi için 0,05 ve üzeri değere sahip olması gerekir. Tablo 3.2 incelendiğinde tüm değerlerin 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da istenilen kriterin altında değere sahiptir. Bu nedenle

dağılımın normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan istatistiklerden yararlanılmıştır.

Dağılımı inceleyen bir diğer test de Shapiro-Wilk testidir. Bu testten elde edilen sonuçlar incelendiğinde değerlerin genellikle 0,05'in altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle dağılımın, normal dağılım olmadığına karar verilmiştir. Normal dağılım olarak kabul edebilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin anlamlılık düzeylerinin 0,05 ve üzeri olması gerekmektedir.

Verilerin analizi aşamasında araştırmaya ait alt problemlerin anlamlılık düzeyleri yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular analiz edilirken standart sapma ve aritmetik ortalamalar incelenmiştir. "Hiç katılmıyorum" ve "Hiç" puan aralığı 1-1,80; "katılmıyorum" ve "Az" puan aralığı 1,81-2,60; "Kararsızım" ve "Orta" puan aralığı 2,61-3,40; "Katılıyorum" ve "Çok" puan aralığı 3,41-4,20; "Tamamen Katılıyorum" ve "Tamamen" puan aralığı ise 4,21-8'dir.

İkinci ve altıncı alt probleme ilişkin bulgular analiz edilirken Mann Whitney U testinden elde edilen sonuçlar incelenmiştir. Üçüncü, dördüncü ve beşinci alt probleme ilişkin bulgular analiz edilirken Kruskal Wallis testinin sonuçları incelenmiştir. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular analiz edilirken Spearman's Sıralama Korelasyon Katsayısı sonuçları incelenmiştir.

Elde edilen veriler yorumlanırken korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında olması yüksek, 0,70-0,30 arasında olması orta, 0,30-0,00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 32).

Öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ve standart sapmaya bakılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin ve motivasyon düzeylerinin öğretim kademesi, öğrenim durumu ve hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Kruskal Wallis Testi, ilişkisi olmayan iki ya da daha çok değişken

puanlarının arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemektir (Büyüköztürk, 2019). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin ve motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve okulun bulunduğu yere göre değişip değişmediğini belirlemek için de Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklem üzerinden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik motivasyon katsayılarının ve öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkilerini belirlemek amacıyla Regresyon Analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda cevaplanması hedeflenen alt problemlere ilişkin bulgular ve bulgulara ait yorumlar bulunmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulguların sunulmasında aritmetik ortalama ve standart sapma analizlerinden yararlanılmıştır. Analizden elde edilen bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Değerlendirme
Öğretmen Motivasyon Ölçeği				
İletişim	275	3,91	,63	Katılıyorum
Meslekte İlerleme	275	3,25	,91	Kararsızım
Kurum Aidiyeti	275	3,46	,75	Katılıyorum
Kişisel Beklenti	275	3,45	,87	Katılıyorum
Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi				
Beceri Yaklaşımı	275	3,43	,86	Çok
Ustalık	275	4,30	,43	Tamamen
İşten Kaçınma	275	2,43	,79	Az
Öğrenci İlişkileri	275	4,22	,61	Tamamen

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1'de öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu betimsel olarak incelendiğinde genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin meslekte ilerleme alt boyutunda orta düzeyde ($\bar{X}$=3,25) motivasyona sahip oldukları; öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin işten kaçınma boyutunda düşük ($\bar{X}$=2,43) düzeyde yönelime sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulguların sunulmasında Mann Whitney U analizinden yararlanılmıştır. Analizden elde edilen bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonu Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu

Ölçeklere Ait Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği						
Beceri Yaklaşımı	Kadın	187	137,77	25763,50	8185,500	,95
	Erkek	88	138,48	12186,50		
Ustalık	Kadın	187	139,50	26086,50	7947,500	,65
	Erkek	88	134,81	11863,50		
İşten Kaçınma	Kadın	187	134,98	25241,50	7663,500	,36
	Erkek	88	144,41	12708,50		
Öğrenci İlişkileri	Kadın	187	140,78	26325,50	7708,500	,39
	Erkek	88	132,10	11624,50		
Öğretmen Motivasyon Ölçeği						
İletişim	Kadın	187	136,73	25568,50	7990,500	,70
	Erkek	88	140,70	12381,50		
Meslekte İlerleme	Kadın	187	138,64	25926,00	8108,000	,85
	Erkek	88	136,64	12024,00		
Kurum Aidiyeti	Kadın	187	138,40	25881,00	8153,000	,91
	Erkek	88	137,15	12069,00		
Kişisel Beklenti	Kadın	187	136,26	25480,00	7902,000	,60
	Erkek	88	141,70	12470,00		

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.2'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu becerilerinde fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney –U testi sonuçları verilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir, ($p>0.05$). Sonuca bakıldığında öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4.3 ve 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yöneliminin Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Öğretim Kademesi	Sayı (N)	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Ki Kare	df	p	F
Beceri Yaklaşımı	Okul Öncesi (1)	5	2,95	,71	88,30	4,519	3	,22	Yok
	İlkokul (2)	113	3,48	,93	144,50				
	Ortaokul (3)	90	3,33	,81	128,12				
	Lise (4)	67	3,51	,78	144,01				
Ustalık	Okul Öncesi (1)	5	4,50	,46	168,90	1,032	3	,80	Yok
	İlkokul (2)	113	4,29	,48	137,83				
	Ortaokul (3)	90	4,28	,39	134,65				
	Lise (4)	67	4,31	,40	140,49				
İşten Kaçınma	Okul Öncesi (1)	5	1,85	,67	71,80	9,855	3	,03*	4>1 4>2
	İlkokul (2)	113	2,32	,75	125,92				
	Ortaokul (3)	90	2,48	,74	144,02				
	Lise (4)	67	2,60	,88	155,22				
Öğrenci İlişkileri	Okul Öncesi (1)	5	4,60	,43	187,90	9,848	3	,03*	2>3
	İlkokul (2)	113	4,30	,61	149,77				
	Ortaokul (3)	90	4,10	,55	119,24				
	Lise (4)	67	4,21	,67	139,62				

