

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNUN YORDAYICISI OLARAK
YAŞAM STİLİ**

NUR NOKAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEMMUZ, 2019
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNUN YORDAYICISI OLARAK YAŞAM STİLİ

NUR NOKAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 02.07.2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Raşit AVCI



Jüri Üyesi: Doç. Dr. Muhammet Mustafa ALPASLAN



Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR



Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

TEMMUZ, 2019

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24/05/2019 tarih ve 289/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nur NOKAY'ın "Öğretmen Motivasyonunun Yordayıcısı Olarak Yaşam Stili" başlıklı tezini incelemiş ve aday 02/07/2019 tarihinde saat 11.00'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine oybirliği ile karar verilmiştir.



Doç. Dr. Raşit AVCI

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Muhammet Mustafa ALPASLAN

Üye



Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Öğretmen Motivasyonunun Yordayıcısı Olarak Yaşam Stili” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 02 / 07 / 2019



Nur NOKAY

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNUN YORDAYICISI OLARAK YAŞAM STİLİ

NUR NOKAY

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Raşit AVCI

Temmuz 2019, XIII + 112 sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmen motivasyonunu yordamada yaşam stillerinin rolünü incelemektir. Ayrıca araştırma kapsamında; öğretmen motivasyonunun cinsiyet, branş ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu; 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Şanlıurfa'nın Haliliye, Eyyübiye ve Harran ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökul, ortaokul ve liselerde farklı branşlarda görev yapan 582 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 336'sı kadın, 246'sı erkektir ve grubun yaş ortalaması 30.13'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; mesleki motivasyonlarını belirlemek için "Mesleki Motivasyon Ölçeği" ve yaşam stillerini belirlemek için ise kontrol, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, memnuniyet ve beklentiler olmak üzere beş alt boyuttan oluşan "Yaşam Stilleri Envanteri" kullanılmıştır.

Yaşam stillerinin alt boyutları olan kontrol, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, memnuniyet ve beklentilerin öğretmen motivasyonunu yordamadaki rolünü saptamak için çoklu doğrusal regresyon analizi; öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için, Mann-Whitney U Testi ve öğretmen motivasyonunun branş ve görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ise Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır.

Yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara göre; yaşam stillerinin alt boyutlarından olan kontrol, mükemmeliyetçilik ve benlik saygısının öğretmen motivasyonunu anlamlı olarak yordadığı ve bu üç değişkenin birlikte öğretmen motivasyonunun varyansının %13'ünü açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken branş ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermesi, araştırma kapsamında elde edilen diğer bulgulardır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, ilgili literatür ve araştırmalardan yararlanılarak tartışılıp yorumlanmıştır. Gelecekte yapılabilecek benzer araştırmalar için araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen motivasyonu, yaşam stili

ABSTRACT

LIFE STYLE AS A PREDICTOR OF TEACHER MOTIVATION

NUR NOKAY

Master Thesis, Department of Education Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Rasit AVCI

July 2019, XIII + 112 pages

The aim of this study is to examine the role of life styles in predicting teacher motivation. Also within the scope of the research; It was also investigated whether there was a significant difference between teacher motivation according to gender, branch and duty duration variables.

The study group consisted of 582 teachers working in different branches of primary, secondary and high schools of the Ministry of National Education in Haliliye, Eyyübiye and Harran districts of Şanlıurfa during the second term of the academic year 2018-2019. There are 336 woman and 246 man who attended to the survey, and their average of age is 30.13. To determine the professional motivation of the teachers who participated in the study, “the Professional Motivation Scale” was used; and to determine lifestyle, Life Styles Inventory consisting of five sub-dimensions, control, perfectionism, self-esteem, satisfaction and expectations was used.

Multiple linear regression analysis was performed to determine the role of sub-dimensions of life styles, control, perfectionism, self-esteem, satisfaction and expectations in predicting teacher motivation and In order to determine whether teacher motivation differs according to gender, Kruskal-Wallis Test was used to test whether the Mann-Whitney U Test and teacher motivation differ according to the branch and term of duty variables.

According to the findings obtained at the end of the analysis; It was concluded that control, perfectionism and self-esteem, which are sub-dimensions of lifestyle, significantly predicted teacher motivation and these three variables together explained 13% of the variance of teacher motivation. In addition, while there is no significant difference between teacher motivation and gender, there are significant differences between branch and duty duration variables. The results of the study were discussed and interpreted using the relevant literature and researches. Suggestions have been made for researchers and practitioners for similar studies in the future.

Key words: Teacher motivation, life style

ÖNSÖZ

Tezimi hazırlama sürecinde bana bilgisi, tecrübesi, önemli dönütleri ile destek olan ve ne zaman tezimle ilgili bir şey danışsam en iyi şekilde yardımcı olmaya çalışan tez danışmanım Doç. Dr. Raşit AVCI'ya teşekkür ederim. Kendisinden hem 4 yıllık lisans eğitimim hem de yüksek lisans eğitimim boyunca çok şey öğrendim.

Ayrıca tez savunmamda jüride yer alarak önemli dönütlerde bulunan Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR ve Doç. Dr. Muhammet Mustafa ALPASLAN hocalarıma teşekkür ederim.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'ndeki 4 yıllık lisans eğitimim boyunca bizi eğiten, bilgi ve tecrübeleri ile alana hazırlayan çok değerli hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca çalışmaya katılan Şanlıurfa'daki meslektaşlarıma da teşekkür ederim.

Tez yazma sürecimde desteklerini ve anlayışlarını her zaman hissettiğim tüm arkadaşlarıma ve hayattaki en büyük şanslarım, şu anda bulunduğum yerde olmamda büyük emekleri olan annem Güler NOKAY'a, babam Engin NOKAY'a, erkek kardeşim Doğan NOKAY'a ve babaannem Yüksel NOKAY'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Genel Amaç ve Alt Amaçlar	9
1.2. Araştırmanın Önemi	9
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	11
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.5. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve.....	13
2.1.1. Motivasyon	13
2.1.2. Motivasyon Kuramları	15
2.1.2.1. <i>Kapsam/içerik kuramları</i>	15
2.1.2.2. <i>Süreç kuramları</i>	21
2.1.2.3. <i>Motivasyonu anlamada diğer yaklaşımlar</i>	26
2.1.3. İçsel-Dışsal Motivasyon.....	28
2.1.4. Eğitim Kurumlarında Motivasyon ve Öğretmen Motivasyonu	29
2.1.5. Bireysel Psikoloji	31
2.1.6. Yaşam Stili.....	34
2.1.6.1. <i>Bir yaşam stilinin anlaşılması</i>	36

2.2. İlgili Araştırmalar	39
2.2.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	39
2.2.1.1. Öğretmen motivasyonu ile ilgili yurtdışı araştırmalar	39
2.2.1.2. Yaşam stili ile ilgili yurtdışı araştırmalar	42
2.2.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	47
2.2.2.1. Öğretmen motivasyonu ile ilgili yurtiçi araştırmalar	47
2.2.2.2. Yaşam stili ile ilgili yurtiçi araştırmalar	53

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Çalışma Grubu.....	56
3.3. Verilerin Toplanması.....	59
3.4. Veri Toplama Araçları.....	59
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.4.2. Mesleki Motivasyon Ölçeği.....	59
3.4.3. Yaşam Stilleri Envanteri	60
3.4.3.1. Kontrol alt boyutu	62
3.4.3.2. Mükemmeliyetçilik alt boyutu.....	62
3.4.3.3. Memnuniyet alt boyutu	62
3.4.3.4. Benlik saygısı alt boyutu	63
3.4.3.5. Beklentiler alt boyutu	63
3.5. Verilerin Analizi	63

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Betimsel İstatistik Sonuçları.....	64
4.2. Yaşam Stillерinin Alt Boyutları Olan Kontrol, Mükemmeliyetçilik, Memnuniyet, Benlik Saygısı ve Beklentilerin Öğretmen Motivasyonunu Anlamlı Bir Şekilde Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular	66

4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	69
4.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	70
4.5. Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	73

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	76
5.1.1. Yaşam Stilllerinin Alt Boyutları Olan Kontrol, Mükemmeliyetçilik, Benlik Saygısı, Memnuniyet ve Beklentilerin Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordayıp Yordamadığına İlişkin Sonuçların Değerlendirilmesi ve Tartışılması	76
5.1.2. Öğretmenlerin Motivasyonunun Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçların Değerlendirilmesi ve Tartışılması	83
5.1.3. Öğretmenlerin Motivasyonunun Branşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçların Değerlendirilmesi ve Tartışılması.....	84
5.1.4. Öğretmenlerin Motivasyonunun Görev Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçların Değerlendirilmesi ve Tartışılması	89
5.2. Sonuçlar	90
5.3. Öneriler	91
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	91
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	92
KAYNAKÇA	94
EKLER	108
ÖZGEÇMİŞ	112

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	57
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Dair Frekans ve Yüzde Değerleri ...	58
Tablo 3. Çalışmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	65
Tablo 4. Öğretmen Motivasyonu, Kontrol, Mükemmeliyetçilik, Benlik Saygısı, Memnuniyet ve Beklenti Odaklılık Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonucu.....	66
Tablo 5. Öğretmen Motivasyonu, Kontrol, Mükemmeliyetçilik, Memnuniyet Odaklılık ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	67
Tablo 6. Öğretmen Motivasyonu, Kontrol, Mükemmeliyetçilik ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	68
Tablo 7. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	69
Tablo 8. Cinsiyete Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 9. Branş Değişkenine İlişkin Frekans Tablosu.....	71
Tablo 10. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	72
Tablo 11. Branşa Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	72
Tablo 12. Görev Süresine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	74
Tablo 13. Görev Süresine Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	74

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

ANOVA: Bağımsız Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

MANOVA: Çok Değişkenli Varyans Analizi



EKLER DİZİNİ

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	108
Ek 2. Mesleki Motivasyon Ölçeği	108
Ek 3. Yaşam Stilleri Envanteri	109
Ek 4. Araştırma İzni.....	111



BÖLÜM I

GİRİŞ

Latince hareket etmek anlamındaki fiilden gelen motivasyon; bireyin seçimler yapması, eyleme geçmesi, eylemini sürdürmesi ve bunun için çaba harcaması için bireyi harekete geçiren güç şeklinde tanımlanır. Motivasyon, bireylerin bir şeyler yapmaya neden karar verdiklerinden, yaptıkları işi ne kadar süreyle sürdürmek istediklerinden ve bu işi tamamlamak için ne kadar kendilerini zorlayacaklarından sorumludur (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Kirby ve McDonald'a (2009) göre motivasyon, bir hedefe ulaşmak veya bir görevi tamamlamak için kişiyi harekete geçiren istek, arzu ve enerjidir. Motivasyon temel olarak içten gelen bir güçtür; ancak bazen harekete geçmek için dışardan bir güç de etkili olabilir (Kirby ve McDonald, 2009). Diğer bir tanıma göre ise motivasyon, bireyi amacı doğrultusunda eyleme geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen içsel bir kavramdır. Bireylerin umutlarını, isteklerini, inançlarını, arzularını ve ihtiyaçlarını içerir (Örücü ve Kanbur, 2008).

Motive olmuş kişiler, hedeflerine ulaşmada daha kararlılırlar ve diğerlerine göre hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir. İnsan davranışını üzerinde bu derece etkili olan motivasyonun, doğal olarak çalışma hayatını da etkilemesi kaçınılmazdır (Ceviz, 2018). Çalışanların, iş yerinde gerekli olan performansı gösterebilmeleri için belli bir motivasyona sahip olmaları gerekir (Kırcı, 2010). Çalışanların yeterince motive olamamaları onların işteki performanslarını olumsuz etkiler (Kurt, 2005). Ayrıca mesleklerini icra ederken yaratıcılıklarını, bağlılıklarını ve girişimci ruhlarını gösteremezler ve kendilerini tümüyle işlerine veremezler (Kırcı, 2010).

Bireyleri harekete geçiren ve performanslarını etkileyen önemli bir kavram olan motivasyon, öğretmenler için de olmazsa olmazlardandır. Öğretmenler yetiştirdikleri bireyleri hayata hazırlarlar ve gelişimlerini sağlarlar. Bu sebeple öğretmenlik çok değerli bir meslektir. Öğretmenlerin alanında yetkin olmaları ve meslekleri ile ilgili sorumlulukları yerine getirmeleri de diğer önemli bir konudur. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bilgi ve becerilerinin tam olması, mesleğe yönelik olumlu tutum içinde olmaları ve mesleği yapabileceklerine yönelik inançlarının yerinde olması gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak mesleği icra ederken istekli, hevesli, motivasyonu yüksek ve idealist olmalıdırlar (Yıldırım, Alpaslan ve Ulubey, 2019). Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olması, onların işlerini severek ve isteyerek yapmalarını ve mesleği icra ederken daha enerjik olmalarını sağlar. Bu durum doğal olarak öğrencilerin motivasyonuna da olumlu yansiyacaktır.

Viau (2015), öğrencileri motive edecek öğretmen nitelikleri arasında öğretmenin ses tonu, doğal karizması, espri yeteneği ve saygınlığı gibi unsurları belirtmiştir. Bunun yanında bir öğretmenin duruşu, sınıf üzerindeki etkisi, iyi tavırları ve alanında uzman olması ile öğrencilerini motive edebileceğini ve öğretmenin sahip olduğu motivasyon düzeyinin de öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Yine Viau (2015) öğrencilerin; öğretmenlerinin öğretimle ilgili hazırlıklı olup olmadığını, dersi anlatırken istekli olup olmadıklarını kolaylıkla fark edebildiklerini ve karşısında motivasyonu düşük, isteksiz, öğretim yapmayı sevmeyen, alanına hâkim olmayan bir öğretmen gören öğrencinin motivasyonunun doğal olarak olumsuz etkileneceğini ifade etmiştir. Yani öğretmenlerin kendi motivasyonlarını sağlamadan öğrencilerinden motive olmalarını beklemeleri doğru olmayacaktır (Viau, 2015). Yine Demir de (2018) öğretmenin çalışırken istekli yani motivasyonunun yerinde olmasının, doğal olarak öğrencinin motivasyonuna ve başarısına yansıtacağını ifade eder. Motivasyon ve iş doyumunu düşük olan bir öğretmen, bunu öğrencilerine yansıttığında öğrencilerin ders içi tutumları ve motivasyonları bu durumdan etkilenecektir (Karaboğa, 2007).

Yavuz ve Karadeniz'e (2009) göre; öğretmenler, eğitimin kalitesi ve verimi ile doğrudan ilgilidirler ve eğitim-öğretimin gerçekleşmesinde, insan ilişkilerinde ve öğrencileri güdülemede önemli rollere sahiptirler. Öğretmenler başarılı ve üretken olduklarında belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak kolaylaşacaktır (Ceviz, 2018). Bu durum düşünüldüğünde bir öğretmen, gelecek nesilleri eğitmede önemli bir rolünün

olduğunun ve bu doğrultuda içsel bir motivasyonla çalışmalarını sürdürmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen niteliklerinin ve motivasyonunun öğrenci başarı ve motivasyonu ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Pelletier, Seguin-Levesque ve Legault (2002), öğretmenlerin özerkliği desteklemelerinin ve daha az kontrolcü yaklaşıma sahip olmalarının öğrencilerin içsel motivasyonları ve özerklikleri üzerinde etkisinin olduğunu savunmuşlardır. Buradan hareketle öğretmenlerin daha destekleyici ve özerk olmalarını sağlayan koşulları incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları; kontrolcü ortamlardansa özerkliğin desteklendiği ortamların, öğrencilerin motivasyon ve özerklikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu kanıtlamıştır. Öğretmenler, iş yerlerinde ne kadar az baskı hissederlerse ve öğrencilerinin okula karşı daha öz verili olduklarını algırlarsa kendi işlerine yönelik özerkliklerini de o kadar yüksek bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ne kadar özerk olurlarsa, öğrencilerinin özerkliğini de o kadar destekledikleri görülmüştür.

Abazaoğlu ve Aztekin (2015) ise çalışmalarında Singapur, Japonya, Finlandiya ve Türkiye'nin PISA 2012 ve TIMSS 2011 uygulamasında yer alan Fen ve Matematik öğretmenlerinin motivasyonu ve morali ile öğrencilerinin fen ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta farklı ülkelerdeki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin farklı olduğu ve öğretmenlerin motivasyonları arttıkça öğrencilerin başarısının arttığı görülmüştür. Kiefer, Alley ve Ellerbrock (2015) çalışmalarında öğretmen ve akran desteğinin ortaokul öğrencilerinde motivasyon, sorumluluk ve okula bağlılıkla olan ilişkisini araştırmışlardır. Sonuçta, öğretmen ve akran desteğinin öğrencilerin motivasyon, sorumluluk ve okula bağlılıklarında olumlu etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Rahimi ve Hosseini-Karkami (2015) çalışmalarında İran örneğinde, lise öğrencilerinin İngilizce başarı ve motivasyonlarında öğretmenlerinin sınıf içinde kullandığı disiplin stratejilerinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmenlerin kullandıkları disiplin stratejileri, öğretimin etkililiği ve öğrencilerin İngilizce başarı ve motivasyonları ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca motivasyonun öğrenci başarısında en önemli değişkenlerden biri olduğu görülmüştür.

Vibulphol (2016) Tayland'daki çalışmasında; öğretmenlerin motivasyon stratejilerini kullanmasının öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri ve motivasyonları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu bulmuştur. Sürücü ve Ünal'ın (2018), üniversite öğrencilerinin motivasyonunu arttıran ve azaltan öğretmen davranışlarını inceledikleri çalışmalarında;

hazırlıklı/planlı olmak, alanında bilgili olmak, öğrencilerin dikkatini çekebilmek, kişisel ilgi, coşku, yüksek başarı beklentisi, öğrenciler arasında ayırım yapmamak, adil olmak, tutarlılık ve açık sınıf iklimi gibi öğretmen davranışlarının öğrenci motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenci motivasyonunu azaltan öğretmen davranışlarının ise; öğrenciler arası ayrımcılık yapma, coşkusuzluk, sınıf ikliminin kapalı olması, tutarsızlık, her türlü şiddet, sınıf yönetiminin eksikliği, alan bilgisinin yetersizliği, mizah eksikliği, ulaşılmazlık, insanlarla iletişim kurma eksikliği gibi davranışlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alpaslan, Ulubey ve Yıldırım (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının sınıfa aitlik ve algıladıkları desteğin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını yordamadaki rolünü araştırmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ile sınıfa ait olma duygusu ve destek türleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmen adaylarının en çok öğretim üyelerinden aldıkları destek, onların öğretmenlik mesleği motivasyonları üzerinde önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının da üniversitedeki öğretim üyelerinden gördükleri desteğin onlar için önemli olduğu görülmektedir.

Çalışmalarda görüldüğü üzere öğretmen motivasyonu ve öğretmen nitelikleri her kademedeki öğrencilerin motivasyon ve başarıları için gerekli bir unsurdur. Gerek ortaokulda gerekse lisede ve hatta üniversitede, öğrenciler öğretmenlerinin dersi anlatırken coşkulu ve istekli olmasına önem vermektedirler. Öğrenciler; öğretmenin derse olan isteğinin ve motivasyonunun düşük olduğunu algıladıklarında, kendilerinin de derse olan ilgileri ve başarı düzeyleri bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

Alan yazında; öğretmen niteliklerinin ve motivasyonunun öğrenci başarı ve motivasyonu ile ilişkisinin incelendiği çalışmaların yanında, öğretmenlerin motivasyonunu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen faktörler de incelenmiştir. Alam ve Farid (2011) çalışmalarında, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri saptamaya çalışmışlardır. Bulgulara göre, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin; maddi durum, öz güven, iyi performansın ödüllendirilmesi ve mesleğin toplumdaki önemi gibi unsurlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Roy ve Sengupta (2016) çalışmalarında, sosyal ve kişisel faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, saygınlık ve mutluluğun öğretmen motivasyonunu etkilediğini göstermiştir. Boydak-Özan, Özdemir ve Yaraş (2017) çalışmalarında, sosyal sermayenin öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonları

ile olan ilişkisini analiz etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre; sosyal sermayenin, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal sermayenin sosyal etkileşim alt boyutu ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında bir ilişki olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Barın, Han ve Sarı'nın (2018) çalışmalarında Türkiye'nin ikincil hizmet bölgesinde çalışan bir İngilizce öğretmenin motivasyon düzeyi ve motivasyonunu azaltan etkenler derinlemesine ele alınmıştır. 14 hafta boyunca süren ve röportaj, öz yansıtma kâğıtları ve öğretmen tarafından tutulan günlüğün veri toplama araçları olarak kullanıldığı çalışmanın sonunda; kişinin kendi kendini motive etme eksikliğinin motivasyonun düşmesine sebep olduğu ve öğretim programı, okul yönetimi gibi dışsal faktörlerin de motivasyonu olumsuz etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Shepherd-Jones ve Salisbury-Glennon (2018) temel liderlik tarzları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğretmenlere uygulanan anket verilerinin çözümlenmesi sonucunda; okul müdürlerinin liderlik tarzlarının; öğretmenlerin özerklik, sosyal izolasyon, yeterlik ve ilişki kurma değişkenleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle okul müdürünü demokratik algılayan öğretmenlerin; daha yüksek yetkinlik, özerklik ve ilişki bildirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmalarda görüldüğü üzere öğretmen motivasyonu; mesleğin maddi getirisi, öğretmenin öğretme konusunda kendine olan güveni, okul müdürünün tutumu, güvende hissetmek, mesleğin toplum içindeki saygınlığı, mutluluk, başarıların ödüllendirilmesi gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bunların yanında öğretmen motivasyonunun alan yazında tükenmişlik, kişilik özellikleri, iş doyumunu ve işe bağlılık gibi kavramlarla da yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Tentama ve Pranungsari (2016) çalışmalarında öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumlarının örgütsel bağlılıklarını yordamadaki rolünü araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, örgütsel bağlılığı yordamada öğretmenlerin mesleki motivasyonu iş doyumlarına göre daha etkili bulunmuştur. Kovalčikienė ve Genevičiūtė-Janonė (2018) çalışmalarında meslek öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi saptamak istemişlerdir. Araştırmanın sonucunda nevrozizm kişilik özelliğinin öğretmen motivasyonu ile pozitif ilişkili olduğuna; dışadönüklük, yumuşak başlılık ve öz denetim kişilik özelliklerinin ise öğretmenlerin motivasyonu ile negatif ilişkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Roohani ve Dayeri (2019) İran'daki İngilizce öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin motivasyon ve tükenmişlik profillerini ortaya çıkarmayı, tükenmişlik ile

öğretme motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve öğretmen tükenmişliğini yordayabilecek motivasyonel faktörleri araştırmayı amaçlamışlardır. Sonuçta araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ve öğretme işini yaparken özerk motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca motivasyon ile tükenmişlik arasında negatif ilişki olduğu bulgusuna ve özerk motivasyon ile dışsal düzenlemenin öğretmen tükenmişliğini yordamada önemli rollerinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmen motivasyonu ile ilgili hem yurt içi hem de yurt dışı alan yazında çok sayıda çalışma mevcuttur. Ancak öğretmen motivasyonunun Adler'in yaşam stilleri kavramı ile bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Adler'in kuramının önemli kavramlarından olan yaşam stili kişinin erken yaşlarda belirlediği yaşam hedeflerine, kendine özgü ulaşma yoludur. Kişiye özgü alışkanlık, davranış biçimi ve tutum örüntüleridir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya 2013). Yaşam stili bir insanın; algı, bilinç, seçimler yapabilme yeteneği, sosyal ilişkiler kurma, biricik olma, bütünsellik, yaratıcılık ve amaçlılığının bir işlevidir (Ugwokaegbe, 1991). Tüm deneyimlerimiz Adler'in yaşam stili diye adlandırdığı şema etrafında şekillenmektedir. Yaşam stili; kendimiz, diğerleri, dünya ve ideal benliğimiz hakkındaki inançları kapsar. Yaşam stili, deneyimlerimizin sınırlı olduğu ve dil gelişiminin daha tamamlanmadığı erken dönemlerde gelişmeye başlar. Kişinin eylemleri için bir plan işlevi görür ve yaşam zorluklarını fark etme, düşünme ve bunlarla başa çıkmadaki karakteristik yolumuzdur (Johansen, 2010).

Kişinin tüm davranışları, yaşam stiline göre düzenlenir. Bir insanın ilgileri, algıları, rüyaları, değer yargıları, yeme, uyuma ve cinsel davranış alışkanlıkları, düşünceleri küçük yaşlarda oluşan yaşam stiline göre şekillenir (Geçtan, 1998). Ansbacher ve Ansbacher'a göre (1956), yaşam stili farklı zamanlarda ya da durumlarda farklılık göstermez ve bir kez oluştuktan sonra bireyin tüm davranışlarının, tepkilerinin belirleyicisi olur. Kişinin her türlü davranışı onun yaşam stiline etkisi altındadır (akt. Geçtan, 1998). Yaptığımız her şey bize has yaşam stilimizden etkilenir. Yaşam stili, bireylerin nasıl düşüneceği, hissedeceği, algılayacağı ve davranacağında belirleyici bir role sahiptir (Corey, 2008).

Bir insanı tam olarak anlayabilmenin yolu, onun yaşam stiline amacını çözümleyebilmekten geçer. Bireylerin tüm davranışları, yaşam stiline amacına ulaşmaya dönüktür ve amaçlı bir şekilde ortaya çıkar. Bireylerin amaçları için çabalamaları kendilerine özgüdür. Örneğin tek yumurta ikizleri aynı genetik yapıya ve

sosyo-kültürel çevreye sahip olsalar bile dünyayı farklı şekillerde algırlar, yaratıcı güçlerini farklı şekilde kullanırlar. Bu sebeple farklı amaçlara ve inançlara sahip olurlar. Aynı görünseler de davranışları birbirinden farklıdır (Murdock, 2012).

Görüldüğü üzere her bireyin yaşam stili birbirinden farklı ve o kişiye hastır. Çeşitli yaşam stillerine sahip bireyler farklı davranış, tutum ve kişiliklere sahiptirler. Birbirlerinden farklı özelliklere sahip bireylerin motivasyonlarının da aynı olmayacağını söyleyebiliriz. Ayrıca yaşam stili, bireyin tüm davranışlarında etkili ise kişinin motivasyon davranışı üzerinde de etkili olması olasıdır. Bazı yaşam stillerinin, motivasyon üzerindeki etkisi diğerlerinden daha çok veya daha az olabilir. Her şeyin kendi kontrolünde olmasını isteyen bir kişi ile her konuda en iyisini yapmayı arzulayan veya insan ilişkilerine her şeyden daha çok önem veren bir kişi arasında motivasyon anlamında da farklılıklar olabilir. Kısacası farklı yaşam stillerine sahip bireylerin, farklı motivasyon düzeylerine sahip olabilecekleri söylenebilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu yordamada yaşam stili değişkenlerinin rolünü bulmak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin motivasyonu, kuramsal çerçevede anlatılan motivasyonu anlamada diğer yaklaşımlardan olan içsel motivasyon bağlamında ele alınmıştır. İçsel motivasyon, bireyin hiçbir zorlama olmaksızın, kendi isteği ile bir işi yapmasıdır. Yapılan işi sevmeye, kişisel övgü, güçlü iş ahlakı, özel bir değer sistemi gibi etmenler içsel güdüleyicilerdendir (Çiçek-Sağlam, 2007). İçsel motivasyonu yüksek bir öğretmenin işini severek, isteyerek ve özverili bir şekilde yaptığını söylemek yanlış olmayacaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonunu ölçmede kullanılan mesleki motivasyon ölçeğinin maddeleri; içsel motivasyonla ilişkili görüldüğünden, öğretmen motivasyonu bu bağlamda ele alınmıştır.

Ayrıca araştırmada öğretmen motivasyonunun cinsiyet, branş ve görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına da yanıt aranmıştır. Erkek ya da kadın öğretmen olmanın öğretmenlerin mesleki motivasyonu üzerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmak, motivasyon üzerinde cinsiyetin etkisini anlamada yardımcı olacaktır. Alan yazın incelendiğinde erkek öğretmenlerin motivasyonunun kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyinden yüksek bulunduğu çalışmalar (Bishay, 1996; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2014; Klassen ve Chiu, 2010) ve kadın öğretmenlerin motivasyonunun erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyinden yüksek bulunduğu çalışmalar (Bastick, 2000; Güloğlu-Demir, Demir ve Bolat, 2017; Hellsten ve Prytula, 2011; Inayatullah ve

Jehangir, 2012) mevcuttur. Özellikle Türkiye'nin dođu ve gúneydođu bölgesinde yaşayan ve çalışan kadınların, toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmasının istenmesi ve toplum baskısını daha çok hissetmeleri onların motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Nitekim Canpolat'ın (2011) Elazığ ilindeki öğretmenler örnekleminde, motivasyon, örgütsel bağlılık ve öğretmen kariyer basamakları uygulaması değişkenleri arasındaki karşılıklı ilişkileri incelediği yüksek lisans tez çalışmasında; kadın öğretmen ve erkek öğretmenlerin içsel motivasyonları arasında herhangi bir farklılık bulunamazken dışsal motivasyon açasından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu çalışmada dışsal etkenlerin erkeklerin lehine olduğu görülmektedir. Çalışma şanlıurfa'da çalışan öğretmenler üzerinde yapıldığından kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyinin erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyinden düşük çıkacağı beklenmiştir.

Öğretmen motivasyonunun branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını test ederek motivasyon üzerinde çalışılan alanın etkisi görülmek istenmiştir. Çalışmada motivasyon açasından branşlar arası farklılıkların olacağı yönünde bir sonuç beklenmiştir. Çünkü her branş kendine özgüdür. Farklı branştan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, dersi işleyişleri, öğrencilerinin derse olan ilgisi gibi unsurlar farklıdır. Buradan ulaşılan bulgular, daha çok hangi branştan öğretmenlerin motivasyonlarının geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmayı sağlayacaktır. Görev süresi açasından öğretmen motivasyonunun farklılaşıp farklılaşmamasının saptanması ile görev süresinin motivasyon üzerindeki etkisi test edilmek istenmiştir. Çalışmada görevinin ilk yıllarında olan genç öğretmenlerin motivasyonlarının diğer öğretmenlerden yüksek bulunacağı düşünölmüştür. Görevinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin daha idealist ve heyecanlı oldukları düşünöldüğünde motivasyonlarının da yüksek olacağı söylenebilir. Ayrıca görevlerinin ilk yıllarında tükenmişlik yaşama ihtimalleri de düşük olacağından motivasyon düşöklüğu yaşamayabilirler. Cemaloğlu ve Erdemoğlu-şahin'in (2007) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Sonuçta kıdemi yüksek öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin diğer öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılacak bulgu ile hangi görev süresi aralığında olan öğretmenlerle motivasyon çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu; eğitim hedeflerine ulaşmada ve gelecek nesillerin nitelikli yetiştirilmesinde önemli olduğundan, bu kavramla ilişkili değişkenlerin saptanması öğretmenlerin motivasyonlarını geliştirici çalışmalarda yeni yaklaşımların önünü açacaktır. Ayrıca öğretmen motivasyonu kavramının bir psikolojik danışma kuramına dayanmaması, bu konuda yapılacak çalışmaların dayanaksız olmasına yol açmaktadır. Bu problem durumundan hareketle literatürdeki bu eksiklik doldurulmaya çalışılacaktır.

1.1. Genel Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının yaşam stili değişkenine göre incelenmesidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan yaşam stiline, bağımlı değişken olan öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına yanıt aranacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın yanıt aradığı alt problemler şunlardır:

1. Yaşam stillerinin alt boyutları olan kontrol, mükemmeliyetçilik, memnuniyet, benlik saygısı ve beklentiler öğretmenlerin motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
2. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonu anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Branş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonu anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonu anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmada yaşam stili değişkeninin öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ne şekilde yordadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin işlerini severek ve isteyerek yapmaları, yani mesleği icra ederken motivasyon düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin

motivasyonlarını ve öğrenmelerini etkileyen önemli bir durumdur (Demir, 2018). Alan yazın incelendiğinde; öğretmen niteliklerinin ve öğretmen motivasyonunun, öğrenci başarısı veya motivasyonuna olan etkisinin incelendiği çalışmalar (Akyüz, 2006; Filak ve Sheldon, 2008; Keller, Neumann ve Fischer, 2016; Korur, 2001) mevcuttur.

Bernaus, Wilson ve Gardner (2009) araştırmalarında öğrencilerin motivasyonu ve İngilizce dersi başarıları ile öğretmen motivasyonu ve sınıfta strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen motivasyonunun sınıfta motivasyon stratejilerinin kullanılması ile ilişkili olduğu ve bunun da öğrencilerin motivasyonu ve İngilizce başarıları ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Radel, Sarrazin, Legrain ve Wild (2010) çalışmalarında öğretmen motivasyonu ile öğrenci motivasyonu arasındaki sosyal yayılmayı incelemişlerdir. Sonuçta öğrencilerin; öğretmenlerinin motivasyonlarına ilişkin algılarının, kendilerinin öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Papi ve Abdollahzadeh (2012) İran örneğinde öğretmenlerin motivasyon çalışmaları ile öğrencilerin motivasyon davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve sonuçta aralarında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Yu (2015) doktora tezi çalışmasında, lise öğrencilerinin motivasyonları ve matematik başarılarında öğretmenlerin sınıf uygulamalarının etkisini incelemiştir. Sonuçlara göre; öğretmen desteğinin, öğrencilerin Matematik öz yeterlikleri ve Matematik dersine olan ilgilerinde önemli bir rolü olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen desteği; Matematik başarısı üzerinde de Matematik öz yeterliği aracılığı ile dolaylı bir etkiye sahip bulunmuştur.

Keller, Hoy, Goetz ve Frenzel (2016) çalışmalarında öğretmen coşkusu kavramını derinlemesine incelemişlerdir. Son 45 yılda konu ile ilgili yapılan çalışmaları inceleyip öğretmen coşkusu alanının çeşitli olduğu ve kavramsallaştırmasının zor olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazınının detaylı incelenmesinden sonra; öğretmen coşkusu kavramını, zevk ve davranışsal ifadenin birlikte ortaya çıkması olarak tanımlamışlardır. Öğretmen coşkusu bilişsel, motivasyonel ve duygusal sağlıkla ilgili öğretmen faktörlerinin daha geniş tanımlaması içerisinde yer almaktadır. Yine çalışmalarında, öğretmen coşkusunun öğrencilerin motivasyon ve başarı durumlarını olumlu etkilediği çıkarımına ulaşmışlardır. Sánchez-Rosas, Takaya ve Molinari (2016) çalışmalarında öğretmen davranışları, motivasyonu ve duygusunun; öğrencilerin sınıftaki akademik ve sosyal katılımını yordamadaki rolünü incelemişlerdir.

Araştırmanın bulgularına göre; algılanan öğretmen davranışları, öğrencilerin sosyal ve akademik katılımını yordamada önemli bir role sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmen motivasyonu ile ilgili araştırmalar 1990 yılının sonlarından itibaren daha çok çalışılmaya başlandı ve özellikle 2005'ten sonra alan yazında öğretmen motivasyonu çalışmalarında bir artış görüldü. Öğretmen motivasyonunu araştırmanın önemi; eğitimle ilgili eğitim reformu, öğrenci motivasyonu, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ve öğretim uygulamaları gibi bir dizi değişkenle ilişkili olmasından gelmektedir (Han ve Yin, 2016). Öğretmen motivasyonu; öğrenci başarısı için önemli bir kavram olduğu için, öğretmen motivasyonunu etkileyen değişkenlerin saptanması da önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen motivasyonu kavramının daha çok okul yöneticisi özellikleri, iş doyumu, benlik saygısı, mesleki yeterlik, öz yeterlik, kişilik özellikleri veya okul iklimi gibi değişkenlerle birlikte incelendiği görülmüştür (Bektaş, 2010; Bishay, 1996; Danişman, Koza-Çiftçi, Tosuntaş ve Karadağ, 2016; Güloğlu-Demir, Demir ve Bolat, 2017; Kurt, 2013; Reaves ve Cozzens, 2018; Sumatri ve Whardani, 2017). Öğretmen motivasyonunun Adlerian bir kavram olan yaşam stili ile birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu noktada literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırma, öğretmen motivasyonunu anlamada Adlerian bir bakış açısı getirecektir. Böylece öğretmen motivasyonunun geliştirilmesi konusunda uygulayıcılara yeni yaklaşımlar sunacaktır. Öğretmen motivasyonu kavramının bir psikolojik danışma kuramına dayanarak açıklanmaya çalışılması bu konuda yapılacak çalışmaların daha dayanaklı olmasını sağlayacaktır.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğretmenler; “Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Yaşam Stilleri Envanteri”ni içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ölçülmek istenen özellikleri ölçmede geçerli ve güvenilirlerdir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma; 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde şanlıurfa' da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen öğretmen motivasyonu ve yaşam stili değişkenleri; “Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Yaşam Stilleri Envaneri”nin ölçtüğu özelliklerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Motivasyon: Kişiyi eyleme geçiren, yönlendiren ve bunu sürdürmesini sağlayan içsel bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2015).

Yaşam Stili: Kişinin erken yaşlarda belirlediği yaşam hedeflerine, kendine özgü ulaşma yoludur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; motivasyon ve yaşam stili kavramlarına ilişkin kuramsal bilgiye ve bu değişkenlerle yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların incelemelerine yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Motivasyon

Motivasyonun tanımı ile ilgili ortak bir görüş yoktur. Ancak tüm araştırmacıların değindiği ortak bir özellik, motivasyonun insan davranışlarının yönü ve büyüklüğü ile ilgili olmasıdır. Ki bu da belirli bir eylemin seçimi, sebat etmek ve harcanan çaba ile ilgilidir (Dörnyei ve Ushioda). Güney (2017) motive (güdü) kavramının, Latince harekete geçme anlamına gelen “Movere”den geldiğini ve bireyi hedefleri doğrultusunda eyleme geçiren ve yönlendiren bir iç durum olduğunu ifade etmiştir. Motivasyonu ise bireyi belirli amaçları doğrultusunda sürekli şekilde eyleme geçirmek için gösterilen çabaların toplamı ve bir işi yapabilmek için ihtiyaç duyulan gayret ve enerjinin yaratılması şeklinde tanımlamıştır (Güney, 2017). Motivasyon (güdü); ihtiyaçları, arzuları, dürtüleri, istekleri ve ilgileri içeren bir kavramdır. Fizyolojik olan güdülere (açlık, susuzluk, cinsellik vb.) dürtü denir. Başarılı olma, sevilme, saygı görme gibi insanlara özgü olan güdülere ise gereksinme (ihtiyaç) denir. Güdüler insanı uyaran ve harekete geçiren bir etki yaratır. Böylece birey bir amaç doğrultusunda davranmaya başlar. Bu durum bireyin güdülendiğini gösterir (Cüceloğlu, 2012). Bir başka tanıma göre ise motivasyon, bireyin belirlemiş olduğu amacına ulaşmada göstermiş olduğu hedef, tutarlılık ve azim sürecidir (Robbins ve Judge, 2017). Motivasyon, kişilerin hayatlarında belirledikleri amaçlarına ulaşmak için kendi istekleri ile harekete

geçmeleridir. Bireyleri amaçları doğrultusunda davranmaya iten ve onları eyleme geçiren güç; bireyin içsel faktörlerinden veya çevresinden kaynaklanan güdülerdir (Değirmencioğlu ve Küçükahmet, 1999). Bireylerin eylemlerini belirleyen ve yönlendiren bir enerji ve kişiyi bazı etkilere maruz bırakarak onun önceki eylemlerinden farklı şekilde davranmasını sağlayan bir güçtür. Bireyi hedefine yönlendiren bir iç uyarıcının olması, hedef için yapılan eylemler ve hedefe ulaşılması motivasyon sürecinin aşamalarıdır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016). Diğer bir tanıma göre ise motivasyon bireyi eyleme geçiren, eylemlerinin yönlerini belirleyen ve bireyin arzu, inanç, umut ve düşüncelerini içeren bir kavramdır (Eren, 2017). Güdülenmenin itici bir güç olduğu söylenebilir. Bireyin güdülenmesi; onu harekete geçiren, motive eden şeyleri bilinmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması yoluyla sağlanır. Bireyin zaten doyum elde ettiği bir şeyi ona sunmak, onu motive etmeyecektir (Çiçek-Sağlam, 2007). Güney'e (2017) göre ise motivasyon kişiyi eyleme sevk eden isteklendirme ve etkileme sürecidir. Motive olmuş birey işini isteyerek ve zevkle icra eder. Dolayısıyla hem kendi verimliliğine hem de çalıştığı kurumun verimliliğine olumlu katkıda bulunur (Güney, 2017). Motivasyon bir eylemin yalnızca başlatıcısı değildir. Aynı zamanda o eylemin yönlendiricisidir, yoğunluğunun ve dayanıklılığının belirleyicisidir (Viau, 2015).

Duygusal zekânın alt boyutlarından olan kendini harekete geçirebilmek, aslında motivasyonu içermektedir. Salovey ve Gardner kendini harekete geçirebilmenin duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, odaklanabilmek, kendini kontrol edebilmek ve yaratıcılık için gerekli olduğunu belirtir. Bu kişiler yaptıkları işlerde yüksek performans gösterirler, üretken ve etkili olurlar (Goleman, 2012). Mutluluğun da insanı harekete geçirici bir etkisi vardır. Mutlulukla birlikte kişi elindeki işi yapıp bitirmeye ve hedefleri doğrultusunda harekete geçmeye hazır ve istekli olur. Yani mutluluğun kişiyi hedefleri doğrultusunda motive ettiği söylenebilir. İnsanın sahip olduğu duygular; onun hedefleri için çalışmayı sürdürmek, planlamak ve düşünmek, sorun çözmek gibi yeteneklerini güçlendirebileceği gibi bu yeteneklerini engelleyebilir de. Kısacası duygularımız, hayatta neler yapabileceğimiz üzerinde etkili rol oynar. Bir işte hevesle ve uygun miktarda kaygıyla motive olduğumuzda bizi başarıya ulaştırır (Goleman, 2012). Buradan hareketle; heves, istek, mutluluk hatta kaygı gibi duyguların kişiyi hedefleri doğrultusunda motive etmede, harekete geçirmede önemli olduğu söylenebilir. Bu anlamda duygusal zeka motivasyon için gereklidir.

Motivasyonun “harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici” olmak üzere üç temel özelliği vardır (Güney, 2017). Robbins ve Judge’a (2017) göre ise motivasyonun üç temel hususu vardır. Bunlar yoğunluk, kararlılık ve istikamettir. Yoğunluk, gösterilen çabanın az ya da çok olması ile ilgilidir. Kararlılık, bireyin başladığı işi bitirme konusundaki kararlılığıdır. Gösterdiği çabayı sürdürme süresi ile ilgilidir. Yapması gereken işi tamamlayıncaya kadar bağlılığını sürdürmesidir. İstikamet, bireyin gösterdiği çaba ve gayretin çalıştığı kuruma yarar sağlayacak bir doğrultuda olmasıdır. Gösterilen çaba, kurumun amaçlarına yönelik ve onlarla uyumlu olmalıdır.

Çalışanların, çalıştıkları kurumdan ayrılmamaları ve işlerinde en yüksek verimi gösterebilmeleri için güdüleme olmazsa olmazlardır. İnsanlar, işlerinde gösterdikleri çabanın ve performansın takdir edilmesini beklerler. Kendini çalıştığı kuruma ait hisseden ve o kurumun önemli bir parçası olarak gören kişiler, çalıştıkları kurumun amaçlarına ulaşmada gerekli motivasyona sahip olacaklardır (Çiçek-Sağlam, 2007).

2.1.2. Motivasyon Kuramları

Bu başlık altında literatürde yer alan ve kabul görmüş kapsam ve süreç kuramları ile motivasyonu anlamada diğer yaklaşımlar hakkında kuramsal bilgilere yer verilecektir.

2.1.2.1. Kapsam/içerik kuramları

Kapsam kuramları, bireylerin nasıl ve neden bu şekilde davrandıkları üzerinde durarak motivasyonu açıklamaya çalışan kuramlardır. Bu başlık altında Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg’in Motivasyon-Hijyen (Çift Faktörlü Motivasyon) Kuramı, McClelland’ın Başarı Güdüsü (Başarma İhtiyacı) Kuramı, Alderfer’in VİG (ERG) Kuramı ve McGregor’un X ve Y Kuramı açıklanacaktır.

2.1.2.1.1. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi; bireylerin ihtiyaçlarının bir sebebe dayandığı ve doyurulan bir ihtiyacın artık birey için motive edici bir etkisinin kalmayıp yerine doyum sağlanmamış yeni ihtiyaçların ortaya çıktığı varsayımlarına dayanır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016). Maslow’a göre insanların tüm ihtiyaçları aşağıdan yukarıya doğru beş

basamaklı bir şekilde incelenebilir. En altta en temel ihtiyaç olan fizyolojik ihtiyaçlar (yeme, içme, barınma vb.) yer alır. Onun üstünde güvenlik ihtiyacı yer alır. Sonrasında üste doğru sırasıyla ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ve değer ihtiyacı ve en üst düzeyde kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer alır (Eren, 2017). Alt düzey ihtiyaçlar doyurulmadan üst düzeydeki ihtiyaçlar ortaya çıkıp bireyi davranışa sevk etmez. Bir ihtiyaç doyurulduğunda o ihtiyacın bireyi motive etme gücü azalır ve bir üst düzeyde yer alan ihtiyaçlar bireyi eyleme geçmesi konusunda motive eder (Güney, 2017). Bir insanı bu kurama göre motive etmek istiyorsak öncelikle o kişinin hiyerarşinin hangi düzeyinde olduğunu bilip o ihtiyacın doyurulmasına yönelik çalışmalıyız. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan beş ihtiyacı “düşük ve yüksek düzeyli ihtiyaçlar” olmak üzere ikiye ayırmıştır. En altta yer alan fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacı düşük düzey ihtiyaçlardır. Ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ise yüksek düzey ihtiyaçlardır. İki grup arasındaki ayrım, düşük düzeyli ihtiyaçların dışsal faktörler aracılığıyla tatmini sağlanırken yüksek düzeyli ihtiyaçların içsel olarak tatmin edilmesinden gelmektedir (Robbins ve Judge, 2017).

Üst düzey ihtiyaçların ardışık bir şekilde ortaya çıktığı çok görülmez; çünkü alt düzey ihtiyaçlar hiçbir zaman tam bir şekilde doyurulamazlar. Birey, herhangi bir düzeydeki ihtiyacını tam olarak doyuma kavuşturamazsa o ihtiyaç onun için tekrar yüksek öneme sahip itici güç durumuna gelir. Birey herhangi bir ihtiyacında tam anlamıyla doyumu sağlamışsa artık o ihtiyaç onun için etkili bir motivasyon kaynağı olmayacaktır. Bu sebeple “mahrum kalma” kadar “haz alma” kavramı da önemlidir. Maslow kuramında, alt düzeydeki bir ihtiyaç tatmin edilmezse onun tekrar ortaya bir ihtiyaç olarak çıkacağını ve davranışlarımızı etkileyeceğini savunur (Hoy ve Miskel, 2015).

Eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde; bazı öğrenciler temel fizyolojik gereksinimlerinden bile yoksunlar, dolayısıyla bu öğrencilerin motivasyonlarında da bir düşüklük olması kaçınılmazdır. Ayrıca güvenlik ihtiyacı, hem öğretmenler için hem de öğrenciler için olmazsa olmaz motive edici unsurlardandır. Okul içinde şiddet ve zorbalığa uğrama ya da okulda şiddet olaylarının yoğun olması öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler. Güvenlik açısından tehlikeli bir ortamda ders işlemek de dersi dinlemek de zorlaşır. Bunun dışında öğretmenler arasında ayrımcılık veya belirsizliğe yol açan idari söz ve davranışlar okuldaki tüm bireyleri etkiler. Yüksek güvenlik ihtiyacındaki öğretmen ya da idareciler değişime direnç gösterebilirler. İş güvenliği, sosyal güvence ve emeklilik hakkı talep edebilirler. Bu

taleplerinin altında yatan sebep emniyet ihtiyacıdır. Ait olma ihtiyacını doyumlamak isteyen öğretmenler ise diğer öğretmenlerle ve idare ile iyi ilişkiler kurmaya çalışırlar. Arkadaşlık kurma, etkinlikler düzenleme, topluluklara üye olmak ait olma ihtiyacını doyumlamayı sağlar. Saygı ihtiyacı ise eğitimcileri okulda diğerlerine saygılı ve diğerlerinden saygı gören biri olma, özerk olma, işinde yetkin olma çabalarına yöneltir. En üst düzey olan kendini gerçekleştirme için ise birey işinde olabileceğinin en iyisi olmak için çabalar. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı nadir ortaya çıkar. Bunun sebebi çoğu insanın hala alt düzeydeki ihtiyaçların doyumu için endişelenmesidir (Hoy ve Miskel, 2015). Öğretmen motivasyonu açısından bakıldığında; okul müdürleri öğretmenlerin ihtiyaçlarını saptayıp doyuma ulaşmalarını sağlayacak ortamlar yarattığında, öğretmenler istenen davranışları yapma konusunda daha yüksek motivasyona sahip olacaktırlar (Güney, 2017).

2.1.2.1.2. Herzberg'in motivasyon-hijyen (çift faktörlü motivasyon) kuramı

Çift faktör kuramı, içsel faktörlerin iş doyumunu sağladığını ve dışsal faktörlerin doyumsuzluğa sebep olduğunu savunur. Kuram insanların işlerinden neler beklediğini ortaya koymak istemiştir (Robbins ve Judge, 2017). Herzberg'in motivasyon-hijyen kuramının dayandığı birkaç temel varsayımı vardır. İş doyum ve iş doyumsuzluğunu anlamada iki farklı etken grup vardır. Bunlar, motive edici faktörler ve hijyen faktörlerdir. Motive edici unsurlar, tatmini sağlamaya yardımcı olurken hijyen unsurları tatminsizliğe yönlendirir. İş tatmini ve iş tatminsizliği karşıt iki kavram değildir. Sadece birbirlerinden farklı kavramlardır. Bu kurama göre farkındalık, başarı, tanınma, sorumluluk, gelişme gibi belirli ihtiyaçların aşırı doyurulması tatmini artırır (Hoy ve Miskel, 2015). Maaş, yönetim, kurum politikası, çalışma koşulları, iş güvenliği, kişiler arası ilişkiler hijyen faktörlerdendir. Bu faktörlerin varlığı bireylerin tatminsizlik hissetmemelerini sağlar; ancak bu faktörler tek başlarına tatmini de sağlamazlar. Bireyleri işlerinde tatmin ve motive etmek için o işin kişisel gelişim imkanı, sorumluluk, başarı, terfi imkanı, tanınma gibi unsurlarına odaklanılmalıdır. Bu unsurlar, içsel ödüllendiricilerdir (Robbins ve Judge, 2017). Örneğin, öğretmenlerin okulun fotokopi makinesinde istedikleri evrakları çoğaltamamaları iş tatminsizliğine sebep olabilir. Ancak bunun tersi durumda, yani okulun fotokopi makinesi istedikleri gibi kullanabildiklerinde yüksek iş tatmini oluşmayabilir. Bir işin zorlayıcı olması, özerklik, sorumluluk gibi etmenler iş doyumunu oluşturur. Yani motive edici unsurlar iş doyumunu

oluşturma eğilimindedir, hijyen unsurlar ise iş doyumsuzluğu oluşturma eğilimindedir. İş tatminsizliği oluşturma eğiliminde olan öğeler için “hijyen” kelimesi kullanılmasının sebebi, metaforik açıdan hijyenin ciddi rahatsızlıkları önlemede büyük bir öneme sahip olmasına rağmen bir tedavi şekli olmamasıdır. Hijyen faktörler de tek başlarına yüksek iş tatmini sağlamazlar (Hoy ve Miskel, 2015).

Güdüleyici faktörler; çalışanları harekete geçirir, mesleklerini ve çalıştıkları kurumu benimsemelerini sağlar. Hijyen faktörler ise yaşamsal ihtiyaçların karşılanması için gereklidir. Hijyen faktörler; mesleki doyumu sağlamazlar, mesleki doyumsuzluk hissini önlerler ve yalnızca hayati gereksinimler karşılanıncaya kadar kişiyi güdülemeye yardımcı olurlar. Bu etki sonrasında kaybolur. Bu sebeple hijyen faktörlerin, gerçek birer güdüleyiciler oldukları söylenemez (Kurt, 2005). Maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği, ek ödemeler, kurumun yönetimi, politikası ve kişilerarası ilişkiler hijyen faktörlere örnektir. Başarı, işin kendisi, işin anlamlı olması ve zevk vermesi, sorumluluk alma, terfi imkânları, fark edilme gibi unsurlar ise motive edici faktörlere örnektir. Hijyen faktörler, işin çevresel koşulları ile ilgiliyken motive edici faktörler işin içeriği ve özü ile ilgilidir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016).

Çalışanların motive olmaları için, öncelikle hijyen faktörlerin sağlanması, böylelikle nötr ortamın getirilmesi, ardından güdüleyici faktörlerin kullanılması gereklidir. Kişi, mesleğinden veya yaptığı işten yeterli maaş alıyorsa ve aldığı ücret ile ilgili kaygılarını aşmışsa para onun için artık güdüleyici bir etmen değildir. Bu kişinin motive olabilmesi için; iş yerinde yetki, sorumluluk almaya veya başarılı olmaya ihtiyacı vardır. Haksızlığa uğrama hissi, hijyen faktörlerin eksikliği ile memnuniyetsizlik arasındaki ilişkiyi açıklayan önemli bulgulardan biri olarak görülebilir (Kurt, 2005).

Kurt (2005) öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için, onlara para gibi hijyen faktörler yerine gerçek güdüleyici faktörlerin sağlanması gerektiğini ifade eder. Bu güdüleyiciler; başarının fark edilmesi, takdir edilmesi, ödüllendirme, meslekte ilerleme fırsatı, sürekli kendilerini geliştirebilecekleri hizmet içi eğitim fırsatları, eğitim sisteminin vizyonunu benimseme ve ona inanma gibi etmenler olabilir (Kurt, 2005). Hijyen faktörler, motivasyonun sağlanması için olumlu bir ortam yaratır. Bu olumlu ortam yaratıldıktan sonra motive edici faktörler sağlanmalıdır. Bir okul müdürü öğretmenleri motive etmek için hijyen faktörlerin kullanımında ısrarcı davranırsa öğretmenlerin meslekten soğumalarına ve amire karşı olumsuz duygular hissetmelerine yol açar (Güney, 2017).

2.1.2.1.3. McClelland'ın başarı güdüsü (başarma ihtiyacı) kuramı

Bu kurama göre; ihtiyaçlar bireyler için öğrenme yaşantıları sonucunda değer kazanmaya başlar. McClelland bireylerin ihtiyaçlarını başarı, bağlılık ve güçlülük olmak üzere üç grupta toplamıştır (Güney, 2017). Motivasyonu açıklamada bu üç temel ihtiyaca önem verir (Robbins ve Judge, 2017). Kişilerin mesleklerinde en iyi olma arzularının altında başarı ihtiyacı vardır. Bireyler başarılı olmayı isterler ve başarısız olmaktan da bir o kadar korkarlar. Bağlılık ihtiyacı ise insanların tek başlarına hayatlarını sürdüremeyecekleri ve muhakkak diğer insanlarla ilişki kuracaklarından hareketle ortaya atılmış bir ihtiyaçtır (Eren, 2017). Bağlılık ihtiyacı yüksek bir birey, diğerleriyle dostça ilişkiler kurmak ister ve onlar tarafından sevilip onaylanmak ister. Ayrıca sosyal aktivitelerden keyif alır ve bir gruba dâhil olarak kimliğini oluşturmak ister. Güçlü olma ihtiyacı; bireyin çevresiyle olan ilişkisinde, etkileme araçlarına sahip olup bu araçlarla çevrelere hâkim olma isteklerini içerir. Bu bireyler diğer insanlar üzerinde etkili olmak ve güç sahibi olmak isterler. Ayrıca güçlü olduklarını hissettiklerinde diğerleriyle rekabet etmeyi de severler (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016). McClelland başarı ihtiyacı üzerinde daha çok durmuştur. Bu ihtiyaç birçok unsurdan etkilenir. Özellikle çocukluk döneminde yaşanan deneyimler ve ebeveynlerin başarıya verdikleri değer başarılı olma ihtiyacını etkiler. Başarı ihtiyacı, bireylerin hedeflerini yüksek tutmalarını sağlar. Bu doğrultuda birey daha çok çalışır ve çalıştıkça da mutlu olmaya başlar. Başarı güdüsü yüksek insanlar, para için başarılı olmayı düşünmezler. Onlar başarmanın yarattığı duygu için çabalarlar (Güney, 2017). Ayrıca başarı güdüsü yüksek bireyler, sorunları çözmeye aktif rol almak isteyen, gerçekçi amaçlar belirleyip amaçları doğrultusunda ilerleyebilen ve risk alabilen bireylerdir. Kendi istekleri ile onları zorlayacak çalışmalara dâhil olurlar ve yaptıkları işin sonucunu görmek isterler (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016).

Bir öğretmen öğrencilerinde başarı güdüsünü ortaya çıkarmak istiyorsa, koyulan hedeflerin ölçülü ve ulaşılabilir olması gerektiği vurgusunu öğrencilerine hatırlatmalı ve onların başarılı olabilecekleri ortamlar oluşturmalıdır. Gösterdikleri performansın sorumluluğunu almalarını sağlamalı ve performansa açık geribildirimlerde bulunmalıdır (Hoy ve Miskel, 2015). Bunun yanında bir okul müdürü de başarı ihtiyacı yüksek olan öğretmenlerin başarı güdüsünü ortaya çıkartacak faaliyetlerde bulunmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin motivasyonu da artacaktır (Güney, 2017).

McClelland'ın kuramının pratik etkisi azdır; çünkü başarı, güçlülük ve bağıllık ihtiyaçları bilinçdışıdır ve tespit edilip ölçülmesi zordur. Bu konuda en yeni uygulama, bireylere resimler gösterip bu resimlerle ilgili hikâyeler anlatmalarını istemek ve bu hikâyelerden bireydeki üç temel ihtiyaçla ilgili varsayımlarda bulunmak üzerinedir. Ancak bu uygulama hem zaman açısından hem de ekonomik açıdan elverişli değildir (Robbins ve Judge, 2017).

2.1.2.1.4. Alderfer'in *vig (erg)* kuramı

Alderfer, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi yaklaşımını bazı değişikliklerle daha basit bir hale getirmiştir. Kurama göre bireylerin üç grup ihtiyacı vardır. Bunlar: Var olma ihtiyaçları, ilişkisel ihtiyaçlar ve gelişme veya büyüme ihtiyaçlarıdır. Var olma ihtiyaçları; bireylerin yaşamda fiziksel olarak varlıklarını sürdürebilmeleri, nesillerini devam ettirebilmeleri için tehlikelerden uzak ve güvende olmaları ile ilgilidir. İlişkisel ihtiyaçlar, bireylerin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurması ve bunu sürdürmesi ile ilişkilidir. Gelişme veya büyüme ihtiyaçları ise bireylerin beşeri kapasitelerini geliştirip kişisel gelişme ihtiyaçlarına destek olmayla ilgilidir. Bu ihtiyaçlar bir hiyerarşi gösterir ve alt grup bir ihtiyacın doyumunu sağlanmadan üst gruptan bir ihtiyaç ortaya çıkmaz. Kuram bu yönüyle Maslow'un yaklaşımına benzer. Maslow'un yaklaşımından farklı olarak Alderfer'in kuramında hayal kırıklığına uğrama ve geri çekilme ilkeleri vardır (Eren, 2017). Üst grup ihtiyaçların doyumunu tam sağlanamadığında (hayal kırıklığına uğrama) alt grup ihtiyaçlar tekrar gündeme gelecektir (geri çekilme). Burada hayal kırıklığına uğrama-geri çekilme ilkesi etkilidir. Üst düzey ihtiyaç karşılanmadığında, bir alt düzeydeki ihtiyaca geri dönülüp o alt düzey ihtiyacın doyumuna daha çok önem verilir (Güney, 2017).

Var olma ihtiyacı, Maslow'un yaklaşımında fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçlarına; ilişkisel ihtiyaçlar, sevgi ve ait olma ihtiyacına; gelişme ihtiyacı ise Maslow'un yaklaşımında en üst düzey olan kendini gerçekleştirme ihtiyacına karşılık gelir. Alderfer'e göre bu ihtiyaç grupları aynı anda faaliyete geçebilir. Maslow'un yaklaşımında kendini gerçekleştirme için önce diğer alt düzey ihtiyaçların doyumunu sağlanmalıyken Alderfer bireylerin aynı anda hem var olma ihtiyacı için hem de gelişme ihtiyacı için motive olabileceklerini savunur (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016).

2.1.2.1.5. McGregor'un X ve Y kuramı

Douglas McGregor'un bireylere yönelik iki zıt görüşü vardır. Bir görüşü temelde negatif olan Kuram X ve diğeri de temelde pozitif olan Kuram Y'dir. McGregor kurum yöneticilerinin, çalışanlarına yönelik görüşlerinin bazı yargılara dayandığını ve çalışanlarına o inanç ve yargılara göre davrandıklarını savunur. Kuram X'e göre yöneticiler, çalışanlarının işten kaytarma, kaçınma eğiliminde olduklarına ve çalışanlar üzerinde baskı kurularak yönlendirilmeleri gerektiğini düşünürler. Kuram Y ise daha olumludur. Yöneticiler, çalışanlarının işi bir oyun ya da dinlenmek gibi gördüklerini ve böylelikle sorumluluklarını kabullenip yeni sorumluluklar için de hevesli olduklarını düşünürler. Kuram Y, Maslow'un yaklaşımındaki yüksek düzeyli ihtiyaçların bireyleri yönlendirdiğini savunur. Sorumluluk, katılımcı karar verme, olumlu kişiler arası ilişkiler ve zorlu görevler çalışanların motivasyonunu yükseltecektir (Robbins ve Judge, 2017).

2.1.2.2. Süreç kuramları

Süreç kuramları, kapsam kuramları gibi ihtiyaçlar üzerinde durmaz. Daha çok insanların ihtiyaçlarını karşılarken kullandıkları, amaç ya da sonuç diyebileceğimiz dışsal etkenler üzerinde dururlar. Bu başlık altında Edwin Locke'un Hedef Belirleme Kuramı, Vroom'un Beklenti Kuramı, Lawler ve Porter'in Beklenti Kuramı, Adams'ın Ödül Adaleti/ Eşitliği Kuramı ve Pekiştirme Kuramı açıklanacaktır.