* $p<0.05$

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3'de öğretmenlerin, öğretim kademesi değişkenine göre öğretmeye yönelik hedef yönelimi beceri düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlara göre öğretmeye yönelik hedef yöneliminin iki boyutta anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda sadece öğretmeye yönelik hedef yönelimine ait "işten kaçınma" ve "öğrenci ilişkileri" alt boyutlarında anlamlı farka ulaşılmıştır. . "İşten kaçınma" alt boyutunda lise öğretmenlerinin puan ortalamaları okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin puan ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine göre daha fazla işten kaçındığı bilgisine ulaşılmıştır. "Öğrenci ilişkileri" alt

boyutunda ise ilkokul ile ortaokul arasında; "İşten kaçınma" alt boyutunda ise lise ile okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenci ilişkileri alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin puan ortalamaları ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha iyi olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Test sonuçları dikkate alındığında oluşan bu farkın sebebi ilkokullarda öğrenci öğretmen etkileşiminin liselerdeki öğrenci öğretmen etkileşiminden daha fazla olduğundan dolayı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Motivasyonlarının Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Öğretim Kademesi	Sayı (N)	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Ki Kare	df	p	F
İletişim	Okul Öncesi (1)	5	3,85	,33	117,10	3,968	3	,27	Yok
	İlkokul(2)	113	3,90	,62	137,47				
	Ortaokul(3)	90	4,02	,54	149,35				
	Lise(4)	67	3,78	,73	125,20				
Meslekte İlerleme	Okul Öncesi(1)	5	3,15	,84	128,80	2,485	3	,48	Yok
	İlkokul(2)	113	3,17	,92	130,15				
	Ortaokul(3)	90	3,34	,87	147,49				
	Lise(4)	67	3,25	,95	139,17				
Kurum Aidiyeti	Okul Öncesi(1)	5	3,45	,54	135,40	1,884	3	,60	Yok
	İlkokul(2)	113	3,41	,75	131,73				
	Ortaokul(3)	90	3,50	,73	146,99				
	Lise(4)	67	3,48	,80	136,69				
Kişisel Beklenti	Okul Öncesi(1)	5	3,37	,77	125,10	3,531	3	,32	Yok
	İlkokul(2)	113	3,34	,90	127,77				
	Ortaokul(3)	90	3,53	,78	146,48				
	Lise(4)	67	3,52	,93	144,81				

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4'te öğretmenlerin, öğretim kademesi değişkenine göre öğretmen motivasyonu beceri düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri öğretim kademesi değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonunun Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	Sayı (N)	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z	P	F
Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği									
Beceri Yaklaşımı	Lisans-Önlisans(1)	225	3,40	,85	135,03	4956,000	-1,321	,19	Yok
	Lisansüstü(2)	50	3,57	,87	151,38				
Ustalık	Lisans-Önlisans(1)	225	4,28	,43	134,62	4864,000	-1,535	,13	Yok
	Lisansüstü(2)	50	4,39	,41	153,22				
İşten Kaçınma	Lisans-Önlisans(1)	225	2,39	,76	134,26	4783,500	-1,665	,10	Yok
	Lisansüstü(2)	50	2,64	,90	154,83				
Öğrenci İlişkileri	Lisans-Önlisans(1)	225	4,18	,62	132,52	4392,500	-2,470	,01*	2>1
	Lisansüstü(2)	50	4,42	,53	162,65				
Öğretmen Motivasyon Ölçeği									
İletişim	Lisans-Önlisans(1)	225	3,90	,62	137,36	5480,500	-,286	,78	Yok
	Lisansüstü(2)	50	3,93	,68	140,89				
Meslekte İlerleme	Lisans-Önlisans(1)	225	3,21	,90	135,01	4953,500	-1,326	,19	Yok
	Lisansüstü(2)	50	3,39	,95	151,44				
Kurum Aidiyeti	Lisans-Önlisans(1)	225	3,46	,73	137,74	5566,500	-,115	,91	Yok
	Lisansüstü(2)	50	3,46	,86	139,17				
Kişisel Beklenti	Lisans-Önlisans(1)	225	3,47	,82	138,55	5500,500	-,245	,81	Yok
	Lisansüstü(2)	50	3,37	1,08	135,51				

* $p<0.05$

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.5'te öğrenim durumu değişkeninin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu becerileri üzerine etkisinin incelenmesi için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrenim durumu değişkenine ilişkin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisansüstü eğitimi alan

öğretmenlerin ön lisans-lisans eğitimi alan öğretmenlere göre öğrenci ilişkilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4.6 ve 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yöneliminin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Hizmet Süresi	Sayı (N)	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Ki Kare	df	P
Beceri Yaklaşımı	**1-5 yıl**	19	3,31	,88	130,58	6,997	5	,23
	6-10 yıl	49	3,34	,85	129,15			
	11-15 yıl	59	3,63	,87	157,10			
	16-20 yıl	63	3,46	,94	144,02			
	21-25 yıl	48	3,27	,83	120,33			
	26+	37	3,43	,71	135,74			
Ustalık	**1-5 yıl**	19	4,14	,28	108,39	6,639	5	,25
	6-10 yıl	49	4,31	,40	138,94			
	11-15 yıl	59	4,35	,44	147,75			
	16-20 yıl	63	4,36	,44	149,25			
	21-25 yıl	48	4,23	,41	124,04			
	26+	37	4,26	,51	135,35			
İşten Kaçınma	**1-5 yıl**	19	2,34	,59	134,74	8,915	5	,12
	6-10 yıl	49	2,61	,87	154,95			
	11-15 yıl	59	2,56	,79	151,14			
	16-20 yıl	63	2,46	,87	139,21			
	21-25 yıl	48	2,22	,66	117,60			
	26+	37	2,26	,74	120,66			
Öğrenci İlişkileri	**1-5 yıl**	19	3,91	,58	96,76	6,396	5	,28
	6-10 yıl	49	4,19	,64	134,39			
	11-15 yıl	59	4,29	,55	146,08			
	16-20 yıl	63	4,21	,65	139,05			
	21-25 yıl	48	4,29	,48	143,19			
	26+	37	4,22	,73	142,57			