2.1.2.2.1. Edwin Locke'un hedef belirleme kuramı

Locke'a göre hedeflerin bireylerin güdülenmesinde önemli bir etkisi vardır. Kişi tarafından belirlenen hedefin açık ve net olması, hedefin kolaylıkla ulaşılabilecek cinsten olmaması ve çalışılan kurumun amaçları ile örtüşmesi durumlarında hedefler bireyi motive eder (Eren, 2017). Bireysel ve zorlayıcı hedefler alınan dönütlerle birlikte yüksek derecede performans göstermeyi sağlar (Robbins ve Judge, 2017). Bireysel amaçlar; yapılacak iş üzerindeki dikkati sağlama, gayreti artırması ve görevi tamamlamada kararlılığı sağlama gibi özellikleriyle motivasyon üzerinde olumlu etkiler yaratır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016).

Kısacası kuram; bireyin hedefi belirgin ve kapsamlıysa, bu hedef belirli miktar zorlayıcılığa sahip ama ulaşılabilecek düzeyde ise bireyin motivasyonunun artacağını

savunur. Bu tarz hedefler, amaca ulaşmak için stratejiler geliştirmeyi sağlar. Ayrıca gayreti, sürekliliği, dikkati ve odaklanmayı artırır. Hedef doğrultusunda sağlanan ilerlemelere yönelik dönütlerle çaba, devamlılık ve dikkat güçlenir. Bunun yanında alınan geribildirim, hedefe ulaşmada kullanılan stratejinin etkililiği yani yenilenmesi ya da değiştirilmesi gerekip gerekmediği konusunda da bilgi sağlar (Hoy ve Miskel, 2015).

Bir okulda bu kurama dayanarak motivasyon arttırılmak istenirse öncelikle okulun amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların öğretmenler tarafından benimsenmesi gereklidir. Öğretmenlerin bireysel amaçları ile okulun amaçları arasında bir uyum olmalıdır. Ayrıca belirlenen amaçlar rekabet ortamı yaratmalıdır (Güney, 2017).

2.1.2.2.2. Vroom'un beklenti kuramı

Bu kurama göre; bireyler akıl yürütme süreçlerini kullanan, düşünen varlıklardır. Şimdiki ve gelecekteki davranışları hakkında bilinçli bir şekilde seçimler yaparlar. Bireylerin motivasyonu içinde bulunduğu çevrenin şartlarına bağlıdır. Çevrenin koşulları, bireyin gereksinimleri, amaçları ve beklentileri ile uyumlu ise kişinin motivasyonu sağlanacaktır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016). Motivasyon bilişsel ve bilinçli bir süreçtir. Bireyler, kendi davranışlarından kaynaklanan kayıpları öznel olarak değerlendirirler. Buna göre nasıl bir yol izleyeceklerini belirlerler. Beklenti kuramı üç temel kavrama dayanır. Bunlar: beklenti, araçsallık ve değerlidir (Hoy ve Miskel, 2015).

Beklenti: Bireyin zorlu bir çalışmadan sonra güzel bir performans elde edebileceğine ne kadar inandığı ile ilgilidir. Yani “çok çalışırsam başaracak mıyım?” sorusu beklentiyi açıklar (Hoy ve Miskel, 2015). Örneğin; bir öğrenci, herhangi bir derste verimli çalışırsa başarıya ulaşacağına inanıyorsa o öğrencinin beklenti seviyesi yüksektir.

Araçsallık: Bireylerin performanslarının dikkat çekeceği ve sonunda ödüllendirilecekleri konusundaki algılanan olasılıktır. Yani performans ile ödül arasında güçlü bir ilişki olduğuna inanmalarıdır. “başarırsam karşılığında ne alacağım?” sorusu bu kavramı açıklar. Örneğin; bir öğretmen, kendi sınıfındaki başarının başkaları tarafından bilineceğini düşünüyorsa araçsallık yüksektir (Hoy ve Miskel, 2015).

Değerlik: Ödülün kişi tarafından algılanan değeri veya çekiciliğidir. Ama burada bireysellik önemlidir. Bir kişi için değerli olan bir ödül diğeri için değerli olmayabilir. Birey ödül için ne kadar çok istekliyse o ödül onun için o kadar değerlidir. “çabam

karşısında aldığım ödülle ilgili ne hissediyorum” sorusu bu kavramı anlamamızı sağlar. Öğretmenler için yaratıcılık, yetenek, özerklik, tanınma gibi unsurlar değer atfedilen iş ürünleridir ve yüksek doyum sağlarlar (Hoy ve Miskel, 2015).

Bu kuram, motivasyonu açıklamada bireysel ihtiyaçlar yerine bireyin amaçları, seçimleri ve amacının gerçekleşmesine yönelik beklentilerini ele alır. Bireyin belli bir davranışından sonra istediği sonuca ulaşacağına yönelik beklentisi ile ulaşılabilecek sonucu arzulama düzeyi yani sonucun kişi için önemi motivasyonu belirlemede etkilidir. Bu iki önemli unsurdan biri yoksa motivasyonu sağlamak güçleşecektir (Güney, 2017). Bu kurama göre, iş başarısının sebebi ödüllendirilmiş bir davranış ve bunun yarattığı etkidir. Beklenti kuramı bir davranışın altında yatan sebebin hem bireysel özelliklerden hem de çevresel şartlardan kaynaklandığını savunur. Bireyler bir kurumda çalışmaya kendi istekleri ile başlarlar. Çalıştıkları kurumdan birtakım beklentiler içerisindedirler. Bireyin çalışma ortamı yani çevresel şartlar ise ücretlendirme, ödüllendirme gibi durumları içerir. Kuramın bir diğer dayanağına göre her birey farklı amaç, arzu ve ihtiyaçlara sahiptir. Bireyler istedikleri ödüllere ulaşmada alternatif davranış şekilleri arasından kendi algıları ile seçim yaparlar. Birey her davranışının sonunda ödül ya da ceza alacağı beklentisindedir. Bireyler aynı ödüle birbirlerinden farklı derecelerde istek duyarlar. Bir işte gösterilecek çaba iki duruma bağlıdır. Birincisi, çaba sonunda elde edeceğini düşündüğü beklentilerdir. İkincisi ise göstereceği çabanın kendisini başarıya götürme olasılığıdır (Eren, 2017). Kısacası birey istenen performansı gösterme yeteneğine sahip olduğuna, performansının sonucunda bir ödülün geleceğine ve bu ödülün onun için bir anlam ifade edeceğine inandığında motivasyonu yüksek olacaktır (Hoy ve Miskel, 2015). Bireylerin yüksek derecede gayret göstermeleri; olumlu bir performans değerlendirmesi yapılacağına, bu değerlendirme sonucunda ücret artışı, prim, terfi gibi ödüllerin geleceğine ve ödülün de kişisel olarak tatmin edici olacağına inandıklarında gerçekleşir. Yani burada üç ilişki önemlidir. Bunlar; gayret-performans ilişkisi, performans-ödül ilişkisi ve ödül-kişisel hedefler ilişkisidir (Robbins ve Judge, 2017).

Bunların dışında kuram, başarı olasılığının çok yüksek ya da çok düşük görülmesinin aynı sonuçlara yol açtığını da savunur. Örneğin; bir öğrenci Matematik dersine çalışmasa da yapabileceğini düşünecek kadar kendine güveniyorsa ya da tam tersi hiçbir şekilde başarılı olamayacağını düşünüyorsa güdülenmesi iki durumda da düşük olacaktır (Kaya, 2007).

Okul müdürleri kurumlarında çalışan öğretmenleri bu kurama göre motive etmek için, hangi ödülün onlar için değerli olduğunu ve öğretmenlerden başarı için ne beklediğini saptamalıdır. Başarıya engel durumları ortadan kaldırmalı ve başarı konusunda onlara güven aşılmalıdır. Bir ödül sistemi kurmalı ve bu sistemi eşit bir şekilde yürütmelidir (Güney, 2017).

2.1.2.2.3. Lawler ve Porter'in beklenti kuramı

Lawler ve Porter, Vroom'un beklenti kuramını esas alarak güçlendirici bazı katkılarla kuramı geliştirmişlerdir (Güney, 2017). Lawler ve Porter kuramlarında motivasyonun ve performansın kaynağına ilişkin soruları yanıtlamaya çalışmışlardır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016). Bireylerin bir görevi tamamlamadaki motivasyon, performans ve süreklilikleri; ne kadar başarılı olacaklarına ve bu başarının ne kadar değerli olduğuna dair beklentileri ile açıklanmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Vroom'un kuramından farklı olarak bireyin kendisine verilen ödülü başkaları ile kıyaslaması ve seviyesine göre değerlendirilmediğini algılaması durumunda iş tatmininin olumsuz etkileneceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bir kurumda yetki ve sorumluklar belli değilse ve görev tanımları yapılmamışsa başarı ve motivasyon bu durumlardan etkilenecektir. Bunun yanında kurumda çalışanların çabası ile ödül arasında bir denge olmalıdır ve ödüller adil bir şekilde verilmelidir (Eren, 2017). Kurama göre çalışanlar, içsel ve dışsal ödüllere farklı derecelerde önem verirler. Bu durum göz ardı edilmemelidir. Ayrıca çalışanların rolleri tanımlanmalı ve yapacakları iş için eğitim almaları sağlanmalıdır (Güney, 2017). Kuramda motivasyonu belirleyen unsurlar, beklentiler ve valence yani beklenen ödüle verilen değerdir. Bekleyiş, bir eylemin belli bir sonucu ortaya çıkarma olasılığına yönelik olan inançtır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016).

2.1.2.2.4. Adams'ın ödül adaleti veya eşitliği kuramı

Eşitlik kuramına göre; kendilerine adil, saygılı ve kibar bir şekilde davranıldığını düşündüklerinde, hak ettikleri ödülleri aldıklarında ve ödüllerin eşit dağıtılması durumunda bireyler daha yüksek motivasyona sahip olurlar ve daha çok çabalarlar (Hoy ve Miskel, 2015). Bu kuram; doyum, iş gücü dönüşümü ve verimlilik kavramları ile ilgilidir. Ayrıca "örgütsel adalet" kavramının literatüre girmesi, bu kuramla gerçekleşmiştir (Robbins ve Judge, 2017). Kurama göre; bireyler kendi çabasını ve çabasının ya da başarısının sonucunu, onunla aynı kurumda çalışan diğer bireylerin

başarı sonunda elde ettikleri sonuç ile karşılaştırırlar. Girdiler ve çıktılar olmak üzere iki değişken arasındaki bağlantıya önem verilir. Girdiler çalışanın eğitim durumu, iş tecrübeleri, işindeki gayreti gibi unsurları; çıktılar ise maaş, ek ödemeler ve kazanılan statü gibi unsurları içerir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016).

Adams'a göre çalışanların güdülenmesinde ödül adaleti önemli bir role sahiptir. Bireyler, kendi başarısıyla aynı seviyede başarı gösteren çalışanlara verilen ödülleri inceleyip kendi ödülleri ile karşılaştırırlar. Bireylerin kuruma sundukları girdiler; çaba, zekâ, tecrübe, bilgi ve yetenekleri ile ortaya koydukları başarılarını gösterir. Başarıya karşılık ödül olarak ise maaş zammı, ikramiye, terfi gibi durumları incelerler. Birey ödüllerin verilmesinde bir adaletsizlik tespit ettiğinde dengesizlik durumu yaşar. Bundan kurtulmak için kendi ödülleri arttırmanın yollarını arar. Bunu yapamazsa girdilerini yani ortaya koyduğu çabayı azaltır veya diğer bireylerin moralini bozma yoluyla performanslarını yani onların girdilerini olumsuz etkilemeye çalışabilir. Dengesizlik durumundan kurtulduğunda birey rahatlamış olacaktır (Eren, 2017). Kısacası kurama göre bireyler işleri ile ilgili girdi ve çıktıları diğer çalışanların girdi ve çıktıları ile kıyaslarlar ve ortada bir adaletsizlik varsa onu ortadan kaldırmaya yönelik tepkide bulunurlar (Robbins ve Judge, 2017). Bir okulda motivasyonu sağlamada bu kuram göz önüne alınacak olursa, okul yönetiminin eşitliği temel alması ve aynı çaba ve başarıyı gösteren öğretmenlere aynı ödülün verilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir (Güney, 2017).

2.1.2.2.5. Pekiştirme kuramı

Davranışçı yaklaşıma göre; bir davranış sonunda gerçekleşen çevresel değişiklikler, pekiştirici nitelikteyse ya da organizmayı itici uyarıcılardan uzaklaştırıyorsa o davranışın tekrarlanma ihtimali yüksektir. Tam tersi durumda davranışın sonucunda herhangi bir ödül ya da itici uyarılara yaklaşıyorsa o davranış yüksek ihtimal tekrarlanmayacaktır. Davranışçılığın en önemli savunucularından olan Skinner, pekiştirme yoksa öğrenmenin de olmayacağını ileri sürer. Pekiştirilen davranışlar tekrarlanma eğilimindeyken pekiştirilmeyen davranışlar zayıflar ve nihayetinde söner (Corey, 2008).

İnsanlar en çok ödüllendirilen davranışlarını yapmaya isteklidirler. Yani ödüller ve pekiştirme davranışı güçlendirici konumdadır. Her birey farklı ihtiyaçlara sahip olduğu için, aynı ödüle yönelik duygusal tepkileri de farklı olacaktır (Şimşek, Çelik ve

Akgemci, 2016). Pekiştirme kuramı; bilişsel veya içsel süreçlerle ilgilenmez, davranışı çevresel kaynaklı olarak değerlendirir. Bir davranışın tekrarlanma olasılığını artıran şey davranışın sonucudur. Davranış sonunda gelen bir pekiştireç, o davranışın yapılma sıklığını artırır. Bu duruma günlük hayatımızdan da örnekler verebiliriz. Örneğin; bir kurumun patronu çalışanlarına üç hafta boyunca fazla mesai yaparlarsa ek ücret alacaklarını söyleserse çalışanlar çalışmaya karşı daha istekli ve motive olacaklardır. Ancak fazla mesai karşılığında herhangi bir pekiştireç yoksa çalışanlar, ya görevi kabul etmeyeceklerdir ya da bu görev zorunlu ise isteksiz bir şekilde yerine getireceklerdir. Yani davranış pekiştirilmezse o davranışın tekrarlanma olasılığı düşük olacaktır (Robbins ve Judge, 2017). Her birey farklı ihtiyaçlara sahiptir ve ihtiyaçlar sürekli değişir. Bu sebeple bir kurum yöneticisi çalışanlarını ödüllendirmek istiyorsa onların ihtiyaçlarını belirlemeli ve ona göre ödüllendirmeyi gerçekleştirmelidir (Güney, 2017).

2.1.2.3. Motivasyonu anlamada diğer yaklaşımlar

2.1.2.3.1. Özerk ve kontrollü motivasyon

Dışsal olan ve içimize yansıttığımız düzenlemelerimiz, kontrollü motivasyonun bir biçimidir. Tanımlanmış ve içsel düzenlemelerimiz ise özerk motivasyon biçimidir. Her türlü özerk ya da kontrollü motivasyon davranışları farklı nitelikte sonuçlara yol açacaktır. Motivasyonun tersi olan motive olamama durumu, hareket etme niyetinin olmadığı gösterir. Motive olamama bir davranışa ya da sonuca değer vermemek, bazı davranışların güzel sonuçlara götüreceğinin farkında olmamak, aradaki bağlantıya inanmamak ya da bunun bilincinde olsa da kendini yeterli hissetmemekten kaynaklanır (Deci ve Ryan, 2007).

Bireylerin küçük yaşlardan itibaren seçimlerini kendisinin yapmasının sağlanması, seçimlerinin sorumluluğunu üstlenmesi için cesaretlendirilmesi ve yapacağı işleri planlayabilme becerisi kazandırılması gibi hususlar onların özerklik ve özgür irade ihtiyaçlarını geliştirecektir. Özerklik, başarı, kişiler arası ilişkiler, özgüven ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları bireyleri motive eden unsurlardır (Hoy ve Miskel, 2015).

2.1.2.3.2. Yükleme kuramı

Motivasyon kavramını bilişsel açıdan açıklamaya çalışan yükleme kuramına göre insanlar yaşadıkları bir başarı ya da başarısızlık durumunda kendilerine temel bir soru

sorular. Bu soru “Neden?” sorusudur (Kaya, 2007). Bireyler başarı ya da başarısızlıklarını bazı faktörlere bağlayarak yorumlamaya çalışırlar. Şans, yetenek, psikolojik durum, adaletsizlik, ilgi, çaba bu unsurlardandır. Bireyler yaptıkları yorumlamalarla durumu anlamaya ve onun neden yaşandığını bulmaya çalışırlar. Bunu yaparken bazı inançlar geliştirirler. Bir başarı ya da başarısızlık için gerekli açıklamayı bulduklarında ise kendilerini ve çevrelerini daha iyi yönetebilmek için bu açıklamayı kullanmaya meyilli olurlar (Hoy ve Miskel, 2015). Yükleme kuramının ana öğeleri birkaç soru ile anlaşılabilir:

- Başarı ya da başarısızlığın nedenleri nelerdir?
- Sebep olan durum yetenek, çaba gibi içsel kaynaklı mı yoksa şans, görevin zorluğu, çevresel faktörler gibi dışsal kaynaklı mı?
- Sebep olan durum sabit değiştirilemez mi yoksa değiştirilebilir mi?
- Bu sebepler kontrol edilebilir mi?

Başarı güdüsü yüksek kişiler başarı ya da başarısızlıklarını içsel, değiştirilebilir ve kontrol edilebilir sebeplere bağlarlar. Başarı güdüsü düşük kişiler ise başarısızlıklarını içsel, değiştirilemez/kalıcı ve kontrol edilemez sebeplere bağlarlarken; başarılarını dışsal, değiştirilebilir ve kontrol edilemez sebeplere bağlarlar. Bireylerin yaptığı bu yüklemeler onların duygularını ve gelecekteki başarı motivasyonlarını etkiler (Kaya, 2007). Okul ortamı açısından değerlendirildiğinde öğretmenler, öğrenciler ya da yöneticiler başarısızlığa yol açan durumun sebebinin içsel, kendi kontrollerinde ve değiştirilebilir olduğunu görürlerse motivasyonları yükselecektir (Hoy ve Miskel, 2015).

2.1.2.3.3. Öz yeterlik/ sosyal öğrenme kuramı

Bireylerin kendi kapasiteleri hakkındaki inançları olarak tanımlanan öz yeterlik; bireylerin nasıl hissedeceklerini, düşüneceklerini, kendilerini nasıl motive edeceklerini ve nasıl davranacaklarını belirlemektedir (Bandura, 1994). Öz yeterlik inancı; bireyin motivasyonu, kişisel başarıları ve iyilik hali için temel oluşturur. Aynı zamanda bireylerin bir etkinlik için ne kadar çaba sarf edecekleri ve engeller karşısında ne kadar dayanabilecekleri konusunda belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Yaptıkları eylemlerde başarılı olamayacağına inanan bireylerin amaçlarına giden yolda zorluklarla karşılaştıklarında yeniden harekete geçmek için azim ve motivasyonları düşük olacaktır (Schunk ve Pajares, 2010). Bandura’ya (1994) göre bu kişiler, zorlu görevlerden uzak

dururlar, amaçlarına ulaşma konusunda istekleri düşüktür ve bu kişilerin amaçlarına olan bağlılıkları zayıftır. Öz yeterlik kuramı kısaca bir işi başarmada gerekli yeteneklere sahip olduğunu ve işin aşırı zor olmadığını düşünen, kendine güvenen bireylerin motivasyonunun yüksek olacağını savunur.

Bir yönetici çalışanlarını hedef belirleme kuramı ve öz yeterlik kuramına göre motive edebilir. Eğer bir yönetici çalışanına zorlu hedefler belirlerse çalışanın öz yeterlik inancı yükselecektir ve kendine daha yüksek bireysel hedefler koyacaktır. Çünkü yöneticinin çalışana yüksek hedefler koyması çalışan tarafından, amirinin kendisinin performansına güvendiği algısını oluşturacaktır ve böylelikle çalışanın kendine güveni artacaktır. Artan öz yeterlik, bireyin yüksek kişisel hedefler belirlemesini sağlayacaktır ve bu durum bireyin performansına da olumlu yansıtacaktır (Robbins ve Judge, 2017). Bunların dışında; öğretmenlerin okulda yaşadığı eğitsel ve idari sorunlarda okul idaresinden destek almaları, öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkiler yaratır. Öz yeterliği yüksek öğretmenler zor ve problemlili öğrencilerle çalışırken dahi çaba gösterirler ve öğretme işinde ısrarlı ve kararlı davranırlar. Çünkü öğrencilere bir şeyler öğretebileceklerine ve onların öğrenebileceklerine olan inançları tamdır (Kaya, 2007).

2.1.3. İçsel-Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyon, bireyin hiçbir zorlama olmaksızın ve kendi isteği ile bir işi yapmasıdır. Yapılan işi sevme, kişisel övgü, güçlü iş ahlakı, özel bir değer sistemi gibi etmenler içsel güdüleyicilerdendir. Dışsal motivasyon ise kişinin dış etkenler nedeniyle bir işi yapmaya yönelmesidir. Terfi, ödüller, maaşa zam gibi etmenler dışsal güdüleyicilere örnektir (Çiçek-Sağlam, 2007). Kişi dışsal bir uyarıcı sebebiyle harekete geçiyorsa dışsal motivasyon devrededir. Ancak birey dışsal herhangi bir etki altında kalmadan eyleme geçmişse burada içsel motivasyonun varlığı söz konusudur. Davranışçı yaklaşımlar, dışsal güdülenmeye daha çok önem verirken; bilişsel yaklaşımlar, içsel güdülenmenin daha önemli olduğunu savunur (Kaya, 2007). Dışsal motivasyon, bireyin kendi içsel özellikleri sebebiyle değil, kazanacağı ödül veya bir davranışı gerçekleştirmediğinde alacağı cezalar nedeniyle eyleme geçmesini sağlayan motivasyon türüdür. İçsel motivasyonda ise davranışın getirisine göre değil kendi kişisel tercihi ve isteği bireyin harekete geçmesini sağlar. Dışsal motivasyonda eylemin sonucunun bireye kazandırdıkları önemlidir. Dışsal motivasyonda birey; saygınlık

kazanma, makam elde etme, terfi etme, maaş zammı gibi ödüller için harekete geçerken içsel motivasyonda bireyin harekete geçme nedeni kişisel tercihidir (Demir, 2018). İçsel motivasyonun iki aşaması vardır. Birincisi zihinsel olarak neye ulaşmak istendiğinin akılda oluşturulması ve ikincisi ise fiziksel olarak ulaşılmak istenen hedef için harekete geçmektir. Hem düşünce hem de harekete geçmek, eylem eşit öneme sahiptir. İçsel motivasyon, düşünce ve eylem birlikteliği ile başarının anahtarıdır (Shinn, 2010).

Dışsal motivasyon bir eylemde bulunmayı içerir. Dışsal motivasyonu gösteren en net eylem biçimi, maddi bir ödüle sahip olmak ya da cezadan kaçınmak için gösterilen davranıştır (Deci ve Ryan, 2007). İçsel motivasyonun aksine ceza ve ödüllere dayanır. Yani motivasyonu anlamada davranışsal bir bakış açıdır. Bir çalışan işinde yükselme, iyi bir mevkiye gelme gibi ödüller için çabalıyorsa dışsal motivasyonla hareket ediyordur; çünkü yaptığı eylemin kendisine kazandıracakları ile ilgileniyordur (Hoy ve Miskel, 2015). Bazı eylemlerde her iki motivasyonun da izlerine rastlanabilir. Örneğin; sırf diploma alabilmek için yüksek lisansa başlayan biri, zamanla derslerin ilgisini çektiği fark edip kendi isteği ile severek yüksek lisansa devam edebilir.

2.1.4. Eğitim Kurumlarında Motivasyon ve Öğretmen Motivasyonu

Çoğu insan işlerinden gerekli doyumunu sağlayamamaktadır. Gerek maddi gerekse manevi olarak doyumunu yakalayamayan çalışanlar, mutsuzluğa sürüklenmektedir. Bu durum, kişilerin işlerini isteksiz icra etmelerine sebep olmaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleğinde bu duruma daha çok rastlanmaktadır (Çiçek-Sağlam, 2007).

Bir öğretmen olarak mesleğin başlangıcındaki motivasyon, öğretmen olmanın ilk adımudur. Araştırmalar her öğretmenin öğretmeye karşı aynı şekilde istekli ve motive olmadığını; ancak öğretme üzerine kariyerlerini devam ettirecek olanların motivasyonlarının daha yeterli olduğunu göstermektedir (Sinclair, 2008). Öğretmen motivasyonu, öğrenci motivasyonuna olan etkisi sebebiyle eğitimde merkezi bir rol oynar (Viseu, Jesus, Rus, Canavarró ve Pereira, 2016). Öğretmen motivasyonu, iyi bir öğretim yapmaya istekli, hevesli olmak ve bu isteği sürdürebilmek şeklinde tanımlanmıştır (Michaelowa, 2002). Öğretmenler, farklı geçmişe ve ihtiyaçlara sahip tüm öğrencilerini motive etmeli ve derse katılımlarını sağlamalıdır. Öğretmen sadece öğretme işinden sorumlu değildir. Öğrencileri için iyi bir rol model olmaları, öğretim ortamını zengin ve güvenli bir hale getirmeleri, aile ve toplum katılımı sağlamaları da

öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. Ayrıca öğrencilerini motivasyon, özsaygı, başkalarına saygı ve toplumsal sorumlulukları konusunda teşvik etmelidirler. Başarılı bir öğretim için öğretmenler, öğrenci ve onların öğrenmeleri ile ilişkili olduklarının farkında olmalıdırlar. Öğrencilerine öğreteceği konuları ve bunları öğrenciye nasıl aktaracağını iyi bilmelidir. Öğretmen, öğrencilerinin öğrenmelerini yönetmek ve öğrenmelerinin izlemesini yapmaktan sorumlu olduğunun bilincinde olmalıdır. Sistematik düşünmeli ve deneyimlerinden bir şeyler öğrenmelidir. Ayrıca öğrenme topluluğunun bir üyesi olduğunu unutmamalıdır (Mitchell, Robinson, Plake ve Knowles, 2001). Ayrıca öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği hazırlıklara sahip olması beklenir. Bu hazırlıklar, öğretmenin kişisel özellikleri ve bilgi, beceri, eğitimiyle ilişkilidir (Yazıcı, 2009). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere bakıldığında; kişisel-sosyal faktörler, kendine güven, öğretmenin kişiliği, sınıf ortamı, öğrenci davranışları sosyo-ekonomik statü ve ödül sistemi gösterilebilir (Alam ve Farid, 2011).

Sosyo-psikolojik yaklaşımlar ve beklenti kuramı, öğrencilerin motivasyonu ve duygusal deneyimleri ile öğretmenlerinin motivasyonlarına dair algıladıkları ipuçları arasında bir ilişki olduğuna değinir (Frenzel, Taxer, Schwab ve Kuhbandner, 2019). Öğretmenler, onları model alan öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir rol oynar. Bu sebeple öğretmen motivasyonu, öğrencileri doğrudan etkilediği için önemli bir kavramdır (Alam ve Farid, 2011).

Öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olmasına sebep olan bazı etkenler vardır. Bunlar; mesleğin doğası gereği stresli olması, öğretmen özerkliğinin müfredat, politikalar ve uygulanan öğretim yöntemleri gibi sebeplerle engellenmesi, öğretmenlerin aldıkları eğitimin yeterli olmaması sebebiyle öz yeterliklerinin düşük olması, sürekli aynı içeriği vermeleri, entelektüel gelişimin sınırlı olması ve yetersiz kariyer olanaklarıdır (Dörnyei ve Ushioda, 2011).

Öğretmenleri güdülemede okul yöneticilerinin etkisi büyüktür. Okul yöneticisi, öğretmenlere birey olarak değerli olduklarını ve yaptıkları işin de önemli olduğunu hissettirecek güdüleme yollarını kullanabilir. Ayrıca bireysel ve çevresel koşulları incelemeli ve uygun güdüleme yollarını bulup uygulamalıdır (Çiçek-Sağlam, 2007). Bir okul müdürü, öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarına karşı hassasiyet göstermelidir. Bu konuda bilgisi olmayan ve sosyal ihtiyaçların doyurulması için herhangi bir faaliyette bulunmayan bir okul müdürünün, öğretmenlerin ve öğrencilerin moral ve motivasyonları üzerinde olumlu etki yaratması beklenmez. Ayrıca okul

yöneticisinin, hak etmediği halde bir öğretmeni gereğinden fazla övmesi diğer öğretmenlerde güvensizlik yaratacaktır (Güney, 2017).

Robbins ve Judge (2017) kurum yöneticilerinin çalışanlarını motive etmek için dikkat etmesi gereken önemli hususları açıklamıştır. Bunlar; bireysel farklılıkların farkında olup bunlara saygılı olmak, hedefleri belirgin kılmak, geri bildirimlerde bulunmak, çalışanların kendileri ile ilgili kararlara katılmalarını sağlamak, performans-ödül ilişkisinin açık olmasını sağlamak gibi hususlardır (Robbins ve Judge, 2017).

Eğitim kurumlarında motivasyonu sağlamada önemli bir diğer etken ise okul iklimidir. Eğer okulda iyi bir motivasyon sistemi varsa okul müdürü, öğretmenler ya da öğrenciler değişse dahi bu kurulmuş motivasyon düzeni devam edecektir. Örneğin; okulda öğretmenlerin çoğu işini ve sorumluluklarını özenle yerine getiriyorsa diğer öğretmenler de onlara uyacaktır. Çünkü herkesin işini düzenli yaptığı bu okul ikliminde özensiz olmak dikkat çekecektir. Ayrıca okul müdürü öğretmenlere kişisel nedenlerden dolayı gözdağı ya da ceza vermemelidir. Kişisel sebeplerden dolayı gözdağı verilen ya da ceza alan öğretmenin motivasyonu azalacaktır; çünkü ceza almasını adil algılamayacaktır. Cezanın yanında okulda öğretmenler başarı gösterdiklerinde ödül de almalıdırlar. (Güney, 2017).

2.1.5. Bireysel Psikoloji

Adler; Bireysel Psikoloji Kuramını sade ve anlaşılır oluşu ile Freud ve Jung'ın kuramlarından farklı bir şekilde ele almıştır. Kişilik ya da ruhsal yapı ile ilgili derin ve soyut kavramlara yer vermeden bireyin doğasını açıklamaya çalışmıştır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya 2013). Adler bireyin kişilik gelişiminde sosyal yaşamın önemini vurgulamıştır. Kişinin ancak toplumla bir olduğunda kendi niteliğini kazanacağını savunmuştur (Ergüner-Tekinalp ve Işık-Terzi, 2015). Kurama göre, bireylerin davranışları yalnızca çevresel ya da kalıtsal faktörlerden değil bireyin olayları yorumlama, dünyayı algılama şeklinden de etkilenir. Adler; davranışların içsel belirleyicileri olan değerler, hedefler, inançlar, gerçeği yorumlama ve algılama biçimi gibi kavramlara değinerek psikolojide öznel yaklaşımın önemini vurgulayan ilk kuramcıdır (Corey, 2008). Adler bireylerin dünyaya farklı genetik ve biyolojik yapı ile geldiklerini; ancak bunun önemli olmadığını savunur. Önemli olan, bireylerin ne yaptığıdır. Adler'e göre bireyler genetik ya da fizyolojik zorluklarının üstesinden

gelirken topluma da önemli katkılar sağlayabilirler. Adler, bireylerin algılarının gerçeklik görüşlerini etkilediğini savunmuştur ve bu yönüyle ilk sosyal yapılandırmacılarından biri olarak da kabul edilmiştir (Murdock, 2012).

Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramına göre insanlar; sosyal gruplarda yaşayan ve gelişen, hayatta kalmak için diğer insanlarla ilişkiler kuran sosyal türün üyeleridir. Sosyal ilgi bireyin ruh sağlığının bir ölçütüdür. Yaşam sorunlarının çözümü için işbirliği yapmak ve diğer insanlara katılmak, sağlıklı bir zihnin özelliğidir. Diğer yandan hep kendi ihtiyaçlarını ön planda tutmak, toplumun çıkarlarını önemsememek, sadece kendini geliştirmek için işbirliği yapmak sağlıksız bir zihnin özellikleridir (Johansen, 2010). Kısacası Adler; bilimsel ya da sanatsal her türlü başarıda olduğu gibi karakteri de değerli kılan şeyin toplum için önem taşıması olduğunu belirtir. Bireyin toplum için taşıyacağı değer, topluma sağladığı yarar ölçüsünde değerlendirilir (Adler, 1985). Adler'in Bireysel Psikoloji kuramı, psikopatolojik durumların ait olma duygusunun eksikliği sebebiyle oluştuğu kavramsallaştırmasına dayanır. Bireysel Psikoloji'de birey bütündür. Aynı zamanda birey; aile, toplum ve evren gibi büyük sistemlerle ile işbirliği yapan ve etkileşimde bulunan bir bütündür (Shifron, 2010). Adler bahsedilen ait olma duygusunu sosyal ilgi kavramı ile açıklar ve sosyal ilginin doğuştan getirildiğini savunsa da geliştirilmesi için ebeveyn-çocuk ilişkisinin çok önemli olduğuna dikkat çeker. Sosyal ilginin ilk ortaya çıktığı ve geliştirildiği ilişki anne-çocuk ilişkisidir. Annenin görevi, çocukta işbirliği ve arkadaşlık algısı geliştirmektir. Eğer ki anne çocuğundan çok eşi, arkadaşları ya da akrabalarına odaklanırsa çocuğun sosyal ilgi gelişiminde sorunlar yaşanır. Sosyal ilginin gelişimi engellendiğinde, çocuk başkaları üzerinde üstünlük kurmaya çalışma ya da diğer insanlarla iletişimden kaçınmak gibi tutumlar geliştirebilir. Anne-çocuk ilişkisinin yanında baba-çocuk ilişkisi de sosyal ilginin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Baba, ailesine, mesleğine ve topluma karşı uygun bir yaklaşım içinde olmalıdır (Sharf, 2016). Ayrıca Adler anne-baba ilişkisinin de çocukta sosyal ilginin gelişiminde önemli bir yerinin olduğunu savunur. Çocuğun; anne ve babası arasında sevgi, saygı ve işbirliğini içeren bir ilişki olduğunu görmesi, sosyal ilgisinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Sosyal ilgi; topluluk ve dayanışma duygusu, toplumun bir üyesi olduğunu hissetme, topluma ait olma duygusu gibi anlamları içeren bir kavramdır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2013). Aynı zamanda empati, işbirliği, sorumluluk, iletişim ve katkı

sağlamayı da içerir (Brigman ve Molina, 1999). Sosyal ilgi, bireylerin bir topluluğun üyesi olduklarının ayırında olmalarını ve bireylerin sosyal dünya ile mücadele ederken gösterdikleri davranışları ifade eder (Corey, 2008). Leak ve Leak'e (2006) göre ise sosyal ilgi, bireylerin kendileri dışındaki kişilere değer verebilmesi ve benmerkezci davranmadan tüm insanlık adına bir şeyler yapabilmeleridir. Sosyal ilgi, bireyin yaşam stilini belirler ve birey, kendini insanlığa ait hisseder (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003). Sosyal ilgisi yüksek bireylerin, toplum sorunlarını çözmede aktif ve daha yüksek motivasyona sahip olacaklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim Raeshide ve Kern (1991), yüksek sosyal ilgiye sahip bireyleri; üretken, topluma yarar sağlama çabası içinde olan, özsaygıları, enerjileri ve motivasyonları yüksek bireyler olarak tanımlamaktadır. Sosyal ilgisi gelişmiş kişiler, karşılaştıkları zorlukları kendilerini geliştirebilecekleri bir fırsat olarak görürler ve bunlara meydan okumaktan çekinmezler (Raeshide ve Kern, 1991). Ayrıca bu kişiler; hoşgörülü, iyimser, empatik, cesaretli, işbirlikçi, eşitliğe önem veren, kendisine ve başkalarına değer veren, iyi bir toplum ve gelecek için çabalayan, topluma ve insanlığa bağlı kişilerdir (Soyer, 2001). Sosyal ilgisi düşük olan bireyler ise, kendi çıkarlarına önem veren, toplumun yararını düşünmeyen, güç için çaba harcayan kişilerdir. Üstünlük çabaları abartılı olduğundan genellikle çevrelerindeki insanlara güvenmemektedirler (Erginsoy, 2010).

Adler'in kuramında bir diğer önemli kavram aşağılık duygusudur. Eksiklik ya da aşağılık duygusu normaldir ve evrenseldir. Aşağılık duygusu, bireyin kendisini yetersiz bir kişilik olarak hissetmesine ve algılamasına yol açar. Endişe ve tedirginlik gibi olumsuz duygular da bu duruma eşlik eder (Geçtan, 1998). Yaşamın başlarında her insanda kendini diğerlerinden aşağı görme eğilimi vardır. Kişi bu aşağılık duygusunun üstesinden gelemese aşağılık kompleksi geliştirir ve bu kompleks aynı kalmaya devam ettiği sürece bireyin kişiliğinin tanımlanmasında bir temel oluşturur. Tam aksine kişi aşağılık duygusunu aşırı ödünlemeye çalışırsa üstünlük kompleksi geliştirir (Gladding, 2013). Aşağılık ya da üstünlük kompleksi nevrotik bir durumdur. Nevrotik bireyler, toplumsal alanda karşılaştıkları sorunlardan ve seçim yapmaktan kaçınırlar. Buna sebep olan etken, yaşadıkları yoğun aşağılık duygusu veya aşağılık kompleksidir. Bu kişiler kendilerini toplumdan soyutlarlar ve dar bir aile çevresinde nevrotik egemenliklerini kurarlar. Bu şekilde aşağılık duygularını tatmin etmiş olurlar (Tura, 2010). Aşağılık duygusundan kurtulmak isteyen birey, etkinliklere katılarak durumu telafi etmeye

çalışır. Kısacası Adler, insanların fiziksel yetersizliklerinin üstesinden psikolojik uyum göstererek gelmeye çalıştıklarını savunur (Sharf, 2016).

Adler, bu şekilde normal dışı özellik gösteren bir bireye toplumsallık duygusunun kazandırılması gerektiğini belirtir. Bunu sağlamak için onların peşin yargılı düşüncelerini başka bir yöne çevirmek gerektiğini ifade eder. Önemli olan kişinin aşağılık duygusunda bir hafifleme sağlayabilmektir. Ancak bu duygunun tümüyle ortadan kaldırılması amaçlanmaz; çünkü bu duygu kişi için gerekli bir duygudur. Kişinin üstünlük çabasının temelini oluşturur (Adler, 1996). Adler'e göre üstünlük çabası bireyi harekete geçiren temel güçtür. Bu çaba doğuştan tüm bireylerde vardır. Bireylerin kendi potansiyellerini ortaya koymasında üstünlük çabasının geliştirilmesinin ve eğitilmesinin önemi büyüktür (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Bireysel Psikoloji Kuramı'nda kişiliğin ele alınışına bakıldığında Adler de Freud gibi yaşamın ilk beş yılında yaşananlara dikkat çeker ve kişiliğin bu dönemde şekillendiğini savunur. Bireyler var olan aşağılık duygularından kurtulmak için üstünlük çabasında bulunur. Her birey üstünlük çabasını farklı şekillerde ortaya koyar. Üstünlük çabasının ortaya konması dört beş yaşlarında başlar. Bu dönemde birey üstünlük çabasının doğrultusunu ifade eden yaşam hedeflerini de oluşturur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2013). Kişilik bir yaşam hedefi geliştirilmesi ile oluşmaya başlar. Adler'e göre tüm davranışların bir amacı vardır. Birey hedefler belirler ve o doğrultuda ilerler (Corey, 2008). Yaşam hedefleri bireylerin davranışlarının anlaşılabilirliğini ve tutarlılığını sağlar. Yaşam hedeflerinin oluşturulabilmesinde gerekli olan şey ise yaratıcı güçtür. Adler yaratıcı gücün de dört beş yaşlarında geliştiğini ifade eder (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2013). Yaratıcı güç, bireyin düşüncelerini, davranışlarını, algılarını oluşturma ve biçimlendirme konusundaki doğuştan gelen yeteneğidir (Geçtan, 1998). Bireyin yaratıcı gücünün yardımıyla, dört beş yaşlarında yaşam stili de gelişmeye başlar.

2.1.6. Yaşam Stili

Adler, 1918-1927 yılları arasında bu kavramı yaşam planı kavramı ile açıklamıştır. Ancak daha sonra yaşam stili ismini kullanmaya başlamıştır (Ansbacher, 1991). Yaşam stili, belli bir üstünlük amacı doğrultusunda gösterilen çabadan doğar ve genelde değişmez bir yapı gösterir (Adler, 1996). Adler çocukluk dönemindeki etkileşimlerle

kişinin kendine özgü bir davranış biçimi geliştirdiğini ifade eder. Yaşam stilleri, kişiye özgü yaşantıların bir sonucu olarak bireyin kendisi tarafından oluşturulur (Yanbastı, 1996). Bireyin yaşam stiline nasıl ulaştığını anlamak için, aşağılık duygusu ve ödünleme kavramlarına dikkat etmemiz gerekir; çünkü yaşam stiline temelini bunlar oluşturmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya 2013).

Yaşam stili, 4-5 yaşlarında şekillendiği için sonradan değiştirilmesi zordur. Örneğin; küçük yaşlarda, diğer çocukları manipüle ederek istediğini yaptıran bir çocuk, bu yaşam stilini yetişkinliğinde de yeterince iyi yapamadığı bir işe ya da geç kaldığı bir buluşmaya bahaneler uydurmak şeklinde sürdürecektir (Sharf, 2016). Bireyler kendi yaşam stillerinin farklı ifade yollarını zamanla geliştirirler. Ancak temel yaşam stili aynı kalır. Birey kendi isteği ile yaşam stiline ifade tarzını değiştirmedikleri sürece temel yaşam stili onun davranışlarını ve toplumla olan ilişkisini etkilemeye devam edecektir (Ergüner-Tekinalp ve Işık-Terzi, 2015). Ancak ileriki yaşam dönemlerinde yaşanan olaylar da kişilik gelişiminde etkilidir. Olayları yorumlama biçimi kişiliği şekillendirir. Yaşamımızla ilgili hatalı yorumlamaları fark ettiğimizde, bunları değiştirmek için gerekli değişiklikleri yapabiliriz ve çocukluk yaşantılarını da farklı bir bakış açısı ile değerlendirdiğimizde yeni bir yaşam stili oluşturabiliriz (Corey, 2008).

Yaşam stili, bireyin yaşam yönelimini ifade eder. İki kişinin yaşam stilleri, birbirini aynı olamaz. Kimi insan üstünlük çabası içerisinde iken duygularını, kimisi aklını, bir başkası sportif ya da sanatsal yeteneklerini geliştirir. Yaşam stiline oluşmasında; aile içi iletişim, aile içi deneyimler, anne, baba ve kardeşlerle olan ilişkiler etkilidir. Yaptığımız her şey yaşam tarzımızdan etkilenir. Yaşam stili, bireylerin nasıl düşüneceği, hissedeceği, algılayacağı ve davranacağında belirleyici bir role sahiptir (Corey, 2008). Adler'e göre birey bölünmez bir bütündür. Bireyin bu bütünlüğü, kendine has yaşam stiline bağlıdır. Söz konusu yaşam stili, kişinin kendisi ve çevresi hakkındaki görüşlerine dayanır. Ayrıca Varoluşçu felsefede geçen "hayatın anlamı" kavramı Adler'in yaşam stili kavramı ile benzerdir. Adler de yaşam stili kavramı ile bir nevi bireyin varoluş gayesini açıklar (Özpolat, 2011).

Adler bireyin, alışılmış hata kalıplarının sınırlarını da yaşam stili olarak ele alır. Çünkü hepimiz, doğuştan hatalı çocukluk algılarımıza dayalı yargılarda bulunuruz. Hepimizin bir dereceye kadar hata şekli vardır. Ama bunun hangi dereceye kadar olacağı önemlidir. Asgari düzeyde hatalı düşünce yapısı bir yaşam stili değildir; çünkü arkadaşlık, meslek ve karşı cinsle yakınlık gibi temel yaşam görevlerini yerine

getirmeye engel teşkil etmez (Stein, 2008). Her yaşam stiline güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bir yaşam stilini işlevsiz kılan şey, esnek olmamasıdır. Bir kişi, çevresine uyum sağlama konusunda isteksizse ve problemleri çözmek yerine sadece kendini korumaya çalışıyorsa o kişi psikopatolojik rahatsızlıklara açıktır (Johansen, 2010).

Yaşam stili, özel mantık üzerine kuruludur. Özel mantık değiştirilemez. Yalnızca bireylerin sağduyu veya mantık yolunda ilerlemeleri için çözümlenmesi gerekmektedir. Adler, danışanlarına asla hatalarının bir listesini çıkarmazdı. Danışanlarının hatalı düşünce yapılarını, kendi davranışlarını anlamaları için terapötik bir araç olarak kullanırdı. Sonra onları yeni bir yöne gitmeleri için cesaretlendirirdi. Ve son olarak onlara yaşam stillerini bırakmalarında yardımcı olurdu. Böylelikle daha yaratıcı yaşamalarını ve kendi kapalı alanlarından çıkmalarını sağlamış olurdu. Adler bireylerin, sınırlayıcı ve tekrarlayan yaşam stillerini çözümlyerek onların yeni bir yönde ilerleyebilmelerine destek olmaya çalışmıştır. Bu yeni yön; onların kişisel hassasiyetlerini yansıtan, sosyal ilgi ve yaratıcı güçten ilham alan bir yöndür. Danışanların yaşam stillerini çözümlenme ve onların kurgusal hedeflerini evrensel bir değere yönlendirme Adlerian terapinin temelini oluşturur (Stein, 2008). Burada amaç; aşağılık duygularının ağır bastığı, sosyal ilginin eksik olduğu, birey merkezli, yanlış amaçlara dayalı ve hatalı yaşam stiline üstesinden gelmesinde bireye yardımcı olmaktır (Kern ve Watts, 1993 akt. Gladding, 2013).

2.1.6.1. Bir yaşam stiline anlaşılması

Adler, bir yaşam stilini anlamak için onu içinde bulunduğu çevreyle karşılaştırıp gözden geçirmeye çalıştığımızı; ancak bu çevrenin bizim beklediğimizden farklı olduğunu belirtir. Çünkü her bireyin kendine özgü bir yaşam biçiminin olduğunu ve yalnızca belli bir çevreye karşı tepki oluşturmayacağımızı ifade eder. Yaşam stili, belirli çevre koşullarına bağlıdır ve bireyin yaşam stilini anlamak için onun çevre koşullarıyla olan ilişkisini incelemek gerekir. Bunu yaparken çevrenin şartları değiştikçe bireyin psikolojisinin de değişeceği göz önünde tutulmalıdır. Adler, bireyin hayatı elverişli koşullarda ilerliyorsa yaşam stilini belirlemenin zor olacağını belirtir. Ancak zorlu yaşam koşulları ile karşılaşıldığında bireyin yaşam stili kendini ele verir. Güçsüz organlarla dünyaya gelen bireyler zorlu durumlarla karşılaştıklarında ve güvensiz hissettiklerinde aşağılık duygusu ortaya çıkar. Bu duygu bazen öylesine yoğundur ki aşağılık duygusu bir komplekse dönüşür. Bireyler bu aşağılık duygusu ya da kompleksi

karşısında birtakım eylemlerde bulunurlar. Artık o bireyin bir amacı vardır ve bu amacı doğrultusunda kendine bir yaşam stili oluşturur. Bir insanı gözlemlemek ve anlamak istiyorsak onun bu gibi güçlüklerle karşılaştığında verdiği tepkilere, duygu durumuna ve bu durumlarda onu diğer bireylerden ayıran karakteristik özelliklerine bakmak uygun olacaktır. Adler, yaşam stiline bireyin geleceğini anlamada da önemli olduğunu savunur. Freud'un aksine içgüdüler, travmalar ya da izlenimlerden yola çıkarak gelecek ile ilgili çıkarımda bulunulamayacağını ifade eder. Tüm bu öğelerin zaten yaşam stili sayesinde var olduğunu savunur (Adler, 1996).

Adler'e göre yaşam stili, biyolojik, psikolojik ve sosyal özellikler içermektedir. Örneğin; fiziksel bir engelle sahip olmak ya da bir organın eksikliği birey için dezavantajlı bir durumdur. Bu fiziksel ya da biyolojik olumsuzluk; bireyin yaşam stili üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin aile, arkadaş ve öğretmen gibi kişilerle olan iletişimi ya da çevresel etkenlerden kültür bireyin yaşam stili hakkında önemli bilgi kaynaklarındandır. Adler, bireyin çevresindeki insanlara ve genel olarak hayata yönelik geliştirdikleri tutum ve düşünceleri oluşturan şeyin, çevresiyle kurduğu iletişim ve etkileşimler yoluyla zihninde oluşturduğu deneyimler olduğunu savunur. Birey, oluşan bu bakış açısını karşılaştığı problemleri çözmek için kullanacaktır. Kişinin kullandığı bu problem çözme şekli, onun davranışlarının normallliğini anlamada bir kaynak olacaktır (Özpolat, 2011). Adler, kişiliği incelerken bireyin hayat öyküsünün ana hatlarını, mücadele ettiği çevresel koşullarını ve bu koşullar karşısında geliştirmiş olduğu tutumlarını göz önüne alır. Bu tutumların bireyin dışarıdan gözlenebilen davranışlarında açıkça kendini gösterdiğini savunur. Bireyin geçirdiği hastalıklar, seçmiş olduğu meslek, ailesi, arkadaşları ve karşı cinsle olan ilişkileri, duygu durumu, yeme ve uyuma alışkanlıkları gibi özelliklerinde bu tutumlarının izi görülür. Gözlem yeteneği iyi olan bir kişi, bireyin davranışlarındaki tekrarlamaları fark edip o bireye özgü nitelikleri tahmin edebilir (Geçtan, 1998).

Adler, her bireyin kendine özgü yaşam stili olduğunu birbiriyle tıpa tıp aynı özelliklere sahip iki insanın gösterilemeyeceğini belirtir. Bireylerin yaşam stilini anlamada bir sınıflandırmaya başvurulabilir; ancak bu sınıflandırmaya belli bir özelliğin diğerlerinden belirgin görülmesi halinde başvurmak uygun olacaktır. Adler, sosyal ilginin bireyleri sınıflandırmada başvurulabilecek yollardan en önemlisi olduğunu savunur. Normal insan, toplumla bir olabilmiş ve yaşam stili toplumla uyum içinde olan bireydir. Yaptığı işlerle kendi istemese bile topluma bir şekilde fayda sağlar. Bu kişiler

karşılaştıkları problemlerin çözümünde gerekli cesaret ve enerjiye sahiptirler. Normal dışı özellik gösteren bireyler ise hem toplumsal hem de psikolojik açıdan karşılaştıkları sorunları çözebilecek güçten yoksundurlar (Adler, 1996).

Eğer kişinin yaşam stili toplumun beklentileri ile uyumlu değilse ve kişiliği yeterince gelişmemişse gerilim hali yaşanır. Böyle bir durumda saldırganlık, düşmanlık ve sadistlik eğilimi kolayca kişide kendini gösterebilir. Adler, bu eğilimlerin bireylerin birincil eğilimleri olmadığını; ancak yaşam stiline yeterince gelişmediği durumlarda ortaya çıktığını savunur. Bazı durumlarda kişinin toplumla yaşadığı uyumsuzluk gizlenmiş durumdadır. Bu uyumsuzluk, genelde kişinin dış dünyayla ilişkisindeki bir değişiklik neticesinde ortaya çıkar. Örneğin; bir çocuk ailesi içinde şımartılmaya ve veliaht olarak görülmeye devam ettiği sürece toplumsal hayat için yetersiz olduğu anlaşılmayacaktır. Ancak çocuk okula başladığında, yaşanan bu değişiklik onda içe kapanma davranışına yol açabilir. Çocuğun bu davranışına sebep olan şeyin, okula gitmenin yarattığı değişiklik ya da öğretmenin sert tutumu olduğu yorumu yapılır. Gerçek şu ki çocuk toplumsal hayata ve onun getirdiklerine yeterince hazırlıklı değildir. Adler, bu durumun rastlantısal olmadığını dış dünyadaki ani değişiklik ile toplumsal ilgideki eksikliğin ortaya çıktığını belirtir. Toplumun olağan koşullarına uyum sağlayamamış ve yeterince hazırlanamamış kişi, yaşadığı engellenme durumu sonrasında içe dönük olan yaşam biçimini daha da katılaştırır. Dış dünyanın beklentileri ona ağır gelir ve bu sebeple benmerkezci eğilimi giderek artar (Geçtan, 1998).

Adler'in kuramını benimseyenler, bireyin yaşam stilini anlamak için birbiriyle ilişkili olan bireysel gelişim, toplum, manevi gelişim, meslek ve sevgi gibi görevlere olan yaklaşımını gözlemek gerektiğini savunurlar (Mosak ve Maniacci, 1999 akt. Sharf, 2016). Örneğin, küçükken zorbalığa uğradığını hisseden bir kişi ileride insanların mağdur olmalarını engelleyebileceği sigorta satıcılığı gibi bir mesleği seçebilir. Meslek dışında arkadaşlık ve sevgi gibi alanlarda da bireyin yaşam stiline dışavurumu gözlenebilir (Sharf, 2016). Bir başka örnek verilecek olursa, sürekli mağdur rolünü oynayan ve kendilerini güçsüz gösteren insanlar da aslında üstünlük kompleksinin farklı bir biçimiyle yaşam stillerini ifade etmektedirler. Depresyonda olduğu için kendine özen göstermeyen ve çok mutsuz görünen kişiler, dikkatleri kendi üzerlerine çekerek aslında diğer insanlar üzerinde bir üstünlük sağlamaktadırlar (Murdock, 2012).

Yaşam stiline incelenmesinde bir diğer kaynak rüyalar, sanat yapıtları, anılar gibi gerçekliğin doğrudan denetimi dışında kalan öğelerdir. Adler de Freud gibi rüyaların

yorumlanabileceğini savunur. Rüyaların kişiye özgü içsel anlamları olabileceği gibi bazı rüyaların herkes için ortak bazı anlamları da olabileceği görüşündedir. Örneğin; kişinin rüyasında yüksek bir yerden düştüğünü görmesi, kendi değerini yitirmesine yönelik kaygılarının olduğu şeklinde yorumlanır (Geçtan, 1998).

Adler, bireyin yaşam stiline nedenlerini araştırıp çözümlenmeye çalışmanın Bireysel Psikolojinin temel görevlerinden olduğunu ifade eder. Kişinin doğum sırasını ve ilk anılarını öğrenmek yaşam stiline ortaya çıkarılmasında bize fayda sağlar. Adler, ilk anılar ya da ilk imajların yaşam stiline ideal prototipi yani başlangıcının bir parçası olduğunu savunur (Adler, 1996).

Mosak (1954) yaşam stiline yönelim dayanaklarını dört grupta belirtir:

- 1) Benlik kavramı - kişinin kim olduğu konusundaki inançları.
- 2) Benlik ideali - ne olması gerektiği konusundaki inançları.
- 3) Kendi dışındaki dünyanın ne olduğu ve bu dünyanın ondan ne beklediği konusundaki görüşleri.
- 4) Vicdani inançları - kişinin geliştirdiği "doğru-yanlış" yönergesi.

Birey, hayatını daha kolay sürdürmek için bu şemayı kullanır. Bu şema sayesinde, yaşamını anlayabilir, karşılaşıcağı olayları önceden tahmin edebilir ve kendini kontrol edebilir. Ancak kişi, genellikle bunu kullandığının bilincinde değildir (akt. Geçtan, 1998). Bireyin yaşam stilini anlamada bu kavramsallaştırmadan da yararlanılabilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

2.2.1.1. Öğretmen motivasyonu ile ilgili yurtdışı araştırmalar

Anderson ve Iwanicki (1984) çalışmalarında öğretmenlerdeki motivasyonel faktörler ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi regresyon analizi ile incelemişlerdir. Motivasyonel faktörlerin alt boyutlarının; güvenlik algısı, sosyallik, saygınlık, özerklik ve kendini gerçekleştirmeye duyulan ihtiyaç olarak belirlendiği çalışmada, kendini

gerçekleştirme ve saygınlığa duyulan ihtiyacın azlığının öğretmenlerde tükenmişliği açıklamada önemli bir payının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bishay (1996) 50 öğretmene ulaşarak onların iş doyumunu ve motivasyonlarını incelemiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlere 45 soruluk bir anket uygulanmıştır. Anket; öğretmenlerin cinsiyet, yaş gibi kişisel bilgilerinin sorulduğu sorular, iş doyumunu anlamaya yönelik sorular ve çeşitli etkinlikler sırasında nasıl hissettiklerini anlamaya yönelik sorulardan oluşuyordu. Veriler, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; iş doyumunu ve motivasyonun sorumluluk, cinsiyet, yaş ve görev süresi (kıdem) değişkenleri ile anlamlı ilişkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca seçilmiş öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğrencilerin motivasyon ve iş doyumlarının yüksek olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel (2011) çalışmalarında dönüşümcü liderlik uygulamaları, okulun örgütsel koşulları, öğretmenlerin motivasyon faktörleri ve öğretmen bilgisinin öğretim uygulamaları üzerindeki yordayıcı rolünü incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Hollanda'daki 32 ilkokuldan 502 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler, yapısal eşitlik modellemesi ve ki kare testi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda; öğretmenlerin öğretme ve öğrenme etkinlikleri için en önemli motivasyon faktörünün, öğretmenin öz yeterlik duygusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki öğrenmelerini teşvik ettiği ve okulun örgütsel koşullarını geliştirdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin motivasyon faktörlerinin; okulun örgütsel koşulları ve liderlik uygulamalarının, öğretmen öğretme ve öğrenme etkinlikleri üzerindeki etkisinde aracılık rolünün olduğu görülmüştür.

Keller, Neumann ve Fischer (2016) araştırmalarında öğretmenlerin motivasyonu ve pedagojik bilgisi ile öğrencilerin başarı ve ilgileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya; Almanya ve İsviçre örnekleminde 1614 öğrenci ve 77 öğretmen katılmıştır. Veriler; betimsel istatistik analizleri, korelasyon ve yapısal eşitlik modellemesi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını geliştirmek için öğretmenlerin bilgi ve motivasyon düzeylerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisinin öğrenci başarısını olumlu yönde yordadığı; öğretmenlerin motivasyonunun ise yine öğrencilerin ilgisini yordadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Daniels (2016); öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını destekleyen ve engelleyen faktörleri araştırmıştır. ABD'nin Güney Kaliforniya bölgesindeki 4 ortaokuldaki öğretmenlere, araştırmaya katılmaları için email göndererek ulaşmıştır. Toplamda 32 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlere anket yoluyla sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler nitel açıdan çözümlenmiştir ve sonuçta motivasyonunun müfredattan, ilişkisel ve lojistik faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Zamanın düzenlenişi, fiziki çevre şartları ve programın öğretmen motivasyonunda önemli rollerinin olduğunu saptamıştır.

Sumantri ve Whardani (2017) araştırmalarında Endonezya örnekleminde ilköğretim öğretmenlerinin performansında başarı motivasyonu ve mesleki yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 3 ilköğretim okulundan 250 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda yapılan korelasyon analizine göre, öğretmenlerin başarı motivasyonu ile iş performansı arasında ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile iş performansı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin başarı motivasyonu ve mesleki yeterliliklerinin birlikte öğretmenlerin iş performansı ile pozitif yönde ilişkili oldukları bulgusuna da ulaşılmıştır.

Pourtoussi, Ghanizadeh ve Mousavi (2018); İranlı İngilizce öğretmenlerin motivasyon ve motivasyonsuzluklarının belirleyicilerini detaylı bir şekilde nitel araştırma ile incelemişlerdir. İran örnekleminde 26 öğretmenin katıldığı araştırmada; açık uçlu sorular sorarak röportaj, dergi ve günlük incelemeleri gibi nitel yöntemler kullanmışlardır ve verileri MAXQDA 10 programı ile analiz etmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin motivasyonlarının içsel faktörlerden çok dışsal faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sebeple araştırmacılar, öğrencilerin motivasyonuna ve etkili öğrenmesine etki eden en önemli etmenlerden olan öğretmen motivasyonunu artırmak için öğrenme ortamının fiziksel ve profesyonel olarak geliştirilmesini önermişlerdir.

Reaves ve Cozzens (2018) okul iklimi, motivasyon ve öz yeterliğe ilişkin öğretmen algısını incelemişlerdir. Araştırma kapsamında devlete bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 250 öğretmene ulaşmışlardır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız örneklem için t testi, korelasyon analizi ve regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; öğretmenlerin destekleyici ve güvenli okul ikliminde içsel motivasyon ve öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu personel ilişkileri ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Pauli, Chambel, Capellari ve Rissi (2018) çalışmalarında; öğretmenlerin motivasyon, algılanan kurumsal destek ve yaşam doyumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Brezilya'da özel yükseköğretim kurumlarındaki 148 öğretmen oluşturmuştur. Veriler anket yoluyla toplanmış ve algılanan örgütsel destek ve liderle ilişkinin, öğretmenlerin özerk motivasyonu üzerinde etkili olduğu ve özerk motivasyonun algılanan örgütsel destek, sağlık algısı ve yaşam doyumuna kısmen aracılık ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Abos, Haerens, Sevil, Aelterman ve Garcia-Gonzalez (2018) araştırmalarında; öğretmen motivasyonunun tükenmişlik, işe bağlılık, öğretme stili ve iş yerindeki memnuniyetle ne şekilde ilişkili olduğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İspanya'daki 106 ortaokuldan 584 İspanyolca öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler korelasyon analizi, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve betimleyici istatistik yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kontrollü motivasyonu yüksek öğretmenlerin işe bağlılıklarının fazla; ancak tükenmişlik yaşama risklerinin de yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Frenzel, Taxer, Schwab ve Kuhbandner'ın (2019) çalışmalarında; Almanya'da bir üniversitenin ekonomi ve eğitim alanlarında öğrenim gören toplam 483 öğrenciye ulaşımlardır. Araştırmalarında öğretmenin coşku ve motivasyonunun, öğrenci motivasyonu ve deneyimleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistik ve korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenin coşkulu ve motivasyonu yüksek olarak algılanmasının öğrencinin öğretmen algısı ve duygusal deneyimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca dışsal motivasyon ipuçları veren öğretmen, öğrenciler tarafından daha az eğlenceli ve daha az motivasyona sahip olarak algılanmıştır.