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.6'da hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi becerileri üzerinde fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis testinden elde edilen sonuçlar verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Motivasyonlarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Hizmet Süresi	Sayı (N)	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Ki Kare	df	P
İletişim	**1-5 yıl**	19	3,80	,44	123,13	2,142	5	,83
	6-10 yıl	49	4,00	,65	150,00			
	11-15 yıl	59	3,97	,54	140,86			
	16-20 yıl	63	3,87	,66	133,79			
	21-25 yıl	48	3,85	,70	135,90			
	26+	37	3,89	,64	135,08			
Meslekte İlerleme	**1-5 yıl**	19	3,32	,90	153,08	7,201	5	,21
	6-10 yıl	49	3,42	,89	153,68			
	11-15 yıl	59	3,36	,91	147,09			
	16-20 yıl	63	3,14	,98	127,33			
	21-25 yıl	48	3,22	,84	135,05			
	26+	37	3,00	,88	116,99			
Kurum Aidiyeti	**1-5 yıl**	19	3,55	,81	154,97	5,409	5	,37
	6-10 yıl	49	3,55	,74	145,34			
	11-15 yıl	59	3,47	,72	139,42			
	16-20 yıl	63	3,38	,80	126,29			
	21-25 yıl	48	3,56	,75	150,16			
	26+	37	3,27	,68	121,49			
Kişisel Beklenti	**1-5 yıl**	19	3,58	,65	154,84	1,528	5	,92
	6-10 yıl	49	3,42	,87	135,54			
	11-15 yıl	59	3,41	,88	131,81			
	16-20 yıl	63	3,47	,88	139,94			
	21-25 yıl	48	3,48	,91	142,09			
	26+	37	3,40	,92	133,85			

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.7'de hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen motivasyon becerileri üzerinde fark olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis testinden elde edilen sonuçlar verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon ve alt boyutlarından aldıkları puanlar hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu okulun konumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyonu Okulun Konumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Okul Konumu	Sayı (N)	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği								
Beceri Yaklaşımı	Merkez	234	3,45	,81	138,56	4667,000	-,278	,79
	Kırsal	41	3,33	1,10	134,83			
Ustalık	Merkez	234	4,30	,43	138,12	4770,000	-,059	,96
	Kırsal	41	4,29	,46	137,34			
İşten Kaçınma	Merkez	234	2,45	,79	139,51	4444,000	-,756	,45
	Kırsal	41	2,34	,79	129,39			
Öğrenci İlişkileri	Merkez	234	4,22	,61	138,58	4662,000	-,293	,78
	Kırsal	41	4,19	,62	134,71			
Öğretmen Motivasyon Ölçeği								
İletişim	Merkez	234	3,92	,63	138,84	4600,000	-,422	,68
	Kırsal	41	3,87	,60	133,20			
Meslekte İlerleme	Merkez	234	3,24	,91	137,46	4671,000	-,269	,79
	Kırsal	41	3,28	,91	141,07			
Kurum Aidiyeti	Merkez	234	3,46	,75	138,04	4787,500	-,020	,99
	Kırsal	41	3,46	,73	137,77			
Kişisel Beklenti	Merkez	234	3,47	,86	139,90	4352,500	-,948	,35
	Kırsal	41	3,32	,90	127,16			

* $p<0.05$

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.8'de okul konumu değişkeninin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu becerileri üzerine etkisinin incelenmesi için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu okul konumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Öğretmelerin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi ve Öğretmen Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyine İlişkin Korelasyon Katsayıları

Alt Boyutlar	İletişim (ÖM)	Meslekte İlerleme(ÖM)	Kurum Aidiyeti(ÖM)	Kişisel Beklenti (ÖM)
Beceri Yaklaşımı (HY)	,131*	,101	,032	,100
Ustalık (HY)	,226*	,028	,046	,029
İşten Kaçınma (HY)	-,133*	,155*	,059	,031
Öğrenci İlişkileri (HY)	,126*	,061	,051	,033

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.9'da öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini gösteren korelasyon katsayıları verilmiştir. Korelasyon katsayıları sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarından beceri yaklaşımı ve iletişim, ustalık ve iletişim, işten kaçınma ve meslekte ilerleme, öğrenci ilişkileri ve iletişim arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. İşten kaçınma ve iletişim arasında ise negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır.

SONUÇ

Bu bölümde öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki incelemeye dayalı bulgulardan elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonunun düzeyinin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin meslekte ilerleme alt boyutunda ve öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeğinin alt boyutlarından işten kaçınma boyutunda diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeye sahip oldukları söylenebilir. Genç ve Göksu (2019) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada araştırmaya katılan lise öğrencilerinin hedef yönelimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada lise öğrencilerinin motivasyon düzeyleri incelendiğinde motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Aydın (2007) tarafından öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeyini incelemiş ve çalışmalarının sonucunda dışsal motivasyonları yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ertürk (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek, dışsal motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Cingiloğlu (2020) tarafından İngilizce öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları hedef yönelimlerinin ortalamasının ustalık, öğrenci ilişkileri, beceri yaklaşımı ve işten kaçınma olarak yüksekten yüksekten düşüğe sıralandığını ifade etmiştir. Saban ve Yıldızlı (2017) Türkiye'deki ilkokul öğretmenlerinden oluşan katılımcılarla yürüttükleri çalışmalarında ustalık ve öğrenci ilişkilerinde en yüksek puana sahipken işten kaçınma hedef yönelimlerinde en düşük puana sahip olduklarını ifade etmiştir. Demir, Demir, Bolat (2017)'ın

çalışmasında öğretmenlerin genel motivasyonlarının mesleği özümseme dışında yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Butler (2007) yürütmüş olduğu çalışmalarda benzer bulgulara ulaşmıştır. Ustalık hedeflerinden alınan puan ortalamaları daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Literatüre bakıldığında benzer çalışmaların öğretmen motivasyonu ve öğretmeye yönelik hedef yönelimleri düzeyleri mevcut çalışma ile benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre farklılık göstermediği ifade edilebilir. Genç ve Göksu (2019) tarafından yürütülen çalışmada bireylerin akademik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin motivasyonu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmiştir. Ertem (2006) tarafından yürütülen çalışmada bireylerin içsel motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilmiştir. Mevcut çalışmayı bu yönden desteklememektedir. Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007) tarafından yürütülen çalışmada da bireylerin sahip olduğu motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Çekim ve Aydın (2018) tarafından yürütülen çalışmada da motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Belirtilen bu farklılıkların kadınlar lehine olduğu, erkeklere oranla içsel motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Yıldız (2010) yaptığı çalışmasında erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Genç ve Göksu (2019) tarafından yürütülen çalışmada bireylerin hedef yönelimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmiştir. Ertürk (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin motivasyonları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde içsel motivasyonlarında anlamlı fark gözlenirken, dışsal motivasyonlarında anlamlı bir fark gözlenmediği ifade edilmiştir. Eryenen (2008) tarafından öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmada hedef yöneliminde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunduğunu ifade etmiştir. Bu farklılık kadın öğretmen adaylarının lehinedir yani kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına oranla hedef yönelimi

oranlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Sarıgül (2019)'un öğretmenler üzerinde yürütmüş olduğu bir çalışmada öğretmeye yönelik hedef yönelimi cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık olduğunu ifade etmiştir. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla hedef yönelimi ölçeğinden aldıkları puan daha yüksektir. Literatür incelendiğinde anlamlı farklılık gösteren çalışmalar mevcut tez çalışmasını desteklemezken, anlamlı farklılık göstermeyen çalışmalar mevcut tez çalışmasını desteklemektedir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonunun öğretim kademesine göre yalnızca "işten kaçınma" ve "öğrenci ilişkileri" alt boyutlarında daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları söylenebilir. Bulgular incelendiğinde bu farklılığın kaynağının "işten kaçınma" alt boyutunda lise öğretmenlerinin puan ortalamalarının okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine göre daha fazla işten kaçındığı ifade edilebilir. "öğrenci ilişkileri" alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin puan ortalamaları ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha iyi olduğu belirtilebilir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğretim kademesine göre değişkenlik göstermediği ifade edilebilir. Cingiloğlu (2020) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri görev yapılan öğretim kademesine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ifade edilmiştir. Butler (2007) de yaptığı araştırmada öğretim kademesi değişkenine göre incelediğinde anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir. Sarıgül (2019)'un çalışmasında öğretmeye yönelik hedef yönelimi öğretim kademesi değişkenine göre incelendiğinde ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin hedef yönelimlerinin lisede görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek yönelimlerinin olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiğinde mevcut çalışma öğretim kademesine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılık göstermekte idi. Dolayısıyla literatürle benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin ön lisans-lisans eğitimi alan öğretmenlere göre öğrenci ilişkilerinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Ertürk (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonu öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonlarında anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde ilgili literatür mevcut çalışmayı desteklememektedir.

5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonun hizmet süresine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. Cingiloğlu (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerinin hizmet süresi değişkenine göre değerlendirildiğinde ustalık hedefi dışında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir. Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından yürütülen çalışmada 20 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Ertürk (2014)'ün yürüttüğü çalışmada öğretmen motivasyonunun hizmet süresi değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Ertürk ve Aydın (2015)'nın yürüttüğü çalışmada ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin motivasyona yönelik algılarında hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Saban ve Yıldızlı (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğretmeye yönelik hedef yönelimi hizmet süresi değişkenine göre incelendiğinde hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin hedef yönelimi puanlarının hizmet süresi az olanlara oranla yüksek olduğu ifade edilmiştir. Butler (2007) tarafından yürütülen çalışmada hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalar ile mevcut çalışmanın sonuçları hizmet süresi değişkeni yönünden incelendiğinde bazıları ile benzer sonuçlara ulaşılırken bazılarında desteklenmeyen sonuçların bulunduğu gözlenmiştir.

6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu okulun konumuna göre değişkenlik göstermediği ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde

öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonunun okulun konumu değişkenine göre incelendiği çalışmalar bulunamamıştır.