2.2.1.2. Yaşam stili ile ilgili yurtdışı araştırmalar

Ugwokaegbe (1991) Felsefe alanındaki doktora tezi kapsamında; Katolik din adamları arasındaki moral düşüklüğünü, Bireysel Psikoloji ilkeleri kapsamında incelemiştir. Bu bağlamda Adler'in yaşam stili ve sosyal ilgi kavramlarının iş doyumunu ile olan ilişkisini araştırmıştır. Çalışmaya ABD'nin Teksas eyaletindeki 14 Katolik psikoposluk bölgesinin 13'ünden rastgele olarak seçilen 210 papaz katılmıştır. Verilerin analizinde

korelasyon ve çoklu regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yaşam stili ve sosyal ilginin birlikte iş doyumunu yordamada; tek başına yaşam stiline iş doyumunu yordamasından farklı olmadığı görülmüştür. Yani sosyal ilgi iş doyumunu ile ilişkili bulunamamıştır. Ayrıca yaşam stillerinin; iş doyumunun şu an çalışılan iş, yönetim ve iş arkadaşları alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı; ancak iş doyumunun ücret, terfi ve genel olarak iş doyumunu alt boyutlarını yordamadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Sömürücü pasif yaşam stili ile iş doyumunun şu an çalışılan iş, yönetim ve iş arkadaşları alt boyutları arasında ters bir ilişki; pasif kontrol yaşam stili ile şu an çalışılan işten alınan doyum arasında ise pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

White, Campbell ve Stewart (1995); psikolojik doğum sırası, gerçek doğum sırası ve yaşam stili arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. ABD'nin güneydoğusundaki bir şehir üniversitesinde öğrenim gören 126 üniversite öğrencisine White-Campbell Psikolojik Doğum sırası Envanteri ve Kern Yaşam Stilleri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda yapılan korelasyon analizine göre; psikolojik doğum sırasının, gerçek doğum sırasına göre yaşam stilleri ile daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşıldı.

Kern, Edwards, Flowers, Lambert ve Belangee (1999); öğretmenlerin yaşam stillerinin, sınıftaki öğrenci davranışlarını algılamada yordayıcı bir rolünün olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini ABD'de bir devlet okulundan 62 öğretmen ve 1366 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde hiyerarşik doğrusal modeller analizi kullanılmıştır. Sonuçta memnuniyet yaşam stilini benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf içi davranışlarını daha az yıkıcı algıladıkları; kontrol yaşam stilini benimseyenlerin daha yıkıcı ancak liderlik niteliklerine sahip algıladıkları; mükemmeliyetçilik yaşam stilini benimseyen öğretmenlerin ise öğrencilerinin davranışlarını daha yıkıcı algıladıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Kern, Rasmussen, Byrd ve Wittschen (1999) araştırmalarında; 17-23 yaş aralığındaki üniversite öğrencileri örnekleminde Adlerian yaşam stili kişilik özellikleri ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada 117 öğrenci; DEHB tanısı almış, tedavi edilmişler, DEHB belirtileri gösterdiklerini belirtmiş oldukları halde tanı almayanlar ve DEHB belirtileri göstermeyen, tanısı olmayanlar olmak üzere 3 gruba ayrılmış, ölçekler uygulanmış ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Sonuçta, DEHB tanısı almış ve tedavi edilmiş grubun daha

bağımsız, daha az kuralcı ve diğer insanlara karşı daha ihtiyatlı davranışlar gösterdikleri bulunmuştur.

Dinter (2000), araştırmasında genel öz yeterlik ile yaşam stili arasındaki ilişkiyi incelemiştir. ABD örnekleminde 185 üniversite öğrencisine, yaşam stilleri envanteri ve genel öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, ait olma ve sosyal ilgi düzeyleri yüksek, mükemmele ulaşmak için çabalayan öğrencilerin genel öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yine ait olma ve sosyal ilgi düzeyleri yüksek, onaylanma ihtiyacı içinde olmayan öğrencilerin de genel yeterliklerinin bu özelliklere sahip olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

LoCicero, Ashby ve Kern (2000) ortaokul öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ile temel yaşam stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin çözümlenmesinde korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, uyumlu mükemmeliyetçi grup, uyumsuz mükemmeliyetçi grup ve mükemmeliyetçi olmayan grupların yaşam stillerinin birbirlerinden anlamlı şekilde farklı olduğunu göstermiştir. Uyumlu mükemmeliyetçiler, davranışlarını algıladıkları sosyal çevre şartlarına göre değiştirmek konusunda uyumsuz mükemmeliyetçiler ve mükemmeliyetçi olmayanlara göre daha istekliydi. Yine uyumlu mükemmeliyetçilerin; mükemmeliyetçi olmayanlara göre, işbirliğine yatkın, ait olma duyguları yüksek, iyi şeyler yapmaya istekli ve onay alma konusunda rahat oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Smith, Kern, Curlette ve Mullis (2001) çalışmalarında; ergenlerde yaşam stili ile saldırganlık arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 12-17 yaşları arasında olan 33 kız ve 33 erkek ergen oluşturmaktadır. Kümeleme analizi kullanılan araştırmanın bulgusuna göre, farklı yaşam stillerine sahip ergenlerin Saldırganlık Anketi ve Durumluk-Sürekli Öfke Ölçeği'nden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Wachter, Clemens ve Lewis (2008) çalışmalarında okul psikolojik danışmanlarının yaşam stilleri ile öğrenciler yüksek riskli davranışlarda bulunduğu velileri veya yöneticileri konuya dâhil etmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlikleri üzerinde yaşam stillerinin yordayıcı rolünü de araştırmışlardır. Araştırmaya ABD'nin orta batısındaki bir eyaletten 800 okul psikolojik danışmanına posta yolu ile araştırma ile ilgili bilgi ve ölçekleri içeren zarf

gönderilmiştir. Araştırmaya, 800 kişi içinden 249 kişi dönüş sağlamıştır. Araştırma verilerinin analizinde; betimleyici istatistik, çoklu regresyon ve korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okul psikolojik danışmanlarının yaşam stilleri ile kriz durumlarında paydaşların katılımlarını sağlamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında; benlik saygısı ve mükemmeliyetçilik yaşam stillerinin, okul psikolojik danışmanlarının tükenmişliğinin % 14,4'ünü açıkladığı sonucuna da ulaşılmıştır. Yaşam stillerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu, okul psikolojik danışmanlarının tükenmişliği üzerinde negatif bir yordayıcı iken; yaşam stillerinin benlik saygısı alt boyutu, tükenmişlik üzerinde pozitif bir yordayıcı olarak bulunmuştur.

Frey, Kern, Snow ve Curlette (2009); ticaret, eğitim, sağlık, hükümet ve dini alanlarda yönetici kademelerinde çalışan ve İşletme alanında yüksek lisans yapan 240 kişinin katıldığı çalışmalarında yaşam stilleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçta; yaşam stillerinden sevecenlik ve mükemmeliyetçiliğin yüksek dönüşümcü liderlik gösterenlerle dönüşümcü liderlik göstermeyenler arasında farklılaştığına ulaşılmıştır. Kısacası yaşam stili ile dönüşümcü liderlik arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Astrauskaite ve Kern (2011) araştırmalarında, yaşam stilleri ile algılanan iş yeri tacizi (mobbing) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya, Litvanya'nın metropol bölgesindeki üç kuruluştan 320 çalışan katılmıştır. Veriler lojistik regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Katılımcılar, düşük iş yeri tacizi grubu (N:195) ve yüksek iş yeri tacizi grubu (N:109) olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre; yaşam stilinin üç alt boyutunun, iş yeri tacizini açıklamada önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başkalarından onay alma ihtiyacında olmanın ve dikkatli, kontrollü olmanın algılanan iş yeri tacizini yordadığı görülmüştür. Sorumluluk sahibi olmanın ise algılanan iş yeri tacizini negatif şekilde yordadığı bulunmuştur.

Stoltz, Wolff ve McClelland (2011); yaşam stili kişilik özelliklerinin mesleki/kariyer uyumu üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında kırsal bölgedeki bir lisede okuyan ve çoğunluğu Afrika kökenli Amerikalı öğrencilere ulaşılmıştır. Korelasyon analizine göre bulgular, yaşam stili ile kariyer uyumu arasındaki ilişkinin varlığını doğrulamıştır.

Jonyrienė ve Kern (2012) araştırmalarında ebeveyn örnekleminde yaşam stili kişilik özellikleri ile ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma kapsamında Litvanyalı 615 ebeveyne ulaşılmış olup bunların 577 tanesi örnekleme alınmıştır. Verilerin zmlenmesinde korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, yetkeci ve otoriter ebeveynlik stiline mükemmeliyetçilik ve sevecenlik ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kazakeviiğ, Ramanauskaitė ve Venskutė (2013) alışmalarında, çatışma çözme becerileri ile yaşam stili kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya Litvanya rnekleminde üretim alanında çalışan 182 kişi katılmıştır. Elde edilen verilerin zmlenmesinde korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çatışma çözme stratejileri ile yaşam stili arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Gaube ve Kern (2015) alışmalarında kadınlarda Adlerian yaşam stili kişilik özelliklerinin vücut kitle indeksi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 772 Litvanyalı kadın katılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi, betimsel istatistikler, Mann Whitney U testi ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; yüksek vücut kitle indeksine sahip kadınlara normal kilolu kadınlara göre, daha mükemmeliyetçi ve sorumluluk sahibi oldukları, ait olma duygularının da daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İlgili yurt dışı araştırmalar incelendiğinde ğretmen motivasyonunun daha çok okul iklimi, iş doyumunu, tükenmişlik, öz yeterlik, yaşam doyumunu, işe bağlılık gibi değişkenlerle çalışıldığı görülmektedir. Bunların yanında ğretmen motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen etmenlerin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Yaşam stili değişkeni açısından bakıldığında; yurt dışı çalışmalarda yaşam stili daha çok Adler'in kuramındaki psikolojik doğum sırası, liderlik stilleri, bağlanma stilleri, mükemmeliyetçilik, öz yeterlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir. Yurt dışı alan yazında ğretmen motivasyonu ve yaşam stiline bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.2.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

2.2.2.1. Öğretmen motivasyonu ile ilgili yurtiçi araştırmalar

Polat (2010) yüksek lisans tez çalışmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algısı ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Sarıyer ilçesindeki özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 326 anasınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada analiz yöntemi olarak korelasyon analizi ve bağımsız örneklem için t testi analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin motivasyonlarını arttıran yönetsel güç türlerinden ödül gücünün, uzmanlık gücünün, karşılıklı gücün, karizmatik gücün, bilgi gücünün ve bağımlılık gücünün kullanımındaki artış ve kadın cinsiyetinde olmak olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bektaş (2010) yüksek lisans tezi kapsamında ilköğretim okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Trabzon merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarından 200 öğretmen ve 78 okul yöneticisi katılmıştır. Elde edilen veriler korelasyon analizi, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmenlerin motivasyonunun cinsiyete göre farklılaştığı; ancak kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Çalış'ın (2012) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımları tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili Gölcük ilçesindeki liselerde görev yapan 200 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Pearson Korelasyon analizi sonucuna göre, yönetici tutumları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre ise cinsiyet, yaş, kıdem ve branş değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

Arslan (2012) yüksek lisans tez çalışmasında okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisini incelemiştir.

Araştırmaya Gaziantep il merkezindeki 26 ilköğretim okulunda görev yapan 534 öğretmen katılmıştır. Yapılan korelasyon analizine göre, yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle yöneticilerinin davranışlarını demokratik algılayan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Öğretmen motivasyonu ile öğrenci başarısı arasında ilişki olup olmadığını bulmak için; öğretmenlerin motivasyon ölçeği toplam puanları ile öğrenci başarısı için Seviye Belirleme Sınavı ve Kazanım Değerlendirme Sınavı puanları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre, iki değişken arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) araştırmalarında sınıf öğretmenlerini motive eden ve onların motivasyonunu bozan iç ve dış motivasyon etkenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında; Erzurum il merkezindeki sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokullarda çalışan 19 sınıf öğretmenine ulaşarak, onlardan yüz yüze iletişim ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde etmişlerdir. Elde edilen görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarılmış ve görüşmeler kodlanmış, özelliklerine uygun temalar altında birleştirilmiştir. Sonuçta; sınıf öğretmenleri için 63 dışsal motive edici etken, 19 içsel motive edici etken, 82 motivasyon bozucu dışsal etken, 9 motivasyonu bozucu içsel etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en çok ifade ettiği dışsal motivasyon etkenleri, “ilgili öğrenci, okulda olumlu insan ilişkileri, ilgili veli, güven veren destekleyen yönetim”; içsel motivasyon etkenleri, “Vicdan, öğretmenlik sevgisi, öğrenci sevgisi, vatan sevgisi”; motivasyon bozucu dışsal etkenler, “İlgisiz öğrenci, sağlık sorunları, yetersiz araç ve gereçler, ailevi sorunlar, ilgisiz ve duyarsız veli, olumsuz veli tavır ve davranışları, ilgisiz yönetici” ve motivasyon bozucu içsel etkenlerin “Mesleğe olan saygının azaldığı düşüncesi, duygusal sorunlar, gelecek kaygısı, işine karşı inançsızlık, kendini değersiz hissetmek, öğretmenliğin kişiliğine uygun olmadığı düşüncesi, öğrettiklerinin işe yaramayacağı düşüncesi” olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerini; daha çok doyum verici insan ilişkileri, telkin edici yönetici desteği ve başarılı olma duygusunu yaşama gibi etkenlerin motive ettiği görülmüştür.

Kurt (2013) yüksek lisans tez çalışmasında, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonu ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya

İstanbul'un Şişli ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 318 öğretmen katılmıştır. Verilerin analizi için; Pearson korelasyon analizi, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü ANOVA testi, Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U Testi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyonunun farklılaşmadığı; ancak branş ve çalışılan kurum türüne göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının ortaokulda görev yapan öğretmenlerin motivasyonundan ve sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının branş öğretmenlerinin motivasyonundan yüksek olduğu görülmüştür.

Güçlü, Receptoğlu, ve Kılınç (2014) yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin iş motivasyonu ile okulların örgüt sağlığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Karabük ilindeki ilköğretim okullarında çalışan 305 öğretmenin katıldığı araştırmada; yapılan korelasyon analizine göre, iş motivasyonunun tüm alt boyutlarının (ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim) örgütsel sağlığın tüm alt boyutları (kurumsal bütünlük, teşvik edici yapı, nezaket, müdürün etkisi, kaynak desteği, moral ve akademik vurgu) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi sonucunda ise örgüt sağlığı, motivasyonun önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Doğan ve Koçak (2014); öğretmenlerin motivasyonları ile okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, Sivas'ın merkez ilçesindeki ortaokullarda görev yapan farklı branşlardan 211 öğretmene ulaşımlardır. Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda, okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin yüksek olmasının öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çelik (2015); yüksek lisans tez çalışmasında, okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Şırnak'ın İdil İlçesinde görev yapmakta olan 728 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yapılan korelasyon analizine göre, yetkeci yönetim ve başıboş yönetim biçimi ile öğretmen motivasyonunun ters yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre ise yaş, cinsiyet, kıdem değişkenlerine göre öğretmen motivasyonunun farklılaşmadığı bulgularına

ulaşmıştır. Ayrıca buldukları okuldaki görev süresine göre, 1-2 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucu araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Yıldırım (2015), okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi yüksek lisans tez çalışması kapsamında incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Sancaktepe ilçesindeki 340 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Pearson korelasyon analizi, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü ANOVA testi analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düştüğü algısının öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü; mesleğin toplum için fayda sağlayacağı algısının ise öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile motivasyonlarının pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ve 21-28 yaş aralığındaki öğretmenlerin 37-43 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek motivasyona sahip oldukları görülmüştür.

Can (2015), devlet okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonlarını iş doyumu, görev süresi, okul türü, sınıftaki öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya, Muğla'nın merkez ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 398 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin motivasyonlarının genel olarak yüksek olduğu ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; motivasyonun hizmet süresi, okul türü, sınıftaki öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç ise iş doyumuna göre motivasyonun anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği; öğretmenlerin kişilik özellikleri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde bulunan ilkokullarda çalışan 204 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve Spearman Testi analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; bu araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonlarının genel olarak yüksek olduğu; ancak mesleği özümseyemedikleri, kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu, öğretmenlerin kişilik özellikleri açısından sorumluluk sahibi, yeni

yaşantılara açık, dışa dönük, yumuşak başlı ve duygusal olarak dengeli oldukları ve öğretmen motivasyonu ile kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde pozitif ve negatif ilişkiler olduğu görülmüştür.

Yıldız (2017) yüksek lisans tez çalışmasında, okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonunu yordamadaki rolünü araştırmıştır. Çalışmaya Elazığ ilindeki 558 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Elde edilen veriler regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; araştırmacının geliştirdiği pozitif algı ölçeğinin mesleki ve kişisel yetkinlik alt boyutunun öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pozitif algı ölçeğinin alt boyutlarından yalnızca mesleki ve kişisel yetkinlik olgusunun içsel ve dışsal motivasyon üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür.

Bir başka yüksek lisans tez çalışmasında (Emirbey, 2017), okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Denizli ili Çivril ilçesinde görev yapan 194 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizine göre, öğretmen motivasyonu ile yöneticilerin etik liderlik davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Mann-Whitney U analizi sonucuna göre, cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyonunda anlamlı bir farklılık görülmezken; Kruskal-Wallis H analizine göre, kıdem ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve 21-30 öğretmenli okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 1-10 ve 11-20 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Börü (2018), öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında öncelikle içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ve bunların alt boyutlarını belirlemiştir. İçsel motivasyon kaynaklarının alt boyutları; başarı, kişisel özellikler ve maddi olmayan amaçlar; dışsal motivasyon kaynaklarının alt boyutları; öğrenciler, Milli Eğitim politikaları, meslektaşlar ve okul müdürleridir. Araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarını arttıran faktörlerin; başarılı olmak, daha özerk olmak, etkili çalışma koşulları, öğrencilerin öğrenme isteği, proje tabanlı eğitim yaklaşımı ile ilgili adil ve tutarlı uygulamalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerini inceledikleri çalışmalarında Ateş ve Yılmaz (2018), İstanbul'da görev yapan 343 ilkokul öğretmenine ulaşmışlardır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistik yöntemleri, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının düşük olduğu ve motivasyonun cinsiyet, yaş ve medeni duruma göre değişmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kıran ve Sungur (2018), Ankara'nın merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 134 fen bilimleri öğretmenine ulaştıkları araştırmalarında motivasyon, iş doyum ve okul ortamı değişkenlerini incelemiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumlarında okul öğrenme hedef yapısı, veli ile ilişkiler ve disiplin sorunlarının önemli bir payının olduğu bulunmuştur. Veli ile ilişkiler arttıkça öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı, disiplin sorunlarının varlığının ise motivasyonlarını azalttığı söylenebilir.

Ceviz'in (2018) yüksek lisans tezinde, toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Düzce ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 545 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan korelasyon analizine göre sonuçta, öğretmenlerin motivasyonları ile mesleki algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi sonunda ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yordamada toplumun öğretmenlikle ilgili algısının öneminin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca toplumun öğretmenlik mesleğine atfettiği değer arttıkça, öğretmen motivasyonunun düşük düzeyde artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, öğretmen motivasyonunun keyif, bağlılık ve katkı alt ölçeklerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Demir (2018), çalışmasında okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Hatay il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 781 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yapılan regresyon analizine göre, okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin, öğretmen motivasyonunun % 27' sini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları; cinsiyet, medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

2.2.2.2. Yaşam stili ile ilgili yurtiçi araştırmalar

Doktora tezi kapsamında Özpolat (2011a), üniversite öğrencilerinin yaşam stillerini oluşturmada; bireyin çocukluğunu geçirdiği yer, sosyoekonomik durum, cinsiyet ve ana babasının bireye karşı tutumunu oluşturan çevresel şartların ne şekilde etkili olduğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Erzurum Atatürk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 570 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamında Kern (1982) tarafından geliştirilen “Yaşam Stilleri Envanteri”nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırmada veriler; ilişkisiz örneklemler için t testi, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ve regresyon analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, anne baba tutumunu demokratik algılayanlarla otoriter algılayanların, yaşam stillerinin tüm alt boyutlarında birbirlerinden anlamlı şekilde farklılık gösterdikleri görülmüştür. Anne baba tutumunu demokratik olarak algılayanların; “kontrol” ve “mükemmeliyetçilik” alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları, otoriter algılayanların puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca anne baba tutumunu otoriter algılayanların; “memnuniyet”, “benlik saygısı” ve “beklentiler” alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları, demokratik algılayanların puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Diğer bir bulgu ise yaşam stillerinin sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermesidir. Kızlarda yaşam stillerinden “kontrol” ve “mükemmeliyetçilik” alt boyutları erkeklere göre daha yüksek ortalamaya sahipken erkeklerde yaşam stillerinden “memnuniyet”, “benlik saygısı” ve “beklentiler” alt boyutları kızlara göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Çocukluğun geçirildiği yer değişkenine göre de yaşam stilleri anlamlı farklılıklar göstermiştir. Çocukluğunu şehirde geçirenlerinde Kontrol odaklı yaşam stili ve Mükemmeliyetçilik odaklı yaşam stili; çocukluğunu köyde ve ilçede geçirenlerden daha yüksek olarak bulunmuştur. Aynı zamanda çocukluğunu köyde geçirenlerinde; Benlik saygısı odaklı yaşam stili ve Beklentiler odaklı yaşam stiline, çocukluğunu şehirde ve ilçede geçirenlerden daha yüksek olduğu ve Memnuniyet odaklı yaşam stiline, çocukluğunu şehirde geçiren bireylerde köyde geçiren bireylere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özpolat (2011b) araştırmasında üniversite öğrencilerinin yaşam stillerini incelemiştir. Öğrencilerin çocukluklarını geçirdikleri yere göre yaşam stillerinin farklılık gösterip göstermediğine yanıt aradığı araştırmasında, yaşam stiline çocuklukta geçirilen yere

göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yaşam stiline kontrol, mükemmeliyetçilik ve memnuniyet alt boyutlarının; çocukluğunu ilde yaşayanlarda, köy ve ilçede yaşayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benlik saygısı ve beklentiler alt boyutlarının ise çocukluğunu köyde geçirenlerde, ilçe ve şehirde geçirenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tezci, Sezer, Aktan ve Gurgan (2016) 716 öğretmen adayının katıldığı çalışmalarında, yaşam stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Elde edilen verilerin analizinde, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizine göre; öz düzenleme becerileri ile yaşam stillerinin tüm alt boyutları (Benlik saygısı, Mükemmeliyetçilik, Beklentiler, Kontrol, Memnuniyet) arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Çoklu doğrusal regresyon analizinin sonucunda ise Beklenti, memnuniyet ve mükemmeliyetçilik odaklı yaşam stillerinin öz düzenleme becerilerini yordamada etkili oldukları ve varyansın % 22'sini açıkladıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener (2017) çalışmalarında öğretmenlerin yaşam stilleri ile sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya ülkenin yedi farklı bölgesinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 306 öğretmen katılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistik, korelasyon analizi, t testleri ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bulgular; kadın öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve memnuniyet odaklı yaşam stili puan ortalamalarının erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve bekâr öğretmenlerin benlik saygısı ve kontrol yaşam stili puan ortalamalarının evli öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu yönündedir. Korelasyon analizine göre ise yaşam stilleri ile sınıf yönetimi profilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sezer ve İşgör (2017) araştırmalarında; bireylerin çevrelerinden algıladıkları sosyal destek ve yaşam stili ile internet kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini üniversite öğrencileri, okutmanlar ve öğretmenlerden oluşan 303 kişilik bir grup oluşturmuştur. Verilerin analizinde Tukey testi ve iki yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Sonuç olarak bireylerin algıladığı sosyal destek ve yaşam stillerinin internet ortamında geçirilen zamanın ve internetin kullanım amacının farklılaşması üzerinde etkilerinin olduğu bulgusuna ulaşıldı. Özellikle de çevrelerinden algıladıkları sosyal destekleri yüksek olan bireylerin internet kullanma eğilimlerinin

daha az olduğu ve yaşam stilinin bireylerin interneti kullanma alışkanlıkları ve amaçları üzerinde farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen motivasyonu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazına baktığımızda öğretmen motivasyonu kavramının daha çok okul yöneticisi nitelikleri, okulun fiziki yapısı ve etkili çalışma koşulları, okul iklimi, tükenmişlik, iş doyumunu, öğretmenlerin öz yeterlik, mesleki yeterlik, benlik saygısı, kişilik özellikleri ile olan ilişkisinin incelendiği çalışmalara ve öğretmenleri motive eden ve motivasyonunu bozan etkenlerin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca görev süresi, cinsiyet, çalışılan kademe gibi değişkenlere göre de motivasyonun farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde; araştırmanın bağımsız değişkeni olan yaşam stili kavramının öğretmen motivasyonu ile birlikte ele alındığı bir çalışmaya ise rastlanamamıştır. Bu açıdan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı ve öğretmen motivasyonunu anlamada Adlerian bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; yaşam stili değişkeninin öğretmen motivasyonunu yordamadaki rolünün inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama araştırmaları, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak ve aralarındaki neden-sonuç ilişkilerine dair ipuçları bulmak amacıyla verilerin toplandığı nicel araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Şanlıurfa'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde farklı branşlarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Ölçekleri uygulamak için gerekli izinler alındıktan sonra; Haliliye, Eyyübiye ve Harran İlçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselere gidilerek gönüllü öğretmenlerden uygun/kazara örnekleme yöntemi ile veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında farklı branşlardan 582 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		F	%
Cinsiyet	Kadın	336	57,7
	Erkek	246	42,3
Yaş	22-28	302	51,9
	29-37	213	36,6
	38-62	67	11,5
Medeni Durum	Evli	280	48,1
	Bekâr	302	51,9
Görev Yapılan İlçe	Haliliye	426	73,2
	Eyyübiye	97	16,7
	Harran	59	10,1
Görev Süresi	1-3 yıl	252	43,3
	4-7 yıl	197	33,8
	8-38 yıl	133	22,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 336'sı (%57.7) kadın ve 246'sı (%42.3) erkektir. Çalışma grubunda; 22-28 yaş aralığında 302 öğretmen, (%51.9) 29-37 yaş aralığında 213 öğretmen (%36.6) ve 38-62 yaş aralığında 67 öğretmen (%11.5) yer almaktadır. Grubun yaş ortalaması ise 30.13'tür. Medeni durum açısından bakıldığında öğretmenlerin 280'i (%48.1) evli ve 302'si (% 51.9) bekârdır. Araştırmaya en yüksek katılım 426 öğretmen (%73.2) ile Şanlıurfa'nın Haliliye merkez ilçesindedir. Eyyübiye merkez ilçesinden 97 öğretmen (%16.7) ve Harran ilçesinden ise 59 öğretmen (%10.1) araştırmaya katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 252'sinin (%43.3) görev süresi 1-3 yıl arasında iken, 197'sinin (%33.8) görev süresi 4-7 yıl arasında ve 133'ünün (%22.9) görev süresi 8 yıl ve sonrasıdır. Öğretmenlerin branşlarına dair bilgilere ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Branş	F	%
Rehberlik	28	4,8
Türkçe	44	7,6
Sınıf	162	27,8
Matematik	53	9,1
Sosyal Bilgiler	32	5,5
Fen Bilimleri	36	6,2
İngilizce	41	7,0
Din Kültürü	37	6,4
Beden Eğitimi	14	2,4
Müzik	5	0,9
Görsel Sanatlar	12	2,1
Teknoloji ve Tasarım	6	1,0
Okul Öncesi	28	4,8
Bilişim	10	1,7
Edebiyat	18	3,1
Biyoloji	3	0,5
İhl Meslek	13	2,2
Coğrafya	4	0,7
Fizik	5	0,9
Kimya	3	0,5
Özel Eğitim	10	1,7
Tarih	10	1,7
Arapça	2	0,3
Felsefe	4	0,7
Almanca	2	0,3

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına ilişkin frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında; çalışmaya 162 kişi ile en yüksek katılımın Sınıf Öğretmenliği branşından ve en az katılımın ise 2'şer kişi ile Arapça ve Almanca branşlarından olduğu görülmektedir. En yüksek katılımın gerçekleştiği branşlar Sınıf öğretmenlerinden (%27.8) sonra sırasıyla; Matematik (%9.1), Türkçe (%7.6), İngilizce (%7), Din Kültürü (%6.4), Fen Bilimleri (%6.2), Sosyal Bilgiler (%5.5), Rehberlik (%4.8) ve Okul Öncesi (%4.8) branşlarıdır. En yüksek katılımın gerçekleştiği bu branşların öğretmenleri, çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin %79.2'sini oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi öncelikle ölçeklerin kullanımı için izin başvuruları yapıldı ve Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin (izin sayısı: 26292541-44-E.5516815) alındıktan sonra Şanlıurfa'nın Haliliye, Eyyübiye ve Harran İlçelerinde farklı okullarda görev yapan öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu”, “Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Yaşam Stilleri Envanteri” uygulandı. Uygulamalar, öğretmenler tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak yapıldı. Ölçekler uygulanırken öğretmenler, araştırmanın amacı ve toplanan verilerin gizliliği gibi konularda bilgilendirildi. Uygulama, yaklaşık 5 dakika sürdü.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmenlere; araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Yaşam Stilleri Envanteri” uygulanmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, görev süresi, evlilik süresi ve çocuk sahibi olup olmama değişkenlerine ilişkin bilgilerin elde edilebilmesi için gerekli sorulardan oluşmaktadır.

3.4.2. Mesleki Motivasyon Ölçeği

Ceviz'in (2018) toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışması sırasında, öğretmenler için geliştirdiği mesleki motivasyon ölçeği 30 maddeli ve 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Alınan puanların artması, öğretmenin mesleki motivasyonunun yüksek olduğuna işaret eder.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde araştırmacı önce alan yazını taramış, öğretmenlerin görüşlerini almış ve bir madde havuzu oluşturmuştur. Daha sonra uzman görüşlerine dayanarak 39 maddelik bir ölçek hazırlamıştır. Bu 39 maddelik ölçeği, 200 öğretmene

pilot uygulama kapsamında uygulamıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için sırasıyla faktör analizi yapmış ve iç tutarlık katsayılarını hesaplamıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekteki 30 maddenin 5 boyutta toplandığı ve açıklanan toplam varyansın % 66 olduğu görülmüştür. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak bulunmuştur. Daha sonra ana uygulama yapılmıştır ve faktör analizi öncesinde yapılan KMO testine göre, KMO değeri 0,93 olarak bulunmuştur. Maddelerin yük değerlerinin minimum 0,35 ile maksimum 0,72 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör analizi sonucunda pilot uygulamada olduğu gibi 5 boyutlu bir yapı ortaya konmuştur. Araştırmacı alt boyutların isimlerini, “Mesleğin yapılmasından duyulan keyif”, “Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer”, “Mesleğe duyulan bağlılık”, “Mesleki fedakârlık ve özveri” ve “Başkalarının yaşamına duyulan katkı” olarak belirlemiştir. “Mesleğin yapılmasından duyulan keyif”e ait faktör yük değerlerinin 0,47 ile 0,73 arasında, “Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer” alt boyutundaki faktör yüklerinin 0,51 ile 0,76 arasında, “Mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutuna ait faktör yük değerlerinin -0,52 ile -0,76 arasında, “Mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutuna ait faktör yük değerlerinin 0,48 ile 0,66 arasında ve “Başkalarının yaşamına sunulan katkı” alt boyutuna ait faktör yük değerlerinin ise 0,61 ile 0,72 arasında değiştiği bulunmuştur. Açıklanan varyans; “Mesleğin yapılmasından duyulan keyif” alt boyutunda % 17,59 (öz değeri 10,49), “Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer” alt boyutunda % 10,79 (öz değeri 2,91), “Mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutunda %10,78 (öz değeri 1,82), “Mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutunda %9,99 (öz değeri 1,25) ve “Başkalarının yaşamına duyulan katkı” alt boyutunda % 9,59 (öz değeri 1,13) olarak bulunmuştur. Açıklanan toplam varyansın ise % 58,74 olduğu ve boyutların Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının .72 ile .90 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışmada ise 582 öğretmenden elde edilen verilerde, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı tüm ölçek için .94 olarak bulunmuştur.