7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki düzeyi incelendiğinde beceri yaklaşımı ve iletişim, ustalık ve iletişim, işten kaçınma ve meslekte ilerleme, öğrenci ilişkileri ve iletişim alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu söylenebilir. İşten kaçınma ve iletişim arasında ise negatif yönde ilişki olduğu ifade edilebilir. Ölçeklere ait diğer alt boyutlar arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı söylenebilir. Cingiloğlu (2020) tarafından yürütülen çalışmada korelasyon değerlendirmesinde hedef yönelimi alt boyutları arasında yüksek pozitif yönlü korelasyonların bulunduğu ifade edilmiştir. Sonuçlara göre öğrenci ilişkileri ve beceri yaklaşımı, öğrenci ilişkileri ve ustalık hedefleri arasında pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur. Bu durumda öğrenci ilişkileri artarsa beceri yaklaşımı ve ustalık hedefleri de artacaktır. Öğrencilerle ilişkilerini daha fazla önemseyen öğretmenlerin öğrenme konusunda daha hevesli ve daha yüksek öğretme becerisine sahip bir öğretmen olarak fark yaratacağı söylenebilir. Ek olarak işten kaçınma ve beceri yaklaşımı hedefleri pozitif yönde güçlü bir etkiye sahiptir. Mevcut çalışmada anlamlı korelasyon bulunmuştur. Saban ve Yıldızlı (2017) da benzer sonuçlara ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Butler (2007) çalışmasında işten kaçınma ve beceri yaklaşımı hedefleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Literatürdeki araştırmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında mevcut çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığını söyleyebiliriz.

Birçok çalışmanın ve bulguların aksine Butler, 2007; Saban ve Yıldızlı, 2017 çalışmalarında işten kaçınma ile öğrenci ilişkileri arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen daha fazla çalışmaktan kaçınmak için öğrencilerle daha yoğun ilişkiler kurmakta olduğunu belirtmiştir. Ders esnasında oluşan yoğun sohbetler örnek verilebilir. Bir başka neden de işten kaçınan öğretmenlerin işkolik olarak görülmek istememeleri olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak mesleki yönde gelişmek için güçlü çabalarının olduğu görüldüğü söylenebilir. Aynı şekilde mesleki beceriler kazanma yönünde de birçok gelişimleri olduğu ifade edilebilir. Tüm bunlara

rağmen yeni nesildeki değişimlere ve eğitim alanındaki hızlı gelişmelere ayak uydurmakta zorluk çekmiş olabilirler. Öğretmenlerin ustalık hedefi puanlarının yüksek olması umut vericidir. Çünkü öğrenmeyi seven öğretmenler iyi tasarlanmış bir eğitim sisteminin arzu edilen bir unsurudur. Gelişmeye istekli öğretmen yeni öğretim tekniklerini benimseyerek kendi öğretim tekniklerini geliştirebilir. Daha sonra da bu gelişmeleri birlikte çalıştıkları öğretim ortamındaki öğretmenlerle de paylaşarak başarı zinciri oluşturulabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre diğer araştırmacılar için aşağıdaki gibi öneriler geliştirilebilir:

1. Mevcut tez çalışması kapsamında cinsiyet, öğretim kademesi, öğrenim durumu, öğretmenlik hizmet süresi ve okulun konumu değişkenleri kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır. Mevcut tez çalışmasının değişkenleri farklı şekillerde ele alınarak yeni çalışmalar yürütülebilir.

2. Mevcut tez çalışması için toplanan veriler pandemi sebebiyle çevrimiçi ortamda toplanmıştır ve bu sebeple ulaşılmak istenen çalışma grubunun hepsine ulaşılamamıştır. Daha sonraki çalışmalarda veriler yüz yüze ve çalışma grubunun hepsine ulaşılarak yürütülebilir.

3. Mevcut tez çalışmasında öğretmen motivasyonu ve öğretmeye yönelik hedef yönelimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ölçeklerinin alt boyutlarına göre analizler yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Daha sonra yapılacak yeni araştırmalarda ölçeklerin geneli üzerinden de analiz yapılarak yorumlanabilir.

4. Literatür incelendiğinde öğretmeye yönelik hedef yönelimi konusunda fazla çalışma olmadığından hedef yöneliminin ölçüldüğü daha farklı ölçekler eşliğinde öğretmenlerin hedef yönelimleri ve motivasyonları arasındaki ilişki incelenebilir.

5. Mevcut tez çalışmasında tüm öğretim kademeleri ele alınmıştır. Bu kademeler ayrı ayrı incelenerek ve ek olarak tümü incelenerek analiz sonuçları arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

6. Mevcut tez çalışmasında veriler öğretmen motivasyon ölçeği ve öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Gelecekte yapılacak diğer çalışmalarda farklı ölçekler de eklenerek çalışmalar yürütülebilir.

7. Mevcut tez çalışmasında kullanılan öğretmen motivasyon ölçeği ve öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeği ile öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Aynı ölçeklerle sadece idarecilere yönelik çalışmalar yürütülebilir.

8. Mevcut tez çalışmasında Zonguldak ili, Karadeniz Ereğli ilçesindeki tüm branştan öğretmenlerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Aynı ölçeklerle branşlar ayrı ayrı incelenerek farklı bir çalışma yürütülebilir.

9. Mevcut tez çalışması Zonguldak ili, Karadeniz Ereğli ilçesindeki öğretmenlerle sınırlı kalmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda Türkiye geneline uygulanacak ölçeklerden elde edilen veriler değerlendirilebilir.

10. Mevcut tez çalışması nicel araştırma yöntemleri ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen çalışmalar geliştirilerek katılımcılarla yüz yüze görüşmeler sağlandığında daha detaylı sonuçla elde edilebilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre diğer uygulayıcı araştırmacılar için şu öneriler geliştirilebilir;

1. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretim kademesi değişkenine göre öğrenci ilişkilerinde ilkokul seviyesinin ortaokul seviyesine oranla öğretmen-öğrenci ilişkisinde yüksek çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda ortaokul öğretmenleri öğrenci ilişkilerine daha fazla önem verebilir.

2. Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin ön-lisans ve lisans eğitimi alan öğretmenlere oranla öğrencilerle ilişkilerinin daha iyi olduğuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenler lisansüstü eğitimler almaları konusunda teşvik edilmeli ve kolaylıklar sağlanmalıdır.

3. Motivasyon kavramı çok geniş bir kavramdır ve hemen hemen her alana hitap etmektedir. Bu nedenle motivasyon kavramı daha fazla faktörle ilişkilendirilerek öğretmen etkinlikleri oluşturulabilir.