3.4.3. Yaşam Stilleri Envanteri

Kern (1996) tarafından Adlerian kavramlardan esinlenerek geliştirilen ölçek; “Kontrol”, “Mükemmeliyetçilik”, “Benlik saygısı”, “Beklentiler” ve “Memnuniyet” olmak üzere toplam beş alt boyuttan oluşan, 35 maddeli ve 5’li Likert tipi bir ölçektir. Türkçeye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Özpolat (2011) tarafından doktora tezi

kapsamında yapılan Yaşam Stilleri Envanteri; 5 alt boyuttan oluşan, 25 maddeli ve 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin her bir alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Birey, Yaşam Stilleri Envanterinin hangi alt boyutundan yüksek puan alıyorsa, bireyin o yaşam stiline sahip olduğu anlaşılır. Ölçeğin alt boyutları, orijinal ölçekteki gibi “Kontrol”, “Mükemmeliyetçilik”, “Benlik saygısı”, “Beklentiler” ve “Memnuniyet” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeği uyarlama çalışmasında araştırmacı önce dilsel eş değerlik için çalışmalar yapmıştır. Türkçe denemelik form ve İngilizce ölçekten alınan puanların birbirleriyle olan korelasyon değeri, en düşük 0.32 ve en yüksek 0.92 olarak bulunmuştur. Daha sonra araştırmacı geçerlik çalışması için 358 kişiye ölçeği uygulamıştır. Faktör analizinin uygulanabilir olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0,93 olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek 5 boyutlu, toplam varyansın % 90’ını açıklayan, öz değeri 2’nin üzerinde olan ve 25 maddeli bir yapı göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre ise, uyum indekslerinin uygun olduğu ve faktör yapısının ölçeğin orijinali ile benzer bir yapı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (RMSEA: .07, RMR: .08, SRMR: .08, GFI: .95, AGFI: .93, CFI: .96). Araştırmacı uygunluk geçerliği için 280 üniversite öğrencisine, “Yaşam Stilleri Envanteri” ve “Savunma Biçimleri Testi” uygulamış ve ikisi arasındaki korelasyona bakmıştır. Sonuçlar, aradaki korelasyon katsayısının .69 olduğunu ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bu da ölçeğin uygunluk geçerliğine sahip olduğunun kanıtı sayılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yapan araştırmacı, Yaşam Stilleri Envanteri’nin madde ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonu ve % 27’lik alt-üst grup karşılaştırması yapmıştır. Madde-toplam puan korelasyonlarının .45 ile .59 arasında değiştiği ve %27’lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t (sd=327) değerlerinin 10.04 (p<.01) ile 13.68 (p<.01) arasında değiştiği görülmüştür. Buradan envanterdeki maddelerin ve alt boyutların ayırt ediciliğe sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacı ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonuçlarına göre, tüm ölçek için Cronbach Alfa katsayısını .96 ve test tekrar test güvenirliğini .87 olarak bulmuştur. Test tekrar test güvenirliği alt boyutlar için; “Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda .75, “Benlik saygısı” alt boyutunda .72, “Beklentiler” alt boyutunda .80, “Memnuniyet” alt boyutunda .80 ve “Kontrol” alt boyutunda ise .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyarlamasını yapan araştırmacı ölçeğin alt boyutlarına göre Cronbach Alfa katsayısını

“Mükemmeliyetçilik”, “Benlik saygısı”, “Beklentiler” ve “Memnuniyet” alt boyutlarında .96 ve “Kontrol” alt boyutunda .95 olarak bulmuştur.

3.4.3.1. Kontrol alt boyutu

Kontrol alt boyutu, sorumluluk almayı seven ve problem çözücü, iş bitirici olan kişileri tanımlar. Bu bireyler, diğerleri ile yüzleşmekten çekinmezler. Kendi yollarında ilerleyebilmek için öfkeyi kullanabilirler. Kontrol yaşam stiline sahip bireyler; çoğu zaman akılcı, mantıklı ve duygulardan çok bilişlere önem veren kimselerdir. Kontrol alt boyutundan yüksek puan alanlar, genellikle liderlik rolü üstlenen kişilerdir. Ancak bu durum, diğer kişiler tarafından patronluk taslama ya da otoriterlik olarak algılanabilir (Kern ve White, 1989). Kern ve White 1986 yılında geliştirdikleri ölçekte kontrol alt boyutunu bu şekilde anlatmışlardır. Araştırmada kullanılan yaşam stilleri envanterinin orijinal çalışmasında (1996) ise; kontrol alt boyutundan yüksek puan alan bireylerin her şeyin kendi kontrollerinde olmasını isteyen, ikna gücü yüksek, etkili ve kendi fikirlerinden vazgeçmeyen bireyler oldukları belirtilmiştir. Bu kişiler liderlik vasfına sahiptirler ve genelde yönetici mesleklerde çalışırlar (Kern, 1996 akt. Özpolat, 2011).

3.4.3.2. Mükemmeliyetçilik alt boyutu

Bu alt ölçekten yüksek puan alan bireyler, hata yapmaktan kaçınan ve düzeni arzulayan kişilerdir. Kısacası bu kişiler, detaylardan hoşlanırlar, yapacakları şeyler için liste çıkarırlar ve yüksek derecede yapılandırılmış ortamlarda en iyi performanslarını gösterirler (Kern ve White, 1989). Hayatlarındaki her şeyin mükemmel olması için çabalarlar. Kurallara uymayı severler ve insan ilişkilerinde duyarlı kimselerdir. Kendilerine verilen sorumluluğu yerine getirmede ellerinden gelen her şeyi yaparlar (Kern, 1996 akt. Özpolat, 2011).

3.4.3.3. Memnuniyet alt boyutu

Memnuniyet yaşam stiline sahip bireylere kendilerini önemli hissettiren şeylerin başında başkalarını hoşnut etmek gelir. Ayrıca bu kişiler hayatlarını sürdürebilmek için, başkalarının olumlu dönütlerine ihtiyaç duyarlar. Genellikle kendilerini diğer insanlara karşı duyarlı bireyler olarak tanımlarlar ve ne pahasına olursa olsun çatışmalardan

kaçınırlar (Kern ve White, 1989). Kişiler arası ilişkilerde diğer bireylere karşı yüksek duyarlılık gösterirler. Karşılarındaki kişiyi incitecek söz ya da davranışlardan kaçınırlar. Dışadönük, samimi ve dost canlısıdırlar. Barış yanlısıdırlar ve bu yönleriyle diplomasi ya da halkla ilişkiler gibi meslek alanlarında çalışırlar (Kern, 1996 akt. Özpolat, 2011).

3.4.3.4. Benlik saygısı alt boyutu

Benlik saygısı alt boyutundan yüksek puan alan bireylerin kendilerine olan güvenleri düşüktür. Yaşamlarındaki olumsuzluklara daha çok odaklanırlar ve kendi düşüncelerini ya da isteklerini dile getirme konusunda zorluk yaşarlar. Genelde çekingendirler ve diğer bireyler tarafından kullanılmaya açıktırlar. Kısacası bu alt boyuttan alınan puanların yüksek olması, bireyin benlik saygısının düşük olduğu anlamına gelir (Kern, 1996 akt. Özpolat, 2011).

3.4.3.5. Beklentiler alt boyutu

Beklentiler alt boyutundan yüksek puan alan bireyler hırslı, enerjik ve çalışkan kimselerdir. Bu yaşam stilineki bireyler kendilerine hedefler koyarlar ve hedefleri doğrultusunda çaba gösterirler. Bu kişilerin hedefleri doğrultusunda hayatlarına dair beklentileri vardır. Ancak ne kadar çaba gösterecek de hedeflerine ulaşamayabilirler ve böyle bir durumda kabullenme ve hedeflerin üstüne gitmeme davranışı gösterebilirler (Kern, 1996 akt. Özpolat, 2011).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada; yaşam stili değişkeninin, öğretmen motivasyonunu yordamadaki rolü inceleneceğinden çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Branş ve görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için Nonparametrik testlerden Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Verilerin girilmesi ve bu analizlerin yapılabilmesi için SPSS 20 istatistik paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak çalışma grubundan elde edilen verilere yönelik betimsel istatistik sonuçlarına ve yaşam stillerinin alt boyutları olan kontrol, mükemmeliyetçilik, memnuniyet, benlik saygısı ve beklentilerin öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından cinsiyete göre öğretmenlerin motivasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ve son olarak görev süresi ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin motivasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Betimsel İstatistik Sonuçları

Çalışma kapsamında ele alınan Öğretmen Motivasyonu ve Yaşam Stillerinin alt boyutları olan Kontrol Odaklılık, Mükemmeliyetçilik, Benlik Saygısı, Memnuniyet Odaklılık ve Beklenti Odaklılık değişkenlerine ait betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Çalışmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler	\bar{x}	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
1- Öğretmen Motivasyonu	123.05	16.96	126.00	138.00	- 0.89	0.98
2- Kontrol Odaklılık	15.36	3.32	15.00	15.00	- 0.18	0.17
3- Mükemmeliyetçilik	19.67	2.60	20.00	19.00	- 0.35	0.23
4- Benlik Saygısı	16.32	3.03	16.00	16.00	0.10	- 0.45
5- Memnuniyet Odaklılık	18.73	2.92	19.00	19.00	-0.30	0.04
6- Beklenti Odaklılık	16.56	3.31	17.00	16.00	- 0.23	- 0.11

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmen motivasyonu, kontrol odaklılık, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, memnuniyet odaklılık ve beklenti odaklılık değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma, ortanca/medyan, mod, çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir. Öğretmen motivasyonunu ölçmede kullanılan ölçme aracı 30 maddeli, 5'li likert tipi bir ölçektir ve alınabilecek en yüksek puan 150'dir. Tablo 3'te de görüldüğü üzere; çalışmaya katılan 582 öğretmenin, öğretmen motivasyonu puan ortalaması 123.05'tir. Yaşam stilleri envanterinin beş alt boyutu da 5'er maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde bir ölçektir. Kontrol odaklılık, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, memnuniyet odaklılık ve beklenti odaklılık değişkenlerinin hepsinden ayrı ayrı alınabilecek en yüksek puan 25'tir. Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan 582 öğretmenin, yaşam stillerinin her bir alt boyutu için puan ortalamaları görülmektedir.

Bu değerlere bakılarak dağılımın normalliği hakkında kanıda bulunulabilir. Normal dağılımda değişkenlerin ortalama, mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması beklenir. Bu üç değer birbirine ne kadar yakınsa dağılım o kadar normaldir denir (Can, 2016). Tablo 3'e bakıldığında; değişkenlerin ortalama, mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dağılımın normalliği hakkında yargıda bulunabilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine de bakılabilir. Normal dağılımda basıklık ve çarpıklık değerlerinin 0'a yakın olması beklenir (Can, 2016). Bunun dışında çarpıklık ve basıklığın -1 ile +1 arasında olması durumunda da dağılımın normal olduğunu kabul edenler vardır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Tablo 3'te değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerlerine baktığımızda hepsinin -1 ile +1

değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu sebeple değişkenlere ait dağılımların normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir.

4.2. Yaşam Stillерinin Alt Boyutları Olan Kontrol, Mükemmeliyetçilik, Memnuniyet, Benlik Saygısı ve Beklentilerin Öğretmen Motivasyonunu Anlamlı Bir Şekilde Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Yaşam stillerinin alt boyutları olan kontrol, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, memnuniyet ve beklenti odaklılığın birlikte öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit edebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için yordayıcı değişkenlerin her birinin yordanan değişkenle arasında doğrusal bir ilişki olması gerekmektedir. Bunun dışında yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyonlarının yüksek olmaması (.80'den yüksek olmaması) bir diğer şarttır (Can, 2016). Bu varsayımları tespit etmek için yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Motivasyonu, Kontrol, Mükemmeliyetçilik, Benlik Saygısı, Memnuniyet ve Beklenti Odaklılık Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1.Motivasyon	1	-.15**	.23**	-.16**	.09*	.01
2.Kontrol	-.15**	1	.33**	.36**	.25**	.59**
3.Mükemmeliyetçi	.23**	.33**	1	.19**	.36**	.37**
4.Benlik Saygısı	-.16**	.36**	.19**	1	.27**	.41**
5.Memnuniyet	.09*	.25**	.36**	.27**	1	.28**
6.Beklenti Odaklılık	.01	.59**	.37**	.41**	.28**	1

* P < 0.05,

** p < 0.01

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen motivasyonu ($\bar{x}= 123.05$, $S_s= 16.96$), kontrol ($\bar{x}= 15.36$, $S_s= 3.32$), mükemmeliyetçilik ($\bar{x}= 19.67$, $S_s= 2.60$), benlik saygısı ($\bar{x}= 16.32$, $S_s= 3.03$), memnuniyet ($\bar{x}= 18.73$, $S_s= 2.92$) ve beklenti odaklılık ($\bar{x}= 16.56$, $S_s= 3.31$) değişkenlerine ait değerler görülmektedir. Tablo 4'te bu değerlerin yanında değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyon değerleri de yer almaktadır. Yordanan değişken olan öğretmen motivasyonunun, yaşam stillerinin alt boyutlarından olan beklenti odaklılık ($r= 0.01$, $p> .05$) hariç; kontrol ($r= -0.15$, $p< .01$), mükemmeliyetçilik ($r= 0.23$, $p< .01$), memnuniyet ($r= 0.09$, $p< .05$) ve benlik saygısı ($r= -0.16$, $p< .01$) ile doğrusal bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Beklenti odaklılık değişkeninin öğretmen motivasyonu ile anlamlı doğrusal bir ilişkisi bulunamadığı için, çoklu doğrusal regresyon analizine beklenti odaklılık değişkeni dâhil edilmeden devam edilecektir. Yine tablo 4 incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek korelasyon bulunmaması gerektiği varsayımının da karşılandığı görülmektedir. Analize girecek olan kontrol, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı ve memnuniyet değişkenlerinin kendi aralarında yüksek derecede ilişkiler olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple çoklu doğrusal regresyon analizinde enter (giriş) metoduyla değişkenler regresyona dâhil edilmiştir.

Tablo 5'te yaşam stillerinin alt boyutları olan kontrol odaklılık, mükemmeliyetçilik, memnuniyet odaklılık ve benlik saygısının öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını anlamak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Motivasyonu, Kontrol, Mükemmeliyetçilik, Memnuniyet Odaklılık ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p	Kısmi r	R	R ²
Sabit	107.627	6.061		17.756	.000			
Kontrol Odaklı	-1.028	.222	-.201	-4.623	.000	-.189	.361	.130
Mükemmeliyetçi	1.935	.281	.297	6.877	.000	.275		
Memnuniyet Odaklı	.445	.249	.077	1.789	.074	.074		
Benlik Saygısı	-.930	.238	-.166	-3.906	.000	-.161		

$F_{(4-577)}= 21.60$, $p= .000$

Tablo 5 incelendiğinde; memnuniyet odaklılık değişkeninin p değerinin .05'ten büyük olduğu, yani öğretmen motivasyonunu yordamada anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu sebeple enter (giriş) yöntemi ile çoklu doğrusal regresyon analizi memnuniyet odaklılık değişkeni olmadan bir daha yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Motivasyonu, Kontrol, Mükemmeliyetçilik ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	Kısmi r	R	R ²
Sabit	111.230	5.728		19.418	.000			
Kontrol Odaklı	-.995	.222	-.195	-4.483	.000	-.183	.354	.125
Mükemmeliyetçilik	2.083	.269	.319	7.734	.000	.306		
Benlik Saygısı	-.850	.234	-.152	-3.628	.000	-.149		

F₍₃₋₅₇₈₎ = 27.63, p = .000

Tablo 6'ya bakıldığında kontrol odaklılık, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı değişkenlerinin birlikte, öğretmen motivasyonu değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir [F₍₃₋₅₇₈₎ = 27.63, p < 0.01]. Yordayıcı üç değişken birlikte öğretmen motivasyonu değişkeninin varyansının %13'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki göreceli önem sırası; mükemmeliyetçilik (β = .319), kontrol odaklılık (β = -.195) ve benlik saygısı (β = -.152) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında kontrol (p < .01), mükemmeliyetçilik (p < .01) ve benlik saygısı (p < .01) değişkenlerinin üçünün de öğretmen motivasyonunun anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Kısacası yaşam stillerinin alt boyutlarından olan kontrol odaklılık, mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı değişkenleri öğretmen motivasyonunu anlamada önem arz etmektedirler.

4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre öğretmenlerin motivasyonlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem için t testi yapabilmenin varsayımlarından olan kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon puanlarının kendi içlerinde normal dağılım göstermesi durumunun (Can, 2016) sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7

Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	P
Kadın	0.085	336	.000
Erkek	0.087	246	.000

Tablo 7’ye bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon puanlarının kendi içlerinde normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < .05$). Bu sebeple kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için normal dağılımın sağlanamadığı durumlarda kullanılan nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablo 8’de Mann-Whitney U Testinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyete Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmen Motivasyonu	Kadın	336	290,86	97728,50	41112,50	.91
	Erkek	246	292,38	71924,50		

Tablo 8’de Mann-Whitney U Testinin sonuçlarına bakıldığında; kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U= 41112.50$, $p >.05$). Buradan cinsiyete göre öğretmenlerin motivasyonunun değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Branş değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmak istenmiştir. Anova yapılabilmesinin koşullarından olan her branşın kendi içinde motivasyon puanının normal dağılması varsayımının (Can, 2016) sağlanabilmesi için analize tüm branşların dâhil edilmemesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bunun sebebi bazı branşların örneklem sayısının çok az sayıda olmasındandır. Örneklem sayısı 30’un altında kalan gruplarda dağılımın normal olması zayıf bir ihtimaldir (Can, 2016). Tablo 9’da branş değişkenine ilişkin frekans tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 9

Branş Değişkenine İlişkin Frekans Tablosu

Branş	Frekans
Rehberlik	28
Türkçe	44
Sınıf	162
Matematik	53
Sosyal Bilgiler	32
Fen Bilimleri	36
İngilizce	41
Din Kültürü	37
Beden Eğitimi	14
Müzik	5
Görsel Sanatlar	12
Teknoloji ve Tasarım	6
Okul Öncesi	28
Bilişim	10
Edebiyat	18
Biyoloji	3
İhl Meslek	13
Coğrafya	4
Fizik	5
Kimya	3
Özel Eğitim	10
Tarih	10
Arapça	2
Felsefe	4
Almanca	2

Tablo 9 incelendiğinde bazı branşların örneklem sayısının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sebeple analize dâhil edilen branşlar; Rehberlik (N= 28), Türkçe (N= 44), Sınıf (N= 162), Matematik (N= 53), Sosyal Bilgiler (N= 32), Fen Bilimleri (N= 36), İngilizce (N= 41), Din Kültürü (N= 37) ve Okul Öncesi (N= 28) branşlarıdır. Anova analizini yapmadan önce branşların kendi içlerinde motivasyon puanlarının normalliği test edilmek istenmiştir. Bunun için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır ve sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	P
Rehberlik	0.095	28	.200
Türkçe	0.091	44	.200
Sınıf	0.097	162	.001
Matematik	0.099	53	.200
Sosyal Bilgiler	0.154	32	.053
Fen Bilimleri	0.138	36	.082
İngilizce	0.115	41	.196
Din Kültürü	0.156	37	.024
Okul Öncesi	0.158	28	.072

Tablo 10 incelendiğinde Rehberlik, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce ve Okul Öncesi branşlarında motivasyon puanlarının dağılımının normal olduğu görülmektedir ($p > .05$). Ancak Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü branşlarında motivasyon puanlarının dağılımının normal olmadığı görülmektedir ($p < .05$). Normalite varsayımı tüm branşlar için karşılanmadığından nonparametrik testlerden olan Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Branşa Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Rehberlik	28	158,59	8	30,30	.000	
Türkçe	44	236,10				
Sınıf	162	214,77				
Matematik	53	203,95				
Sosyal Bilgiler	32	253,73				
Fen Bilimleri	36	281,46				
İngilizce	41	225,77				
Din Kültürü	37	276,74				
Okul Öncesi	28	296,82				

Tablo 11'deki Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına baktığımızda öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($\chi^2= 30.30$, $p< .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla tek tek tüm branşlar arasında yapılan Mann-Whitney U Testinin sonuçlarına göre; Rehber öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile Türkçe (U= 399.50, $p< .05$), Sınıf (U= 1726.50, $p< .05$), Sosyal Bilgiler (U= 237, $p< .05$), Fen Bilimleri (U= 249.50, $p< .05$), İngilizce (U= 407.50, $p< .05$), Din Kültürü (U= 234, $p< .05$), Okul Öncesi (U= 178.50, $p< .05$) öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Burada rehber öğretmenlerin motivasyonunun sayılan branş öğretmenlerinin motivasyonlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuca göre Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile Fen Bilimleri (U= 2079.50, $p< .05$), Din Kültürü (U= 2186, $p< .05$), Okul Öncesi (U= 1474, $p< .05$) öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık; Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun sayılan branş öğretmenlerinin motivasyon düzeyine göre düşük olduğu yönündedir. Ayrıca Matematik öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile Fen Bilimleri (U= 636, $p< .05$), Din Kültürü (U= 655.50, $p< .05$), Okul Öncesi (U= 455.50, $p< .05$) öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu anlamlı farklılık, Matematik öğretmenlerinin motivasyon düzeyinin sayılan branş öğretmenlerinin motivasyon düzeyinden düşük olduğu yönündedir. Son olarak ise İngilizce öğretmenleri ile Okul Öncesi (U= 400, $p< .05$) öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani Okul Öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi İngilizce öğretmenlerinin motivasyon düzeyinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.5. Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmasından önce sürekli değişken olan görev süresi; “1-3 yıl, 4-7 yıl, 8-38 yıl” olmak üzere kategorik hale getirilmiştir. ANOVA yapılabilmesinin koşullarından olan ortalaması kıyaslanacak grupların kendi içlerinde normal dağılım

göstermesi durumunu (Can, 2016) test etmek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Normallik testinin sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Görev Süresine Göre Öğretmenlerin Motivasyon Puanlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Öğretmen Motivasyonu	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	P
1-3 yıl	0.119	252	.000
4-7 yıl	0.061	197	.075
8-38 yıl	0.111	133	.000

Tablo 12 incelendiğinde yalnızca görev süresi 4-7 yıl arası olan öğretmenlerin motivasyon puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Görev süresi 1-3 yıl ve 8 yıl ve sonrası olan öğretmenlerin motivasyon puanları Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Normallik varsayımı karşılanmadığından nonparametrik testlerden olan Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Görev Süresine Göre Öğretmen Motivasyonunun Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
1-3 yıl	252	317,49	2	11,51	.003	1-3 yıl ve 4-7 yıl
4-7 yıl	197	264,48				1-3 yıl ve 8 yıl sonrası
8-38 yıl	133	282,27				

Tablo 13’te Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına baktığımızda öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin görev süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($\chi^2=11.51$, $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testinin sonuçlarına göre; görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin motivasyonları ile görev süresi 4-7 yıl olan öğretmenlerin motivasyonları arasında ($U=20286.50$, $p < .05$) ve yine görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerle görev

süresi 8 yıl ve üstü olan öğretmenlerin motivasyonları arasında ($U= 14744$, $p \leq .05$) anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı farklılığın görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Kısacası görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin motivasyonunun görev süresi 4-7 yıl ile 8 yıl ve sonrası olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu başlık altında, araştırma kapsamında yanıt aranan alt problemlere ilişkin elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve tartışılması yapılacaktır.

5.1.1. Yaşam Stillерinin Alt Boyutları Olan Kontrol, Mükemmeliyetçilik, Benlik Saygısı, Memnuniyet ve Beklentilerin Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordayıp Yordamadığına İlişkin Sonuçların Değerlendirilmesi ve Tartışılması

Yaşam stillerinin alt boyutları olan kontrol, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, memnuniyet ve beklentilerin öğretmen motivasyonunu yordayıp yordamadığını saptamak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin sonucunda; kontrol, mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı alt boyutlarının öğretmen motivasyonunu anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında öğretmen motivasyonu ile yaşam stillerinin ele alındığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple ulaşılan bu bulgu, yaşam stilleri ve motivasyon ile ilişkili diğer değişkenler bağlamında değerlendirilecektir. Yaşam stillerinin alt boyutlarından mükemmeliyetçiliğin, öğretmen motivasyonunu pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mükemmeliyetçi kişiler, işlerini en iyi şekilde yapmak isterler ve bunun için çaba gösterirler. Bu sebeple motivasyon düzeyleri yüksek olabilir. Çünkü motivasyon olmadan bir işi tamamlayabilme süreci zordur ki burada sözü edilen işin mükemmeliyetçi kişi tarafından en iyi şekilde yapılması istenmektedir. Alan yazın incelendiğinde; Ünal'ın (2013) yüksek lisans tez çalışmasında; lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı

mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Eryılmaz ve Kara'nın (2016) araştırmasında; üniversite öğrencilerinde kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile amaca bağlanma ve amaçlar için mücadeleye devam etme değişkenlerinin birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine sosyal mükemmeliyetçilik ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ile amaçlar için mücadeleye devam etme değişkeninin ilişkili olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Amaçlar için mücadele etme değişkeni motivasyon ile ilişkili kavramlar oldukları için bu araştırmanın bulguları çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Akpur ve Yurtseven'in (2019) araştırmasında üniversite öğrencilerinde akademik motivasyon, mükemmeliyetçilik ve erteleme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada uyumlu mükemmeliyetçiliğin içsel ve dışsal motivasyondan etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Özdemir (2010) çalışmasında potansiyel girişimci 13 kadınla yaptığı görüşmeler yoluyla girişimci kadınların motivasyon faktörlerini incelemiştir. Araştırmaya katılan kadınlar; kendi kişilik özelliklerini empatik ve etkili iletişim becerilerine sahip, mükemmeliyetçi, kendine güvenen gibi özelliklerle tanımlamışlardır.

Yabancı alan yazında da benzer araştırmalar mevcuttur. Mouratidis ve Michou (2011) araştırmalarında ergen atletlerde uyumsuz mükemmeliyetçiliğin düşük motivasyonla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Mills ve Blankstein (2000) de üniversite öğrencilerinde akademik motivasyon, mükemmeliyetçilik ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sonuçta içsel ve dışsal motivasyon ile mükemmeliyetçiliğin alt boyutları arasında hem pozitif hem de negatif yönlü ilişkiler saptamışlardır. Bu araştırmalar dışında olumlu, uyumlu ya da kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile motivasyonun pozitif yönde ilişkili olduğu çalışmalar mevcuttur (Chang, Lee, Byeon ve Lee, 2015; Longbottom, Grove ve Dimmock, 2010; Stoeber, Davis ve Townley, 2013; Tziner ve Tanami, 2013). Tüm bu araştırmalar; araştırmanın bulgusu olan yaşam stillerinin alt boyutlarından mükemmeliyetçiliğin motivasyonu pozitif yönde yordadığına ilişkin bulguyu destekler niteliktedir.

Alan yazında araştırmanın bulgusunu desteklemeyen mükemmeliyetçilik ile motivasyonun negatif yönde ilişkili olduğu çalışma örnekleri de mevcuttur. Oliveira, Vissoci, Junior, Ferreira ve diğerleri (2015) çalışmalarında; profesyonel futbolcularda performans özelliklerinin öz belirlemci motivasyon üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuçta profesyonel olmayan sporcuların motivasyonunda uyumlu mükemmeliyetçiliğin bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak profesyonel

sporcularda mükemmeliyetçilik etkili bir değişken olarak bulunmuştur. Barcza-Renner, Eklund, Morin ve Habeeb (2016) çalışmalarında yüzücülerde koçluk sistemi ve tükenmişliği, mükemmeliyetçilik ve motivasyon bağlamında incelemiştir. Araştırmada sosyal yönelimli mükemmeliyetçilik ile özerk motivasyon negatif ilişkili bulunmuştur. Harvey, Milyavskaya, Hope, Powers ve diğerleri (2015) çalışmalarında öz eleştirel mükemmeliyetçilik ile akademik hedefler için özerk motivasyon arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bulgusunu desteklemeyen bulguları yorumlayacak olursak; mükemmeliyetçi kişilerin, her şeyi en iyi şekilde yapmak istediklerini ve bu sebeple erteleme davranışı gösterebildiklerini hatta o işi yapmaktan vazgeçebileceklerini söyleyebiliriz. Yani “en iyisi olmayacaksa hiç olmasın” mantığıyla hareket edebilirler. Bu durum onların motivasyonu üzerinde negatif etki yaratabilir. Ayrıca mükemmeliyetçilik hedeflerine giden yolda araç olmaktan çıkıp amaç haline gelebilir. Böylelikle mükemmeliyetçi kişi detaylarda kaybolup asıl hedefe odaklanamayabilir.

Yaşam stillerinin alt boyutlarından olan benlik saygısının, öğretmen motivasyonunu negatif yönde anlamlı olarak yordadığı araştırmanın bir diğer bulgusudur. Yaşam stilleri envanterinde, benlik saygısı alt boyutunun yüksek çıkması benlik saygısının düşüklüğüne işaret etmektedir. Buradan hareketle benlik saygısının düşük olması; öğretmen motivasyonu üzerinde negatif bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Ya da diğer bir deyişle benlik saygısı arttıkça öğretmen motivasyonu da artmaktadır. Benlik saygısı düşük olan kişiler kendilerini değerli bir insan olarak hissetmezler ve bu sebeple faaliyetlerde pasif kalabilirler. Bu kişiler isteklerini dile getirmekte çekingen kalabilirler. Bu sebeple hedefleri doğrultusunda ilerlerken motivasyonları düşük olabilir.

Alan yazın incelendiğinde; Direktör ve Nuri'nin (2017) çalışmasında benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisinde otomatik düşüncelerin aracı rolü incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, motivasyonsuzluğun olumsuz otomatik düşünceler ve düşük benlik saygısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca benlik saygısı ile belirlenmiş dışsal motivasyon ve bilmeye yönelik içsel motivasyon pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bolat (2015) yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada benlik saygısının içsel ve dışsal motivasyon ile pozitif yönde

ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Danişman, Koza-Çiftçi, Tosuntaş ve Karadağ (2016) çalışmalarında; benlik saygısının matematik öğretmenlerinin mesleki motivasyonuna olan etkisini ve öz yeterlik aracılığı ile olan dolaylı etkisi incelemiştir. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile öz yeterlik arasında pozitif; motivasyon ile benlik saygısı arasında ise negatif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonu üzerinde benlik saygısından öz yeterliğin olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan benlik saygısı yüksek öğretmenlerin belki de motivasyonlarını arttıracak bir ödüllendirme sisteminin olmadığını düşünmeleri onların motivasyonlarını düşürücü etki yaratmış olabilir. Bu çalışma, araştırmanın bulgusunu desteklemeyen bir çalışma örneğidir.

Yurt dışı alan yazına bakıldığında, benlik saygısının düşüklüğünün öğretmen motivasyonunu negatif yönde etkilemesi bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Basco ve Han (2016) üniversite öğrencileri örneğinde benlik saygısı, motivasyon ve kaygı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, benlik saygısı ile motivasyon arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Yine Kang ve Hwang'ın (2013) hemşirelik bölümünü okuyan 369 öğrenci ile yaptıkları çalışmada da benlik saygısı ile kariyer motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Whang (2012) çalışmasında Tayvanlı üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçiliği motivasyon, depresyon, benlik saygısı ve akademik ortalama bağlamında incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, başarı yönelimli motivasyon; benlik saygısının kişisel, ailevi ve ilişkisel boyutları ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmalar dışında da alan yazında; motivasyon ile benlik saygısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu, yani benlik saygısının düşüklüğünün motivasyonu olumsuz etkilediği çalışmalar (Busari, 2017; Doshi ve Jogsan, 2017; Soufi, Damirchi, Sedghi ve Sabayan, 2013; Tang, Liu ve Vermillion, 2002) yer almaktadır.

Yaşam stillerinin kontrol odaklılık alt boyutu ise öğretmen motivasyonunu negatif şekilde anlamlı olarak yordamaktadır. Kontrol odaklı kişiler, duygulardan çok mantığa önem verirler. Her şeyin kendi kontrollerinde olmasını isterler. Bu durum, diğer kişiler tarafından patronluk taslama ya da otoriterlik olarak algılanabilir. Liderlik özellikleri gelişmiştir. Sorumluluk almayı severler ve problem çözücü kişilerdir. Ayrıca kendi fikirlerinden vazgeçmeyen bireyler oldukları belirtilmiştir (Kern ve White, 1989; Kern,

1996 akt. Özpolat, 2011). Sorumluluk sahibi olmaları ve iş bitirici özellikleri, kontrol odaklı bireylerin motivasyonlarının yüksek olmasını sağlayabilirdi. Ancak sonuçlar tam tersini göstermektedir. Ulaşılan bulguyu yorumlayacak olursak; kontrol odaklı bireyler, kontrol edemedikleri en ufak olayda tedirgin olup motivasyon düşüklüğü yaşıyor olabilirler. Ayrıca her şeyi kontrol etmek isterken asıl hedeflerinden sapmaları olasıdır. Yani onlar için kontrol etmek hedeflerine giden yolda bir araç olmaktan çıkıp asıl amaçları haline gelmiş olabilir. Kısacası her şeyi kontrol etmekten asıl hedeflerine odaklanamayabilirler ve bu durum motivasyonları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Alan yazında konu ile ilgili olabilecek Holding, Hope, Verner-Filion ve Koestner (2019) çalışmalarında üniversite öğrencilerinde öz kontrolün özerk ve kontrollü motivasyon ile olan ilişkisi incelenmiştir. Sonuçta öz kontrol, yıl sonu özerk motivasyonu ile pozitif yönde; kontrollü motivasyon ve yıl sonu kontrollü motivasyonu ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu çalışma, araştırmamızın bulgusunu bir noktada destekleyen bir noktada da desteklemeyen bir çalışma örneğidir.

Yaşam stillerinin beklentiler ve memnuniyet alt boyutlarının, öğretmen motivasyonunu yordamada bir rollerinin olmadığı sonucuna da ulaşılmıştı. Memnuniyet odaklı kişiler, diğer bireyleri kırmaktan çekinen ve onları memnun etmeye çalışan kişilerdir. Barış yanlısıdırlar ve çatışmalardan uzak durmak isterler (Kern, 1996 akt. Özpolat, 2011). Bu yönleriyle düşündüğümüzde, hedefe giden yolda çekimser kalabilirler. Tartışma ve çatışmalardan uzak kalmayı seçtikleri için risk de almak istemeyebilirler ve bu durum onların motivasyonunu düşürebilir. Bu yönüyle araştırmanın sonucunda, memnuniyet alt boyutunun öğretmen motivasyonunu negatif şekilde yordayacağı düşünülmüştü. Ancak aralarındaki korelasyonun çok düşük düzeyde de olsa pozitif olduğu ve öğretmen motivasyonunu yordamada anlamlı bir etkisinin olmadığı görüldü. Buradan öğretmen motivasyonunu anlamada memnuniyet odaklılığın herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen motivasyonunu yordamada etkisi olmayan diğer değişken ise beklenti odaklılıktı. Öğretmen motivasyonu ile arasında anlamlı bir korelasyon da yoktu. Beklenti odaklı yaşam stilini benimseyen kişilerin hedef odaklı, çalışkan ve hırslı kişiler olduğu belirtilmişti. Bu sebeple öğretmen motivasyonu ile aralarında pozitif bir ilişkinin olacağı ve öğretmen motivasyonunu anlamlı olarak yordayacağı düşünülmüştü. Ancak sonuçlar bu yönde çıkmadı. Kern (1996); beklenti odaklı kişilerin hedefe giden yolda gösterdikleri çabaya rağmen hedeflerine ulaşamadıklarında, geri çekilme davranışı

gösterebileceklerini de belirtmişti (akt. Özpolat, 2011). Bu sebepten dolayı öğretmen motivasyonunu negatif şekilde yordaması da beklenebilirdi. Çünkü kişilerin hedeflerine giden yolda bir zorlukla karşılaştıklarında kolay pes etmeleri, motivasyonlarının düşük olduğu anlamına gelebilir. Ancak araştırmanın bulgusuna göre; beklenti odaklılık, öğretmen motivasyonunu ne pozitif ne de negatif yönde yordamaktadır. Yani beklenti odaklı olmak da öğretmen motivasyonunu anlamada önemi olan bir değişken olarak bulunmamıştır.

Memnuniyet odaklılık ve beklenti odaklılık alan yazında beş faktör kişilik özelliklerinden yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri ile benzerlik göstermektedir. Bu sebeple alan yazında motivasyon ile beş faktör kişilik özelliklerinin ele alındığı çalışmalar incelenip memnuniyet odaklılık ve beklenti odaklılığın öğretmen motivasyonunu anlamlı olarak yordamaması bulgusu yorumlanmak istenmiştir.

Güloğlu-Demir, Demir ve Bolat'ın (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, hem yumuşak başlılık hem de sorumluluk kişilik özelliği motivasyon ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Clark ve Schroth (2010) çalışmalarında üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçta yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin; içsel ve dışsal motivasyonun bazı alt boyutlarını (başarıya yönelik içsel motivasyon, bilmeye yönelik içsel motivasyon, tanımlanmış dışsal motivasyon, içe dönük düzenlenmiş dışsal motivasyon) pozitif yönde yordadıkları görülmüştür. Dinç, Bitlisli, Çetinceli ve Kaygısız (2013) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri ile akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, akademik güdülenmenin üç alt boyutunun da yumuşak başlılık kişilik özelliği ile anlamlı bir ilişkisi bulunmazken sorumluluk kişilik özelliği ile akademik güdülenmenin yalnızca bilgiyi kullanma alt boyutu arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kardaş ve Şencan'ın (2018) çalışmalarında eğitim sektöründe çalışanların iş tatminleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Sonuçta, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin iş tatmini için pozitif birer yordayıcı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Bektaş-Dereköylü'nün (2017) yüksek lisans tez çalışmasında mavi ve beyaz yakalı çalışanlarda kişilik ve motivasyon arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, beş faktör kişilik özelliklerinin tüm alt

boyutları içsel ve dışsal motivasyon ile ilişkili bulunmuşlardır. Yumuşak başlılık kişilik özelliği hem içsel hem de dışsal motivasyon ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Sorumluluk/özdenetim kişilik özelliği de aynı şekilde hem içsel hem de dışsal motivasyon ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Baş-Atik (2018) yüksek lisans tez çalışmasında; öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile iş doyumunu, beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ulaşılan bulgulara göre; yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliğinin, hem iş doyumunu hem de işle bütünleşme ile pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

İlgaz-Yıldırım'ın (2015) doktora tezinde; beş yıldızlı otellerde çalışanların kişilik özellikleri iş tatminleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yumuşak başlılık ile iş tatmini arasında herhangi anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Sorumluluk ile iş tatmini arasında ise düşük düzeyde de olsa anlamlı pozitif bir ilişki gözlenmiştir. Demirkan'ın (2006) yüksek lisans tez çalışmasında; özel sektör çalışan ve yöneticilerinin kişilik özellikleri, iş doyumları, bağlanma stilleri ve kontrol odakları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçta yumuşak başlılık kişilik özelliği ile iş doyumunu arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki saptanırken sorumluluk kişilik özelliği ile iş doyumunu arasında herhangi bir ilişki saptanamamıştır. Örnek gösterilen çalışmalarda motivasyon yerine iş tatmini değişkeninin de kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebi iki kavramın birbirine benzer nitelikte olmasındandır.

Bu çalışmalar dışında Karaköse ve Kocabaş'ın (2006) çalışmasında özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumları ve motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Burada öğretmenlerin beklentileri; okul müdüründen, örgütten ve öğretmenlik mesleğinden beklentiler olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında; özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının sonucunda motive oldukları; ama devlet okullarında çalışan öğretmenlerde durumun böyle olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine özel okul öğretmenlerinin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre örgütsel beklentilerinin karşılandığı ve bu durumun onları motive ettiği sonucuna da ulaşılmıştır. Meslekten beklentiler açısından iki grup arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmalara bakıldığında; memnuniyet odaklılık ve beklenti odaklılığın öğretmen motivasyonunu yordamaması bulgusunu destekleyen bir çalışma bulunamamıştır. Bulguyu yorumlayacak olursak çalışmaya katılan Şanlıurfa'da görev yapan öğretmenlerin,

memnuniyet odaklı ya da beklenti odaklı olmasının motivasyonları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.1.2. Öğretmenlerin Motivasyonunun Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçların Değerlendirilmesi ve Tartışılması

Öğretmenlerin motivasyonunun cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testinin sonucunda; kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olduğuna yani cinsiyete göre motivasyonlarının farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bulguyu destekleyen, öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği çalışmalar alan yazında mevcuttur (Boset, Asmawi ve Abedalaziz, 2017; Çalış, 2012; Çelik, 2015; Çevik ve Köse, 2017; Demir, 2018; Emirbey, 2017; Gökçe, 2010; Gupta ve Gehlawat, 2013; Güzel, Özdöl ve Oral, 2010; Hasanoğlu, 2017; Hassan ve Awan, 2018; Kadioğlu-Ateş ve Yılmaz, 2018; Kao, Wu ve Tsai, 2011; Kurt, 2013; Tjomsland, Iversen, Wold, 2009; Wanakacha, Aloka ve Nyaswa, 2018; Yıldırım, 2015).

Aynı zamanda erkek ve kadın öğretmenlerin motivasyonlarının anlamlı olarak birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır. Ceviz'in (2018) çalışmasında kadın öğretmenlerin; mesleki motivasyon ölçeğinin keyif, bağlılık ve katkı alt boyutlarında erkeklerden anlamlı olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür. Canpolat (2011) çalışmasında içsel motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmazken dışsal motivasyonun erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çelik'in (2013) çalışmasında ise işin kendisi ile ilgili motivasyon unsurları alt boyutunda erkekler kadınlara göre daha yüksek puanlar almışlardır. Erkek öğretmenlerin motivasyonunun kadın öğretmenlerin motivasyonuna göre anlamlı olarak yüksek bulunduğu çalışmalar (Mertler 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2011; Triyanto ve Handayani, 2016) ve kadın öğretmenlerin motivasyonunun erkek öğretmenlerin motivasyonuna göre anlamlı olarak yüksek bulunduğu çalışmalar (Bruinsma ve Jansen, 2010; Güloğlu-Demir, Demir ve Bolat, 2017; Polat, 2010) alan yazında yer almaktadır.

Bu çalışmada öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre farklılaşmamasının sebebi olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetleri sebebi ile herhangi bir motivasyon artırıcı ya da azaltıcı etken algılamamaları gösterilebilir. Yani cinsiyetleri sebebi ile kendilerine ayrıcalıklı davranıldığını ya da tam tersi ayrımcı tavırlara maruz kaldıklarını

algılamadıkları düşünülebilir. Bunun sebebi, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrencilerine aynı profesyonellikle yaklaşımlarından kaynaklanabilir. Aynı zamanda benzer ortamlarda çalışıyor olmaları, işlerini sevmeleri, aynı ücreti almaları ya da aynı saygıyı gördüklerini algılamaları motivasyonlarında bir farklılık oluşturmuyor olabilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Motivasyonunun Branşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçların Değerlendirilmesi ve Tartışılması

Öğretmenlerin motivasyonunun branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre; Okul Psikolojik Danışmanlarının (Rehber öğretmenlerin) motivasyonlarının Türkçe, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Okul Öncesi branşlarındaki öğretmenlerin motivasyonlarından anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca Sınıf öğretmenlerinin ve Matematik öğretmenlerinin motivasyonunun Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Okul Öncesi öğretmenlerinin motivasyonuna göre anlamlı olarak düşük olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin motivasyonunun Okul Öncesi öğretmenlerinin motivasyonuna göre anlamlı olarak düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin branşlarına göre motivasyonlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği çalışmalara alan yazında da rastlanmıştır. Yıldırım (2015) çalışmasında; meslek dersi öğretmenlerinin motivasyonunun, kültür dersi öğretmenlerinin motivasyonuna göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kurt'un (2013) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun branş öğretmenlerinin motivasyonundan yüksek olduğu sonucuna ve Canpolat (2011) da çalışmasında yine sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun sözel alan, sayısal alan ve dil öğretmenlerinin motivasyonundan yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ceviz (2018) çalışmasında, kendi geliştirdiği öğretmen mesleki motivasyon ölçeğinin keyif ve özveri alt boyutlarında branşa göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Sınıf ve Okul Öncesi öğretmenlerinin keyif alt boyutunda sosyal branşlara göre yüksek puan aldıkları ve özveri alt boyutunda ise yine Sınıf ve Okul Öncesi öğretmenlerinin sayısal branş ve dil öğretmenlerine göre yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Karaman'ın (2008) çalışmasında da yine sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun branş öğretmenlerinin motivasyonuna göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bu çalışmaların yanında, motivasyonun branşa göre farklılaşmadığı çalışmalar da mevcuttur (Çalış, 2012; Çevik ve Köse, 2017; Hasanoğlu, 2017; Yılmaz ve Güney, 2016). Branşa göre bir farklılaşma görülmemesi, öğretmenlerin branşları sebebiyle işlerinde herhangi bir zorluk ya da kolaylık algılamamaları ile alakalı olabilir. Çalışmaların yapıldığı bölgelerde öğrenciler tüm derslere aynı şekilde yaklaşıyor olabilir. Bu durum farklı branş öğretmenlerinin motivasyonlarının benzer olmasına yol açmış olabilir.

Çalışmada ulaşılan bulguları yorumlayacak olursak; Okul Psikolojik Danışmanlarının (rehber öğretmenlerin) motivasyonunun diğer branşlara göre anlamlı olarak düşük olması, yaptıkları işin sonucunu net ve somut bir şekilde görememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Branş öğretmenleri alanlarındaki bilgileri öğrencilere aktardıktan sonra onların bilgiyi öğrendiklerini ya da öğrenmediklerini görebilirler. Örneğin, okuldaki sınav sonuçlarından ya da denemedeki netlerin artışından kendi etkililiklerini ve öğrencilerindeki değişimi anlayabilirler. Ancak okul psikolojik danışmanları, öğrencileriyle yürüttükleri psikolojik danışma sürecinin sonucunda öğrencilerindeki olumlu değişimleri göremeyebilirler ya da öğrenci olumlu değişim göstermeyebilir. Öğrencide değişim varsa yaşadığı bu değişim kişiseldir ve bazen soyuttur. Bu sebeple gözlenemeyebilir. Ancak öğrenciden gelen dönütle anlaşılabilir. Ayrıca bu değişim bazen uzun zaman sürecinde gerçekleşebilir. Bazen öğrenci ile yapılan görüşmelere rağmen öğrenci değişim göstermeyebilir. Çünkü değişimi sağlayacak asıl kişi danışan, yani öğrencidir. Yapılan tüm görüşmelere rağmen öğrencinin sorunlarını çözememesi ya da olumlu değişim göstermemesi rehber öğretmenin mesleki olarak öz yeterliğini sorgulamasına sebep olabilir. Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar ne kadar çabalasalar da bir değişiklik olmadığını ve artık yapacakları bir şey olmadığını hissedebilirler. Bu durum tükenmişliğe yol açabilir.

Tükenmişlik yaşayan psikolojik danışman kendisini güçsüz, yorgun ve isteksiz hisseder (Corey, 2008). Bu da motivasyon düşüklüğünü ortaya çıkarır. Okul Psikolojik Danışmanlarının (rehber öğretmenlerin) motivasyonunun düşük olmasının bir diğer sebebi, belirli alanlarda sorun yaşayan öğrencilerle iletişim halinde olmaları olabilir. Travma yaşayan öğrencilerle de çalışan rehber öğretmenler, onlarla uzun süreli empati kurarlar. Bu durum onların olaylara, kişilere ve dünyaya yönelik yaşantılarını değiştirebilir. Bu duruma dolaylı travma denir. Danışman olayı doğrudan yaşamasa da danışandan defalarca dinleyerek dolaylı olarak durumdan etkilenir ve eş duyum

yorgunluğu da yaşayabilir. Eş duyum yorgunluğu ise yardım edilen kişi ile kurulan yoğun empati sonucu oluşur. Bunun sonucunda psikolojik danışmanlarda depresyon, kaygı, yetersizlik duygusu gibi sorunlar ortaya çıkabilir (Erdur-Baker ve Doğan, 2014). Kısacası öğrencileri ile yaptıkları görüşmelerde onlara, yaşadıkları psikolojik sorunları çözmeye yardımcı olmaları bir süre sonra o psikolojik durumun onlara da yansımına sebep olabilir.

Motivasyon düşüklüğüne diğer bir sebep olarak genellikle rehber öğretmenlerin, çalıştıkları okuldaki diğer öğretmenler tarafından dışlanması ve yaptıkları işin önemsiz ve kolay bulunması gösterilebilir. Otrar ve Özen'in (2009) çalışmasında okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenlerin okul ortamında algıladıkları yıldırma davranışları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre rehber öğretmenlerin en çok yöneticilerden, ikinci olarak ise öğretmenlerden yıldırma davranışı algıladıkları bulunmuştur. "İşiniz ile ilgili sürekli olumsuz eleştirilerin yapılması" maddesine 306 rehber öğretmenden 43'ü; "Yaptığınız işin takdir edilmemesi ve olumlu olarak değerlendirilmemesi" maddesine 56'sı; "Bulduğunuz yerde dışlanma durumunuz" maddesine 32'si ve "Yaptığınız çalışmaların diğerlerinden daha çok kontrol ve takip edilmesi" maddesine 41'i her zaman/çoğu zaman seçeneğini işaretlemişlerdir.

Karataş ve Polat'ın (2013) çalışmasında ise; okul müdürlerinin rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri, okul psikolojik danışmanlarının algısına göre nitel olarak incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine inançları olsa bile söyledikleri şeyi uygulamaya geçirmede eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca bazen okul psikolojik danışmanlarına sorumlulukları dışında görevler verilebildiği ve bazı okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından rehber öğretmenlere yönelik ön yargıların olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmadan hareketle yorumlayacak olursak, okul psikolojik danışmanlarına sorumlulukları dışında görevler verilmesi durumu, onların mesleki motivasyonunu düşürücü etkiler yaratabilir. Çünkü okul psikolojik danışmanından üniversitede gördüğü eğitimle çelişen görevleri yapmaları istenebilmektedir. Örneğin; yeni değişen yönetmelikle okullarda artık okul psikolojik danışmanları da nöbet tutmaktadır. Bu, psikolojik danışman kimliği ile çelişen bir görevdir.

Ayrıca okul psikolojik danışmanları çalıştıkları okulda, üniversitede aldıkları eğitim doğrultusunda öğrendiklerini uygulamak isteyebilirler. Ancak üniversitede aldıkları psikolojik danışma eğitimini çalıştıkları kurumda net bir şekilde uygulayamayabilirler.

Çünkü okullarda psikolojik danışma dışında evrak işleri, nöbet gibi üniversitede verilen eğitimden farklı uygulamalarla karşılaşabilirler. Kısacası üniversiten idealist bir şekilde mezun olup göreve başlayan psikolojik danışmanlar, çalıştıkları kurumda öğrendiklerini uygulayamadıklarında motivasyon düşüklüğü yaşayabilirler. Bunun dışında okul psikolojik danışmanlarının, üniversitede kişilik gelişimi, duyguların farkındalığı gibi konularda aldıkları eğitim dolayısıyla kişisel farkındalıkları diğer branşlara göre yüksek olabilir. Yani kullanılan mesleki motivasyon ölçeğine daha gerçekçi yanıtlar vermiş olabilirler. Tüm bu yorumlamaların yanında çalışmada kullanılan mesleki motivasyon ölçeğinin maddeleri, rehber öğretmenler için uygun olmayabilir. Bu sebeple diğer branşlara göre, ölçekten düşük puan almış olabilirler.

Branşa göre yapılan analizde ulaşılan diğer bulgu olan Sınıf öğretmenlerinin ve Matematik öğretmenlerinin motivasyonunun Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Okul Öncesi öğretmenlerinin motivasyonuna göre anlamlı olarak düşük olması, diğer çalışmalarda ulaşılan bulgulardan farklı bir bulgudur. Alan yazındaki çalışmaların bulguları, genellikle sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun branş öğretmenlerinin motivasyonundan yüksek olduğu yönündeydi. Ancak bu çalışmada Sınıf ve Matematik öğretmenlerinin motivasyonu sayılan branşlardan anlamlı olarak düşük bulunmuştur.

Bunun sebebi; Sınıf öğretmenliğinin Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Okul Öncesi branşlarına göre daha fazla özveri gerektirmesi olabilir. Çünkü Sınıf öğretmenleri öğrencilerin temel eğitiminden sorumludurlar. Okuma ve yazma gibi temellerin öğretilmesi zor bir süreç olabilir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin davranışlarından da sorumludur ve branş öğretmenlerine göre daha çok veli ile iletişim kurmaları gerekebilir. Araştırmanın çalışma grubu daha çok genç öğretmenlerden oluştuğu için bu şekilde özveri ve sorumluluk gerektiren sınıf öğretmenliğini yapmaları ve zorluklarla karşılaşmaları sınıf öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilir ve tükenmişliğin de motivasyon düşüklüğüne yol açması olasıdır. Ayrıca sadece tek bir sınıfla yani kendi sınıfları ile ilgilenmeleri ve sadece onların dersine giriyor olmaları bir süre sonra onlar için sıkıcı hale gelebilir. Bu da motivasyon düşüklüğüne yol açabilir.

Matematik öğretmenlerinin de Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Okul Öncesi öğretmenlerine göre motivasyonlarının düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştı. Buna sebep olarak, Matematik dersinin zor olduğuna yönelik toplumsal algının öğrenciler tarafından içselleştirilmesi sebebiyle Matematik dersine yönelik öğrenilmiş çaresizlik, ilgisizlik ve

bunlar sebebiyle öğrencilerin yaşadığı başarısızlık gösterilebilir. Nitekim Yetim-Karaca ve Ada'nın (2018) araştırmasında öğrencilerin Matematik dersine ve Matematik öğretmenine yönelik algıları incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin birçoğunun matematik dersini zor, karmaşık ve sıkıcı algıladıkları görülmüştür. Ayrıca Matematikte başarılı olabilmenin yolunun zeki olmaktan geçtiğini düşündükleri saptanmıştır. Yücel ve Koç (2011) çalışmalarında, matematik tutumu ile matematik başarı düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Matematik öğretmenleri dersi anlatırken gösterdikleri çabaya rağmen, öğrencilerinin öğrenemediklerini ya da başarısız olduklarını gördüklerinde kendi yeterliklerini sorgulamaya başlayabilirler veya ne yaparlarsa yapsınlar öğrencilerinin öğrenemeyeceklerini düşünebilirler. Bu durum motivasyonu düşüren bir etkidir.

İngilizce öğretmenlerinin motivasyonunun, Okul Öncesi öğretmenlerinin motivasyonundan düşük olması araştırmanın diğer bir sonucuydu. Bu bulguyu değerlendirecek olursak aynı Matematik öğretmenleri için yapılan değerlendirmenin İngilizce öğretmenleri için de geçerli olabileceği söylenebilir. Çünkü öğrencilerin İngilizcenin zor olduğuna yönelik algıları, derse karşı korku geliştirmelerine ve neticesinde başarısız olmalarına yol açabilir. Nitekim bazı araştırmalarda yabancı dil kaygısının yüksekliğinin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır (Batumlu ve Erden, 2007; Öner ve Gedikoğlu, 2007). Öğrencilerin İngilizce dersini zor bulmaları ve neticesinde başarısız olmaları İngilizce öğretmenlerinde umutsuzluğa yol açabilir ve motivasyonlarını düşürebilir. Bunun yanında; okullarda İngilizce öğretiminin uygulamadan çok kuramsal bilgiye dayalı olarak yapılması, İngilizce öğretmenlerinin üniversite eğitimi ile çelişiyor olabilir. İngilizce öğretmenleri üniversitede aldıkları eğitime uygun bir şekilde mesleklerini icra edemediklerinde motivasyon düşüklüğü yaşıyor olabilirler.

Okul Öncesi öğretmenlerinin ise ilgilendikleri yaş grubu itibarı ile daha eğlenceli bir ortamda çalıştıkları söylenebilir. Okul öncesi çocuğu sevgisini de daha net bir şekilde öğretmenine gösterebilir. Bu sebeple Okul Öncesi öğretmenleri çalıştıkları ortamda değer gördüklerini ve sevildiklerini daha net görürler. Ayrıca öğrencilerine öğrettikleri şeyler somuttur ve kısa sürede gerçekleşir. Tüm bunlar Okul Öncesi öğretmenlerinin motivasyonlarını arttırıcı etkenlerdir. Nitekim araştırmada en yüksek motivasyon ortalamasına sahip branş, Okul Öncesi öğretmenleridir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) çalışmasında Okul Öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının

yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Denizel-Güven ve Cevher'in (2005) çalışmasında da araştırmaya katılan Okul Öncesi öğretmenlerinin %77'si yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olduklarını algılamaktadırlar. Öğretmen öz yeterliği ve sınıf yönetimi becerilerindeki olumlu algılamaların, Okul Öncesi öğretmenlerinin motivasyonlarını arttırıcı etkenler olduğu söylenebilir.

5.1.4. Öğretmenlerin Motivasyonunun Görev Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçların Değerlendirilmesi ve Tartışılması

Öğretmenlerin motivasyonunun görev sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Kruskal Wallis Testinin sonucuna göre; görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin motivasyon düzeyinin, diğer iki grubun (görev süresi 4-7 yıl ve 8-38 yıl olan öğretmenlerin) motivasyon düzeyinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde, görev süresine göre öğretmenlerin motivasyonunun farklılaşmadığı çalışmalar (Çalış, 2012; Çelik, 2015; Çevik ve Köse, 2017; Demir, 2018; Gökçe, 2010; Güzel, Özdöl ve Oral, 2010; Hasanoğlu, 2017; Kurt, 2013) bulunmaktadır.

Görev süresine göre öğretmen motivasyonunun farklılaştığı çalışma örneklerine bakıldığında; Emirbey'in (2017) çalışmasında 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonunun sırasıyla 1-5 yıl, 21-25 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonundan yüksek olduğu bulunmuştur. Canpolat'ın (2011) çalışmasında hem içsel hem de dışsal motivasyon kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde diğer gruplara göre yüksek bulunmuştur. Yine birkaç çalışmada daha kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin motivasyonunun, düşük kıdemli öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür (Çelik, 2013; Güloğlu-Demir, Demir ve Bolat, 2017; İhtiyaroğlu, 2017; Polat, 2010). Bu çalışmalar araştırmının bulgusunu desteklemeyen çalışma örnekleridir. Yıldırım'ın (2015) çalışmasında ise kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin motivasyon düzeyinin 6-10 yıl olan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Triyanto ve Handayani (2016) de çalışmasında; genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre, daha yüksek motivasyona sahip olduklarını bulmuştur. Bu çalışmalar, araştırmının bulgusunu destekleyen çalışma örnekleridir.

Araştırmının bulgusu olan görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin motivasyon düzeyinin, diğer öğretmenlerin motivasyon düzeyinden yüksek olmasının sebebi olarak,

daha görevlerinin ilk yıllarında olmaları sebebi ile henüz bir tükenmişlik durumu yaşamıyor olmaları gösterilebilir. Ayrıca mezun olduktan sonraki idealist tutumlarını ve mesleki heyecanlarını görevlerinin ilk üç yılında kaybetmemiş olma ihtimalleri daha yüksektir. Meslekte yıllar geçtikçe öğrencilere sürekli aynı bilgileri aktarmak, bir yerden sonra öğretmen için sıkıcı hale gelebilir ve bu durum motivasyonu olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlik mesleğinin tükenmişlik konusunda riskli mesleklerden olduğu da düşünüldüğünde mesleğin ilerleyen yıllarında tükenmişlik yaşanıyor olabilir. Nitekim Durak ve Seferoğlu (2017) çalışmalarında 26 yıl ve üstü çalışma süresi olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görev süresi 26 yılın altında olan gruplara göre yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yine Bümen (2010) de çalışmasında; görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, 31 yıl ve üzeri görev süresine sahip olan öğretmenler hariç diğer gruplara göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Bazı çalışmalarda, duygusal tükenmişliğin tecrübeli öğretmenlerde görevinin ilk yıllarında olan öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arslan ve Aslan, 2014; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Hismanoğlu ve Ersan, 2016). Bu sebeple görev süresi daha ileri olan öğretmenlerin motivasyonlarının, göreve yeni başlayan ya da görevinin ilk yıllarında olan öğretmenlerden düşük olması muhtemeldir.

5.2. Sonuçlar

Araştırma kapsamında ilk olarak yaşam stillerinin alt boyutları olan kontrol, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, memnuniyet ve beklentilerin öğretmen motivasyonunu yordamadaki rolleri çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Daha sonra cinsiyet, branş ve görev süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin motivasyonunun anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla gerekli analizler yapılmıştır. Yapılan tüm analizler sonucunda;

1. Yaşam stillerinin alt boyutlarından kontrol, mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı değişkenleri öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır ve bu değişkenler birlikte öğretmen motivasyonu değişkeninin varyansının %13'ünü açıklamaktadır.
2. Cinsiyete göre öğretmen motivasyonu anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Branşa göre öğretmenlerin motivasyonlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Okul Psikolojik Danışmanlarının (Rehber öğretmenlerin) motivasyonunun Türkçe, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Okul Öncesi branşlarındaki öğretmenlerin motivasyonlarından anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca Sınıf öğretmenlerinin ve Matematik öğretmenlerinin motivasyonunun Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Okul Öncesi öğretmenlerinin motivasyonuna göre anlamlı olarak düşük olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin motivasyonunun Okul Öncesi öğretmenlerinin motivasyonuna göre anlamlı olarak düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

4. Görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin motivasyonu; görev süresi 4-7 yıl ve 8-38 yıl olan öğretmenlerin motivasyonundan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

5.3. Öneriler

Bu başlık altında, araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için yapılan öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere yönelik olarak yapılacak mesleki motivasyonu geliştirme çalışmalarında Adler'in Bireysel Psikoloji kuramından yararlanılabilir. Öğretmenlerin kendi yaşam stillerini ve yaşam stillerinin motivasyonları üzerindeki etkilerini fark etmeleri sağlanabilir.