4. Öğretmenlerin gelişimleri için ulaşılması kolay eğitimlerin düzenlenerek ilgili öğretmenlerin bilgi alışverişi yapabileceği platformlar kurulabilir.

5. Öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin sahip olduğu hedef yönelimlerini etkilediği konusunda öğretim kurumunda görev yapmakta olan tüm paydaşların bilgilendirilerek öğretim ortamının verimli hale getirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2009). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17* (3), 151-166.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 344-361.

Akdemir, E. (2020). The determination of teachers' motivation based on Herzberg's motivation theory. *TOJET the Turkish Online Journal of Educational Technology, 19*(4), 89–101.

Akdemir, E., & Arslan, A. (2013). Development of motivation scale for teachers. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences, 106,* 860-864.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Students Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Arslan, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri ile Yapılandırmacılığa Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 107-122.

Aydın, B. (2007). *Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bloom, B.S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Brownell, S.E., & Tanner, K.D. (2012). Barriers to Faculty Pedagogical Change: Lack of Training, Time, Incentives and Tensions with Professional Identity? *CBE-Life Sciences Education, 11*(4), 339-346.

Butler, R. (2007). Teachers 'Achievement Goal Orientations and Associations with Teachers' Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 241-252.

Butler, R. (2012). Striving to Connect: Extending an Achievement Goal Approach to Teacher Motivation to Include Relational Goals for Teaching. *Journal of Educational Psycholog, 104*(3), 726-742.

Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to Connect and Striving to Learn: Influences of Eelational and Mastery Goals for Teaching on Teacher Behaviors and Student Interest and Help Seeking. *Internationam Journal of Educational Research*, 65,41-53.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canman, D. (1995). *Çağdaş Personel Yönetimi*. TODAİE, No 260, Ankara, 1995.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 43-54.

Cingiloğlu, H. (2020). *In-Servıce English Language Teachers' Goal Orientations For Teaching: A Mixed Methods Study*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çekim, Z., & Aydın, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (2), 451-468.

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdüleme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, B. (2022, Nisan 25). *Öğretmen Motivasyonu-Sınıfta Motivasyon Yönetimi* 2019, https://www.kisiselgelisim.com/category/motivasyon/ adresinden erişilmiştir.

Demir, C., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Enstitüsü Dergisi, 14*(37), 73-87.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (5.Baskı). (s.111-155). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (25th ed.). (s.226-230). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Din, M. N. U., Tufail, H., Shereen, S., Nawaz, A., & Shahbaz, A. (2012). Factor Affecting Teacher Motivation at Secondary School Level in Kohat City. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3*(10), 442-449.

Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 107-119.

Dweck, C.S. (1986). *Motivational Processes Affecting Learning*. American Psychologist, *41* (10), 1040.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(4), 968-980.

Erhan, T. (2018). *Akademisyenlerin Motivasyon Kaynaklarının ve Değerlerinin Çoklu Başarı Hedefleri Üzerinde Etkileri.* Doktora Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ertürk R., & Aydın B. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İçsel Motivasyona Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal Of International Education Science*, *2* (4), 233-246.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *2* (3), 01-15.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.

Eryenen, G. (2008). *Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fındıkoğlu, F. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimi ve İş Alanında Hedef Yönelimi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bu Düzeyler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Genç, G. A. & Göksu, V. (2019). Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri İle Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (44), 307-331.

Gottfried, A. E. (2009). Commentary: The Role of Environment in Contextual and Social Influences on Motivation: Generalities, Specificities and Causality. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 462-475). New York: Routledge.

Gökalp, M. (2018). *Eğitimde Amaç Belirleme Bologna Süreci ve Öğrenme Çıktısı Hazırlama* (1.Basım). (s.1-127). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gökbulut, B. (2019). Teknolojik Gelişmeler Işığında Ulusal ve Uluslararası Öğretmen Yeterlikleri ve Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi. Ali Arslan (Ed.), *Eğitimde Güncel Konular ve Yeni Yaklaşımlar içinde* (145-164). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Guajardo, J. (2011). *Teacher Motivation: Theoretical Framework, Situation Analysis of Save the Children Country Offices, and Recommended Strategies*. SC-CO Save the Children-Country Office.

Hee, O. C., Ping, L. L., Rizal, A. M., Kowang, T. O., & Fei, G. C. (2019). Exploring Lifelong Learning Outcomes Among Adult Learners Via Goal Orientation and İnformation Literacy Self-Efficacy. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(4), 616-623.

Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kesici, Ş. (2012). İş Motivasyonu. H. Izgar (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* içinde (s.60-96). Konya: Eğitim Akademi.

Keskin, B. (2008). *Çalışanların Performanslarını Arttırmada Bir Araç Olarak Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği.* İstanbul: Arıkan Yayıncılık.

Koçel, T. (2009). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. 10.Baskı, İstanbul: Arıkan Basım A.Ş.

Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Leadership-Central. (2018). *Types of Motivation.* Erişim Tarihi: 16.11.2022, http://www.leadership-central.com/types-of-motivation.html#axzz5B4qz Z nm F

Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human relations, 52*, 969-998.

Lin, C., & Chen, M. (2009). *Factors Affecting Teachers' Knowledge Sharing Behaviors and Motivation: System Functions that Work.* Erişim: 30.12.2022, http://120.107.180.177/1832/9802/98-2-14pa.pdf.

M. E. B (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Kanun Numarası, 1739.

Malmberg, L. E. (2008). Student Teachers' Achievement Goal Orientations During Teacher Studies: Antecedents, Correlates and Outcomes. *Learning and Instruction, 18*(5), 438-45.

MEB (2006). *Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. (s.1-43). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good for What, for Whom, Under What Circumstances and at What Cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77-86.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). "*Öğretmenlik Mesleği*", *Cilt 12*, Sayı 14574, s.2342.

Olson, K.E., & Chapin, B. (2007). Relations of Fundeamental Motives and Psychological Needs to Well-Being and Instrinsic Motivation. (Ed. Zelick, R.P), *Issues in Psychology of Motivation, Nova Publshion,* p. 134-146 https://books.google.com.tr/books?id=0fEFyXw2TAcC&printsec=frontcover&hl=
tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=olson&f=false,
Erişim: 05.01.2023.

Oral, B. (2017). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Pegem Atıf İndeksi, 1-557.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi* (Çeviren: Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ornstein, Allan C., & Francis P. Hunkins (1988). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues,* Prentice Hall, New Jersey.

Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Rasheed, M.I., Aslam, H., & Sarwar, S. (2010). Motivational Issues for Teachers in Higher Education: A Critical Case of IUB. *Journal of Management Research, 2*(2), 1-23.

Robinson, S. (2017). *Fostering Motivation and Teacher Self-Efficacy Using the Guided Reading Method*. Unpublished Dissertations, Concordia University – Portland.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-Being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 171-196). New York: Routledge.

Saban, A., & Yıldızlı, H. (2017). Turkish Primary School Teachers' Goal Orientations For Teaching. *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(2), 348-355.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sarıgül. V. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimleriyle Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Saroyan A., & Amundsen C. (2004). *Rethinking Teaching in Higher Education: From a Course Design Workshop to a Faculty Development Framework*. Sterling, Virginia: Stylus, publishing, LLC.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sertel, G. (2016). *Okullarda Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonuna Etkisi: Denizli İli Honaz İlçe Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Shukr, I., Qamar, K., & Hassan, A. (2016). Faculty's Perceptıon of Level of Teacher's Motıvatıon. *Pak Armed Forces Med J, 66*(6), 784-89.

Skinner, E., & Belmont, M. (1991). A *Longitudinal Study of Motivation in School: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement*. Unpublished Manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.

Slavin, R. E. (2000). *Educational Psychology, Theory and Practice*. Allyn and Bacon, New York.

Stronge, J. H., Pamela D. T., & Jennifer L. H. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*, Association Supervision Curriculum Development.

Sylvia, R. D., & Hutchinson, T. (1985). What Makes Ms. Johnson teach? A Study of Teacher Motivation. *Human Relations, 38*, 841- 5.

Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-54.

Şimşek, M., & Çelik, A. (2008). *Çağdaş Yönetim Örgütsel Başarım*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Tabachnick, B., & Fidell, L.(2007). *Using Multivariate Statistics* (5 th ed.). Boston

Tevrüz, S., Artan, İ., & Bozkurt, T. (1999). *Davranışlarımızdan Seçmeler*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Urhan, F.(2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, A., & Gülmez, D. (2017). Motivasyon Kuramları ve Uygulamalar. Özdemir, S., & Cemaloğlu, N. (Ed.), *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* içinde (s. 89-128) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Üzbe, N., & Bacanlı, H. (2013). *Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Woolfok, A. (2001). *Educational Psychology*, Allyn and Bacon.

Wynne, H,. & Ruth, D.C. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 10*(2), 169-207.

Yerdelen, S., Aydin, S., Yalmanci, S. Gürbüzoğlu, & Göksu, V. (2014). Relationship Between High School Students' Achievement Goal Orientation and Academic Motivation For Learning Biology: A Path Analysis. *Egitim ve Bilim, 39*(176), 437-446.

Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, V. A. & Taşgın, A. (2020). Öğretmen Motivasyon Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi , 9* (4) , 1741-1754 .

Yıldızlı, H., Saban, A., & Baştuğ. M. (2016). Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Elementary Education Online, 15*(4), 1254-1267.

Yılmaz, H., & Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Reliability and Validity Study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *İlköğretim Online, 6*(3), 430-440.

EKLER

Ek 1: Tezde Kullanılan Ölçekler

Değerli Öğretmenler,

Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Öğretmenlik motivasyon kaynaklarının ve öğretimsel amaç yönelimlerinin motivasyon düzeylerine etkisi üzerine araştırma yapmaktayım.

'Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği', 'Öğretmen Motivasyon Ölçeği' ve 'Öğretmen Motivasyon Kaynakları Ölçeği' nden elde edilen veriler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Cevaplarınız gizli kalacak olup sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Aşağıdaki sorulara içtenlikle yanıt vermeniz araştırmanın verimliliği için önemlidir. Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Sevda KARAZEYBEK

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

A-KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz:

( ) Kadın ( )Erkek

2. Görev Yaptığınız Öğretim Basamağı

( ) Okul Öncesi ( ) İlkokul ( )Ortaokul ( )Lise

3. Öğrenim Durumunuz:

a. ( ) Ön lisans b. ( ) Lisans c. ( ) Yüksek Lisans d. ( ) Doktora

4. Öğretmenlik Hizmet Süreniz:

a. ( ) 1-5 yıl b. ( ) 6-10 yıl c. ( ) 11-15 yıl

d. ( ) 16-20 yıl e. ( ) 21-25 yıl f. ( ) 26 yıl ve üzeri

5. Çalıştığınız kurumda aşağıdaki eğitim etkinliklerinden hangilerine katıldığınızı işaretleyiniz.

a. ( ) Seminer b. ( ) Konferans c. ( ) Çalıştay d. ( ) Kongre

6. Okulunuzun Bulunduğu Yer:

( )Merkez ( )Kırsal

Ölçek 1:Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği

ÖLÇEK MADDELERİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1.Meslektaşlarıma kıyasla daha iyi öğretim becerilerine sahip olduğuma dair övgüler alırsam, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
2.Günü çok çalışmak zorunda olmadan atlattığım zaman, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
3.Sınıfta olan bir şey mesleki anlayışımı geliştirme isteğini ortaya çıkarırsa, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
4.Mesleğimdeki temel amaçlardan biri, yeni mesleki bilgi ve beceriler kazanmaktır.					
5.Ders içeriği kolay olduğunda ve derse hazırlanmak zorunda kalmadığımda, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
6.Okul müdürü beni okuldaki en iyi öğretmenlerden biri olarak gösterirse, oldukça başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
7.Bir öğretmen olarak geliştiğimi ve öğretim becerilerimi geliştirdiğimi anlarsam, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
8.Bir öğretmen olarak temel amacım, her öğrenciyle daha samimi kişisel ilişkiler kurmaktır.					
9.Değerlendirecek sınav kâğıtları ya da ödevler olmadığında, oldukça iyi bir gün geçirdiğimi hissederim.					
10.Yapmış olduğum ders planları, meslektaşlarımınkilerden daha iyi bulunursa, oldukça başarılı bir gün geçirdiğimi düşünürüm.					
11.Bir öğretmen olarak temel amacım, öğrencilerime değer verdiğimi onlara göstermektir.					
12.Öğrencilerle daha içten ve iyi ilişkiler geliştirmekte olduğumu anlarsam, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
13.Sınıfımdaki öğrenciler bir sınavda diğer öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek puan alırsa, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
14.Bir öğretmen olarak kendimle ilgili yeni bir şey öğrendiğimde, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
15.Bazı derslerim iptal edilirse, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					

Ölçek 2: Öğretmen Motivasyon Ölçeği

	Çalışma hayatınızla ilgili aşağıdaki maddeler sizi ne derece motive etmektedir? Belirtiniz.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1	Meslektaşlar arası etkin iletişim					
2	Meslektaşların birbirine önem vermesi					
3	Kurumda ekip çalışmasının teşvik edilmesi					
4	Veli- öğretmen ilişkileri					
5	Öğrenci – öğretmen ilişkileri					
6	Meslektaşlar arası olumlu ilişkiler					
7	Yapılan işi kabullenme					
8	Kariyer geliştirme olanaklarının bulunması					
9	Meslekte ilerleme olanağı					
10	Ücret					
11	Terfi olanakları					
12	İş güvenliği					
13	İşin tekdüze olmaması					
14	Kurum tarafından sunulan sağlık hizmetleri					
15	Kurumda alınan kararlara katılma					
16	Yeterli araç- gerecin bulunması					
17	İş yükünün aşırı olmaması					
18	Çalışma saatlerinin uygunluğu					
19	İyi bir oryantasyon sistemi olması					
20	İşin üstlerce takdir edilmesi					
21	Yapıcı eleştiriler					
22	Kurum tarafından sunulan sosyal aktiviteler					
23	Yönetime katılma					
24	Üstlerin kendilerine adil davranması					
25	Özel sorunlarda ilgi ve yardım					
26	İnisiyatif kullanma					

Ek 2: Etik Kurul Yazısı

..... / ..... / 20....

T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA

"Öğretmenlerin Öğretmenlik Motivasyon Kaynaklarının ve Öğretimsel Amaç Yönelimlerinin Motivasyon Düzeylerine Etkisi" isimli proje/araştırmamızın Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmesi için gereğini arz ederim.

Profesör Dr. Ali ARSLAN
(Sorumlu Araştırmacı)

Ek: 1 Adet Başvuru Formu

Ek 3: İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Ka)st Tarihi: 30.12.2019 **Protokol No: 688**

07/01/20 20

T,C

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Öğretmenlerin Öğretmenlik Motivasyon Kaynaklarının ve Öğretimsel Amaç yönelimlerinin Motivasyon Düzeylerine Etkisi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Ali Arslan
KARAR:	Uygun

ETİK KURUL ÜYELERİ **İMZ**

1- Prof. Dr. Hamza ÇEŞTEPE (Başkan)

2- Doç. Dr. Ayça DEMİR (Başkan Yrd.)

3- Prof. Dr. Mehmet Ali KURÇER

4- Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM

5- Doç. Dr. Hasan MEYDAN

6- Dr. Öğr. Üyesi Elif KARAHAN

29.05.2014 tarih ve 2014/08- 13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

Ek 4: Taahhütname

..... / ..... / 20....

T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA

TAAHHÜTNAME

Başvuruda sağlanan bilgilerin doğru olduğuna, araştırmanın protokole, yönetmeliğe uygun olarak gerçekleştirileceğine, *"**Öğretmenlerin Öğretmenlik Motivasyon Kaynaklarının ve Öğretimsel Amaç Yönelimlerinin Motivasyon Düzeylerine Etkisi**"* isimli proje/araştırma süresince araştırma etik ilkelerine uyacağıma, araştırma ekibini araştırma hakkında bilgilendireceğime, araştırmanın uygulanması sırasında beklenmeyen ters bir etki ya da bir olay olduğunda etik kurulu haberdar edeceğime, araştırma sırasında çalışma protokolünde değişiklik yapılması gerektiğinde veya araştırma durdurulduğunda bunu yazılı olarak kurula bildireceğime, proje/araştırma kapsamında rutin dışında kullanılacak giderlerinin tarafımızca karşılanacağına söz veririm/veririz.

Sorumlu Araştırmacı

Profesör Dr. Ali ARSLAN

ARAŞTIRMAYA KATILANLAR (Diğer)

Adı Soyadı : **İmzası :**

1- Sevda KARAZEYBEK

2-

3-

4-

5-

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Sevda KARAZEYBEK

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Uzmanlık Alanı: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Derece	Bölüm/ Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Ereğli Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2017
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2023

Eserler:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. ……..……..……

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (p*roceedings*) basılan bildiriler:

B1. ……

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1. ……...……

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1……

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.…….……

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1….....

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1……..

G. Diğer yayınlar: *(Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)*

G1.……