2. Okul psikolojik danışmanları (rehber öğretmenler), kendi okullarındaki öğretmenlere yönelik motivasyon çalışmalarını planlarken; Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramını ve yaşam stilleri kavramını göz önünde bulundurabilir. Okullarında öğretmenlerin kendi yaşam stillerini ve bu yaşam stiline motivasyonları üzerindeki etkisini fark etmelerini sağlayacak çalışmalar düzenleyebilirler.

3. Mesleki anlamda motivasyon düşüklüğü yaşayan öğretmenlerle danışma süreci yürüten psikolog ya da psikolojik danışmanlar; Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramından yararlanabilirler. Öğretmenlerin sosyal ilgilerinin güçlendirilmesi ve yaşam stillerindeki

hatalı düşüncelerini fark etmeleri doğrultusunda psikolojik danışma sürecini planlayabilirler.

4. Araştırma kapsamında elde edilen benlik saygısının düşüklüğünün öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemesi sonucundan hareketle öğretmenlerin benlik saygılarını yükseltecek çalışmalar hem okul düzeyinde hem de genel olarak planlanabilir.

5. Yine mesleki anlamda motivasyon düşüklüğü yaşayan öğretmenlerle danışma süreci yürüten psikolog ya da psikolojik danışmanlar; öğretmenlerin benlik saygılarının yükselmesini sağlayacak doğrultuda danışma sürecini planlayabilirler.

6. Araştırma kapsamında kontrol odaklılığın öğretmen motivasyonu ile ters yönde ilişkisinin bulunmasından hareketle motivasyon düşüklüğü yaşayan öğretmenlerde varsa kontrolcü tutumların ve düşüncelerin varlığı tespit edilip bunları değiştirebilmeleri yönünde danışma süreci planlanabilir.

7. Bakanlık ve politikacılar öğretmenlerin motivasyonlarının geliştirilmesinde; mesleğin sosyoekonomik koşullarının iyileştirilmesi ve iller arasındaki çalışma koşulları farklılıklarının azaltılması yönünde çalışmalar yapabilirler.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Gelecekteki çalışmalarda öğretmen motivasyonu, Adler'in kuramındaki sosyal ilgi, psikolojik doğum sırası gibi diğer kavramlar ile birlikte ele alınabilir. Böylelikle öğretmen motivasyonunu anlamada Adler'in kuramının etkisi daha net görülebilir.

2. Bu çalışmada yalnızca Şanlıurfa ilindeki Haliliye, Eyyübiye ve Harran ilçelerindeki öğretmenlere ulaşılmıştır. Aynı çalışma farklı illerde de yapılabilir. Çünkü Şanlıurfa'daki öğretmenlerin çalıştıkları sosyo-ekonomik ve kültürel ortam ile diğer illerin ortamı farklılık gösterebilir. Ayrıca Şanlıurfa öğretmen atamalarında en çok açığı olan illerden olması sebebiyle genç öğretmenlerin bulunduğu bir şehirdir. Bu farklılıklar sebebiyle farklı illerde örneklem daha da genişletilerek çalışma tekrar yapılabilir. Çalışmalarda birkaç farklı ilden öğretmenlere ulaşıp iller arasında, öğretmenlerin yaşam stilleri ve motivasyonlarındaki farklılıklara bakılabilir.

3. Ayrıca iller arası farklılıklar dışında Türkiye'nin bölgeleri arasında da sosyo-kültürel ve ekonomik anlamda farklılıklar mevcuttur. Bölgeler arasındaki farklılığı anlamak için çalışma, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki illerde çalışan öğretmenlerden elde edilen verilerle tekrar yapılabilir.

4. Bu çalışmada daha çok genç öğretmenler yer almıştır. Gelecekte, öğretmenlerin yaşlarının daha dengeli dağıldığı, genç ve orta yaşlı öğretmenlerin sayılarının birbirine yakın olduğu bir grupta çalışma tekrar yapılabilir.
5. Yapılacak benzeri çalışmalarda öğrencilere de öğretmenlerinin motivasyonlarını değerlendirmelerine yönelik ölçek, anket ya da benzeri formlar uygulanabilir.
6. Bu çalışmada Fizik, Kimya, Biyoloji, Coğrafya, Özel Eğitim, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Felsefe, Görsel Sanatlar, Edebiyat, Tarih gibi branşların örneklem sayısı düşük olduğundan branşa göre öğretmen motivasyonu incelenirken bu branşlar analizlere dâhil edilmemiştir. Gelecek çalışmalarda örneklem sayısı yüksek tutulup her branştan en az 30 öğretmenin katılması sağlanarak branşa göre motivasyon incelemesinde daha genel bir sonuca ulaşılabilir.
7. Yapılacak diğer çalışmalarda öğretmen motivasyonu okul kademesine göre karşılaştırılabilir. Sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri olmak üzere üç grup arasındaki farklılıklara bakılabilir. Ayrıca branşlar da kendi içinde sözel ve sayısal olarak iki grup şeklinde ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. ve Aztekin, S. (2015). Öğretmen moral ve motivasyonlarının öğrencilerin fen ve matematik başarılarına etkisi (Singapur, Japonya, Finlandiya ve Türkiye). *ICEFIC 2015 International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges*.
- Abos, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N. & Garcia-Gonzalez, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable and person centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34. doi: 10.1016/j.tate.2018.04.010
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adler, A. (1996). *Yaşama sanatı* (K. Şipal, Çeviren, 5. Baskıdan Çeviri). İstanbul: Say Yayınları.
- Akpur, U. ve Yurtseven, N. (2019). Akademik motivasyon, mükemmeliyetçilik ve erteleme arasındaki yapısal ilişkiler: bir modelleme çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 95-112. doi: 10.30703/cije.452633
- Akyuz, G. (2006). Investigation of the effect of teacher and class characteristics on mathematics achievement in Turkey and European union countries. *Elementary Education Online*, 5(2), 75-86.
- Alam, M.T. & Farid, M.S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Alpaslan, M.M., Ulubey, O. & Yildirim, K. (2018). Examining the contributions of support and class belonging to preservice teachers' career motivation in Turkey. *Turkish Journal of Education*, 7(4), 196-209. doi: 10.19128/turje.458535
- Anderson, M. & Iwanicki, E. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Ansbacher, H. L. (1991). The concept of social interest. *Individual Psychology*, 47(1), 28-46.
- Arslan, G. ve Aslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 49-66.
- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Astrauskaite, M. & Kern, R. (2011). A lifestyle perspective on potential victims of workplace harassment. *The Journal Of Individual Psychology*, 67(4), 420-431.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.
- Barcza-Renner, K., Eklund, R.C., Morin, A.J. & Habeeb, C.M. (2016). Controlling coaching behaviors and athlete burnout: investigating the mediating roles of perfectionism and motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(1), 30-44. doi: 10.1123/jsep.2015-0059
- Barın, M., Han, T. ve Sarı, Ş. (2018). Türkiye'de ikinci hizmet bölgesi okulunda öğretmen motivasyonunu ve motivasyonsuzluğunu etkileyen faktörler: Tek olgulu durum çalışması. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 226-242.
- Basco, L.M. & Han, S. (2016). Self-esteem, motivation, and anxiety of korean university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(6), 1069-1078.
- Bastick, T. (2000). *The measurement of teacher motivation: Cross-cultural and gender comparisons*. Paper presentation at the 29th Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research: New Orleans, Louisiana, USA.
- Baş-Atik, Z. (2018). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri, iş doyumunu ve öznel iyi oluşla ilişkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Batumlu, D.Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile ingilizce başarıları arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 24-38.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bektaş-Dereköylü, F. (2017). *Kişilik ve motivasyon arasındaki ilişki: mavi ve beyaz yakalı çalışanlar üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Bernaus, M., Wilson, A. & Gardner, R. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- Bitlisli, F., Dinç, M., Çetinceli, E. ve Kaygısız, Ü. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ile akademik güdülenme ilişkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 459-480.
- Bolat, A. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi (İstanbul ili örnekleme)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Boru, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776.

- Boset, S.A., Asmawi, A. & Abedalaziz, N. (2017). The relationship between competency and work motivation of efl teachers at public secondary schools in Yemen. *Arab World English Journal*, 8(4), 212-228.
- Boydak-Ozan, M., Ozdemir, T.Y. & Yaras, Z. (2017). The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 49-68.
- Bruinsma, M. & Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200. doi: 10.1080/02619760903512927
- Bumen, N.T. (2010). The relationship between demographics, self efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 16-35.
- Busari, A.O. (2017). The relationship between personality types, learning styles, motivation, self-esteem and academic stress among distance learners in ibadan study center. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 19(4), 850-862.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2015). Investigation of the motivation level of teachers working at state schools in relation to some variables. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 153-161.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Düzce.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E. & Lee, S.M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226. doi: 10.1016/j.paid.2015.03.027
- Clark, M.H. & Schroth, C.A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19-24. doi:10.1016/j.lindif.2009.10.002
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çeviren). Ankara: Mentis Yayıncılık.

- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Çelik, M. (2013). *İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonları ve akademik tükenmişlikleri üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki idil ilçe örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014.
- Çiçek-Sağlam, A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Daniels, E. (2016). Logistical factors in teachers' motivation. *The Clearing House*, 89(2), 61-66. doi:10.1080/00098655.2016.1165166
- Danişman, Ş., Koza-Çiftçi, Ş., Tosuntaş, Ş.B. ve Karadağ, E. (2016). Benlik saygısının öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi: öz-yeterlilik aracılığının yapısal eşitlik modeliyle test edilmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 36(1), 21-40.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2007). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Değirmencioğlu, C. ve Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.
- Demirkan, S. (2006). *Özel sektördeki yöneticilerin ve çalışanların bağlanma stilleri, kontrol odağı, iş doyumunu ve beş faktör kişilik özelliklerinin araştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Denizel-Güven, E. ve Cevher, F.N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Dinter, L. (2000). The relationship between self-efficacy and lifestyle patterns. *The Journal Of Individual Psychology*, 56(4), 462.

- Direktör, C. ve Nuri, C. (2017). Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: otomatik düşüncenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1), 66-75.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191-216. doi: 10.14527/kuey.2014.009
- Doshi, D.R. & Jogsan, Y.A. (2017). Self-esteem and academic achievement motivation in children. *Periodic Research*, 5(4), 85-88.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York: Pearson Education Limited.
- Durak, H.Y. ve Seferoğlu, S.S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- Erdur-Baker, Ö. ve Doğan, T. (2014). *Afetler, krizler, travmalar ve psikolojik yardım*. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergüner-Tekinalp, B. ve Işık-Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2016). Mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin motivasyonel yönü: amaçlar için mücadele etmeyle ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 9-14. doi: 10.5455/jmood.20160220093116
- Filak, V.F. & Sheldon, K.M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28(6), 711-724. doi: 10.1080/01443410802337794
- Frenzel, A.C., Taxer, J.L., Schwab, C. & Kuhbandner, C. (2019). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*, 43, 255-265. doi:10.1007/s11031-018-9738-7
- Frey, M. R., Kern, R., Snow, J. & Curlette, W. (2009). Lifestyle and transformational leadership style. *Journal of Individual Psychology*, 65(3), 212-240.
- Gaube, J. & Kern, R. (2015). Importance of adlerian lifestyle personality attributes for body mass index among woman. *European Scientific Journal*, 11(2), 91-109.
- Geçtan, E. (1997). *Psiko-dinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Gladding, S.T. (2013). *Psikolojik danışma: kapsamlı bir meslek* (N. Voltan-Acar, Çev. ed., 6. Baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gokçe, F. (2010). Assessment of teacher motivation. *School Leadership and Management*, 30(5), 487-499. doi: 10.1080/13632434.2010.525228
- Goleman, D. (2012). *Duygusal zekâ neden iq'dan daha önemlidir* (B. Seçkin-Yüksel, Çev. ed., 35. Baskıdan çeviri). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göloğlu-Demir, C., Demir, E. ve Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73-87.
- Gömleksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Gömleksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Gupta, M. & Gehlawat, M. (2013). Job satisfaction and work motivation of secondary school teachers in relation to some demographic variables: a comparative study. *Educationia Confab*, 2(1), 10-19.
- Güçlü, N., Reçepoğlu, E. ve Kılınç, A. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güzel, H., Özdöl, M.F. ve Oral, İ. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 241-253.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis*. Harlow: Pearson Education.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18. doi: 10.1080/2331186X.2016.1217819
- Harvey, B., Milyavskaya, M., Hope, N., Powers, T., Saffran, M. & Koestner, R. (2015). Affect variation across days of the week: influences of perfectionism and academic motivation. *Motivation and Emotion*, 39, 521-530. doi: 10.1007/s11031-015-9480-3
- Hasanoğlu, A. (2017). *Öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi*, (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Hassan, U. & Awan, A.G. (2018). Effect of school environment on teacher's motivation and self-esteem at secondary level in district multan-pakistan. *Global Journal of Management, Social Sciences and Humanities*, 4(1), 211-223.

- Hellsten, L.M. & Prytula, M.P. (2011). Why teaching? Motivations influencing beginning teacher's choice of profession and teaching practice. *Research in Higher Education Journal*, 1-19.
- Hismanoğlu, M. & Ersan, Y. (2016). Investigating turkish efl teachers' burnout levels in relation to demographic variables. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 6(4), 21-31.
- Holding, A., Hope, N., Verner-Filion, J. & Koestner, R. (2019). In good time: A longitudinal investigation of trait self-control in determining changes in motivation quality. *Personality and Individual Differences*, 139, 132-137. doi: 10.1016/j.paid.2018.11.001
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2015). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. ed., 7. Baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ilgaz-Yıldırım, B. (2014). *Çalışanların beş faktör kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişki: Alanya'daki beş yıldızlı oteller üzerine bir uygulama*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.
- Inayatullah, A. & Jehangir, P. (2012). Teacher's job performance: the role of motivation. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(2), 78-99.
- Johansen, T. (2010). *Religion and spirituality in psychotherapy: an individual psychology perspective*. Newyork: Springer Publishing Company.
- Jonyrienė, J. & Kern, R. (2012). Individual psychology lifestyles and parenting style in lithuanian parents of 6-to 12-year-olds. *International Journal of Psychology*, 11, 89-117.
- Kadıoğlu-Ates, H. & Yılmaz, P. (2018). Investigation of the work motivation levels of primary school teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 184-196.
- Kang, Y.S. & Hwang, S.K. (2013). Correlations of self-esteem, major satisfaction and career motivation in college nursing students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 14(7), 3301-3309. doi: 10.5762/KAIS.2013.14.7.3301
- Kao, C.P., Wu, Y.T. & Tsai, C.C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 406-415. doi:10.1016/j.tate.2010.09.010
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?*, (Yüksek Lisans Dönem Projesi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

- Karataş, İ.H. ve Polat, M. (2013). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine bakış açıları üzerine okul rehber öğretmenlerinin görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 105-123.
- Kardaş, S. ve Şencan, H. (2018). Beş faktör kişilik özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 287-299.
- Kaya, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kazakevičiūnė, A., Ramanauskaitė, J. & Venskutė, R. (2013). Adlerian lifestyle and conflict resolution strategies in a lithuanian organization. *Journal of Individual Psychology*, 69(2), 156-167.
- Keller, M., Neumann, K. & Fischer, H. (2016). The Impact of physicsteachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(5), 586-614. doi: 10.1002/tea.21378
- Keller, M.M., Hoy, A.W., Goetz, T. & Frenzel, A.C. (2016). Teacher enthusiasm: reviewing and redefining a complex construct. *Educ Psychol Rev*, 28, 743-769. doi: 10.1007/s10648-015-9354-y
- Kern, R. & White, J. (1989). Brief therapy using the life-style scale. *Individual Psychology*, 45(1), 186-190.
- Kern, R., Edwards, D., Flowers, C., Lambert, R. & Belangee, S. (1999). Teachers' lifestyles and their perceptions of students' behaviors. *The Journal Of Individual Psychology*, 55(4), 422.
- Kern, R., Rasmussen, P., Byrd, S. & Wittschen, L. (1999). Lifestyle, personality, and attention deficit hyperactivity disorder in young adults. *The Journal Of Individual Psychology*, 55(2), 422. 186.
- Kıran, D. ve Sungur, S. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyumlarının okul ortamı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 61-80. doi: 10.15390/EB.2018.7409
- Kırcı, E. (2010). *Motivasyona etki eden faktörler: Ankara çevik kuvvet örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kiefer, S.M., Alley, K.M. & Ellerbrock, C.R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *Association for Middle Level Education*, 38(8), 1-18.
- Kirby, E. & McDonald, J. (2009). *Engage every student: motivation tools for teachers and parents*. Minneapolis: Search Institute Press.
- Klassen, R.M. & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

- Korur, F. (2001). *Öğretmen niteliklerinin lise seviyesindeki öğrencilerin fizik başarısına, motivasyonuna ve tutumlarına etkileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kovalčikienė, K. ve Genevičiūtė-Janonė, G. (2018). The relationship between the vocational teachers' personality traits and the work motivation. *International Journal of Psychology*, 22, 135-159. doi: 10.7220/2345-024X.22.7
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- LoCicero, K., Ashby, J. & Kern, R. (2000). Multidimensional perfectionism and lifestyle approaches in middle school students. *The Journal Of Individual Psychology*, 56(4), 449.
- Longbottom, J.L., Grove, J.R. & Dimmock, J.A. (2010). An examination of perfectionism traits and physical activity motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 574-581. doi: 10.1016/j.psychsport.2010.06.007
- Mertler, C.A. (2001). Teacher motivation and job satisfaction in the new millennium. *Mid-Western Educational Research Association*, 1-27.
- Michaelowa, K. (2002). Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone sub-saharan africa. *Hamburg Institute of International Economics*, 1-34.
- Mills, J.S. & Blankstein, K.R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191-1204.
- Mitchell, K.J., Robinson, D.Z., Plake, B.S. & Knowles, K.T. (2001). *Testing teacher candidates the role of licensure tests in improving teacher quality*. Washington: National Academy Press.
- Mouratidis, A. & Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 355-367. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.03.006
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları: olgu sunumu yaklaşımıyla* (F. Akkoyun, Çev. ed., 2. Baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oliveira, L., Vissoci, J., Junior, J., Ferreira, L., Vieira, L., Silva, P., Cheuczuk, F. & Vieira, J. (2015). The impact of perfectionism traits on motivation in high-performance soccer athletes. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 17(5), 601-611. doi: 10.5007/1980-0037.2015v17n5p601

- Otrar, M. ve Özen, B. (2009). Rehber öğretmenlerin okul ortamında algıladıkları yıldırma davranışları. *Turkish Journal of Business Ethics*, 2(3), 97-120.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özdemir, A.A. (2010). Potansiyel girişimci olan kadınların motivasyon faktörleri ve Eskişehir’de bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 10(1), 117-139.
- Özpolat, A. (2011a). *Üniversite öğrencilerinin yaşam stillerinin yordayıcılarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Özpolat, A. (2011b). Üniversite öğrencilerinin çocukluklarını geçirdikleri yere göre yaşam stillerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(47), 119-130.
- Papi, M. & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible selves: an examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62(2), 571-594. doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00632.x
- Pelletier, L.G., Seguin-Levesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers’ motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.186
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Pourtoossi, Z., Ghanizadeh, A. & Mousavi, V. (2018). A qualitative in-depth analysis of the determinants and outcomes of EFL teachers’ motivation and demotivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 175-190. doi:10.12973/iji.2018.11412a
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. & Wild, T.C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 1(22), 1-43.
- Rahimi, M. & Hosseini-Karkami, F. (2015). The role of teachers’ classroom discipline in their teaching effectiveness and students’ language learning motivation and achievement: A path method. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1), 57-82.
- Reaves, S. J. & Cozzens, J. A. (2018). Teacher perceptions of climate, motivation and self-efficacy: is there really a connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. ed., 14. Baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Roohani, A. & Dayeri, K. (2019). On the relationship between Iranian EFL teachers' burnout and motivation: a mixed methods study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 77-99.
- Roy, D. ve Sengupta, P.R. (2016). An empirical study of the influence of the personal and social factors on the motivation of school teachers. *Journal of Organisation & Human Behaviour*, 5(3), 29-36.
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2016). The role of teacher behavior, motivation and emotion in predicting academic social participation in class. *Pensando Psicología*, 12(19), 39-53. doi: 10.16925/pe.v12i19.1327
- Schunk, D. & Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. *Social and Emotional Aspects of Learning*, 668-672.
- Sezer, F. & Işgor, İ.Y. (2017). Life style and social support: The role of computer/internet use. *International Online Journal of Educational Sciences*. doi: 10.15345/iojes.2017.02.005
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E. ve Erdener, M.A. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 167-184. doi: 10.7827/TurkishStudies.12680
- Sharf, R.S. (2016). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları kavramlar ve örnek olaylar* (N. Voltan-Acar, Çev., 5. baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shepherd-Jones, A.R. & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions matter: the correlation between teacher motivation and principal leadership styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93-131.
- Shifron, R. (2010). Adler's need to belong as the key for mental health. *The Journal of Individual Psychology*, 66(1), 10-29.
- Shinn, G. (2010). *Motivasyonun mucizesi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. doi: 10.1080/13598660801971658
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Smith, S., Kern, R., Curlette, W., & Mullis, F. (2001). Lifestyle profiles and interventions for aggressive adolescents. *The Journal of Individual Psychology*, 57(3), 224-245.
- Soufi, S., Damirchi, E.S., Sedghi, N. & Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 26-35. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.651

- Stein, H.T. (2008). Adler's legacy: past, present, and future. *The Journal of Individual Psychology*, 64(1), 4-20.
- Stoeber, J., Davis, C.R. & Townley, J. (2013). Perfectionism and workaholism in employees: The role of work motivation. *Personality and Individual Differences*, 55, 733-738. doi: 10.1016/j.paid.2013.06.001
- Stoltz, K., Wolff, L. & McClelland, S. (2011). Exploring lifestyle as a predictor of career adaptability using a predominantly african american rural sample. *Journal of Individual Psychology*, 67(2), 147-161.
- Sumantri, M. S. & Whardani, P. A. (2017). Relationship between motivation to achieve and professional competence in the performance of elementary school teachers. *International Education Studies*, 10(7), 118-125. doi:10.5539/ies.v10n7p118
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. doi: 10.26466/opus.404122
- Şimşek, M.Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2016). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tang, T.L., Liu, H. & Vermillion, W.H. (2002). Effects of self-esteem and task labels (difficult vs. easy) on intrinsic motivation, goal setting, and task performance. *Journal of General Psychology*, 114(3), 249-262.
- Tentama, F. & Pranungsari, D. (2016). The roles of teachers' work motivation and teachers' job satisfaction in the organizational commitment in extraordinary schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(1), 39-45.
- Tezci, E., Sezer, F., Aktan, S. ve Gurgan, U. (2016). Do Lifestyles Shape Self-Regulated Learning Strategies. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 239-258. doi: 10.14689/ejer.2016.65.14
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi: 10.1177/0013161X11400185
- Tjomsland, H.E., Iversen, A.C. & Wold, B. (2009). The Norwegian network of health promoting schools: a three-year follow-up study of teacher motivation, participation and perceived outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(1), 89-102. doi: 10.1080/00313830802628364
- Triyanto & Handayani, R.D. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, 45(3), 199-209. doi: 10.15804/tner.2016.45.3.16
- Tura, S.M. (2010). *Freud'dan lacan'a psikanaliz*. İstanbul: Kanat Kitap.

- Tziner, A. & Tanami, M. (2013). Examining the links between attachment, perfectionism, and job motivation potential with job engagement and workaholism. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 65-74. doi: 10.5093/tr2013a10
- Ugwokaegbe, P. U. (1991). *Adlerian life-style, social interest, and job satisfaction among catholic priests*, (Unpublished Doctoral Thesis). University of North Texas, Counselor Education: Denton.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon, okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme* (Y. Budak, Çev., 1. Baskıdan çeviri). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vibulphol, J. (2016). Students' motivation and learning and teachers' motivational strategies in english classrooms in Thailand. *English Language Teaching*, 9(4), 64-75. doi: 10.5539/elt.v9n4p64
- Viseu, J., Jesus, S.N., Rus, C., Canavarro, J.M. & Pereira, J. (2016). Relationship between teacher motivation and organizational variables: a literature review. *Paidéia*, 26(63), 111-120. doi: 10.1590/1982-43272663201613
- Wachter, C. A., Clemens, E. V. & Lewis, T. F. (2008). Exploring school counselor involvement of student stakeholders and school counselor burnout through an Adlerian theoretical framework. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 432-449.
- Wanakacha, C.K., Aloka, P. & Nyaswa, P. (2018). Gender differences in motivation and teacher performance in core functions in kenyan secondary schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 7(1), 89-95. doi: 10.2478/ajis-2018-0009
- Wang, K.T. (2012). Personal and family perfectionism of Taiwanese college students: relationships with depression, self-esteem, achievement motivation, and academic grades. *International Journal Of Psychology*, 47(4), 305-314. doi: 10.1080/00207594.2011.626050
- White, J., Campbell, L. & Stewart, A. (1995). Associations of scores on the white-campbell psychological birth order inventory and the kern lifestyle scale. *Psychological Reports*, 77(3), 1187-1196.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yavuz, C. ve Bahtiyar-Karadeniz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 507-519.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2013). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

- Yetim-Karaca, S. ve Ada, S. (2018). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 789-800. doi: 10.24106/kefdergi.413327
- Yıldırım, K., Alpaslan, M.M. ve Ulubey, Ö. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 428-439.
- Yıldırım, O. (2015). *Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Yıldız, A. (2017). *Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: öğretmen görüşlerine göre bir inceleme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Yılmaz, E. ve Günay, O. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Academic Research Congress*, 1-22.
- Yu, R. (2015). *Teacher classroom practices, student motivation, and mathematics achievement in high school: evidence from hsls: 09 data*, (Unpublished Doctoral Thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, Educational Research and Evaluation: Blacksburg.
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 10(1), 133-143.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: Branş: Görev Süresi: Varsa Çocuk Sayısı:
Yaş: Medeni Durum: Evliyseniz Evlilik Süresi:

Ek 2. Mesleki Motivasyon Ölçeği

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	1	2	3	4	5
2. Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerimize iyi bir model olmanın keyfini yaşıyorum.	1	2	3	4	5
4. Kendimi, işime karşı enerjik hissediyorum.	1	2	3	4	5
5. Mesleğimi yaparken yeni fikirlere ve değişime açıyım.	1	2	3	4	5
6. Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştirmeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
7. Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımın farkındayım.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerimin çalışmalarını ve gelişimlerini özveriyle takip ediyorum.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilerime değer verip, onlara saygı göstermeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
10. Mesleğimin, eğlenceli bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11. Mesleğimden aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.	1	2	3	4	5
12. Bu mesleği yapıyorum çünkü öğretme işinin dünyayı değiştirmenin eğlenceli ve etkili bir yolu olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13. Bazı çocukları sokaklarda, çetelerde ya da hapishanelerde görüyorum. Ben öğretmeye devam edeceğim çünkü öğrencilerimin böyle kaybolup gitmesine izin vermeyeceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14. Mesleğim, akıllara ve kalplere hitap etme fırsatı veriyor.	1	2	3	4	5
15. Mesleğimi daha iyi yapabilmek için, kendimi mesleki anlamda geliştirebileceğim toplantılara, kurslara, konferanslara katılmaya ve mesleki yayınları izlemeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
16. Mesleğim sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına her zaman	1	2	3	4	5

inaniyorum.					
18. Emekli olacağım günü ipe çekiyorum.	1	2	3	4	5
19. Mesleğimin beni tükettiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
20. Fırsat bulursam başka bir mesleğe geçmek istiyorum.	1	2	3	4	5
21. Çocuklarımın ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum.	1	2	3	4	5
22. Meslek seçtiğim günlere dönebilsem bu mesleği seçmezdim.	1	2	3	4	5
23. Öğretmen olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.	1	2	3	4	5
24. Mesleğim ile ilgili geleceğe olumlu bakıyorum.	1	2	3	4	5
25. Mesleğimin avantajlarının, dezavantajlarından daha fazla olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5
26. Mesleğimizin statüsünün yükselmesinin, öğretmenlerin elinde olduğuna inanıyor ve bu doğrultuda işimi yapmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
27. Mesleğimin yeteneklerimi gösterebildiğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
28. Mesleğimi yaparken, benden istenilenden daha fazla çaba gösteriyorum.	1	2	3	4	5
29. Ders dışında da öğrencilerime zaman ayırmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
30. Öğrencilerim için evde de iş yapmam gerekirse bunu severek yapıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 3. Yaşam Stilleri Envanteri

Maddeler	Asla Bana Uymuyor	Nadiren Bana Uyuyor	Bazen Bana Uyuyor	Sıklıkla Bana Uyuyor	Tam Olarak Uyuyor
1. Düzenli olmaktan, saçlarımın düzgün olmasından, temiz ve lekesiz giyimden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
2. Başkalarının duygularını incitmekten özellikle kaçınırım.	1	2	3	4	5
3. Kendimi eleştirmekte bir numarayımdır.	1	2	3	4	5
4. Tartışmayı sevmem.	1	2	3	4	5
5. Başkalarına bir şeyin nasıl yapılacağını anlatmayı severim.	1	2	3	4	5
6. Karsı cinsle ilişkilerimde sorunlar yaşarım.	1	2	3	4	5
7. Bir dakikamı bile boşa geçirmem, Her zaman yapacak bir şeyler bulurum.	1	2	3	4	5
8. Çok çaba sarf ederim ancak genellikle şanssızlık yüzünden istediklerimi elde edemem.	1	2	3	4	5
9. Olacakları kestirebilirim ve sana söylemişim sözünü sıkça söylerim.	1	2	3	4	5
10. Tartışmada son sözü söyleyen kişi olmayı severim.	1	2	3	4	5

11. Her zaman meşgulümdür.	1	2	3	4	5
12. Çok hassas ve kırılğanımdır, başkaları tarafından kolayca incinebilirim.	1	2	3	4	5
13. Birlikte çalıştığım insanlardan daha iyi iş çıkarırım ve bunu onlara bildiririm.	1	2	3	4	5
14. Birçok konuda oldukça bilgi sahibiyim ve bundan gurur duyarım.	1	2	3	4	5
15. Her şeyin yerli yerinde olması gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
16. Bir işin bitirilmesi için özenli olmak gerekir.	1	2	3	4	5
17. Yanlışlarımın ne olduğunu söylenmesinden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
18. Başkalarıyla yapılan anlaşmaya uyulmazsa haklı olarak öfkelenirim.	1	2	3	4	5
19. Son dakika değişikliklerinden ya da davetsiz misafirlerden hoşlanmam.	1	2	3	4	5
20. Kendi inançlarım doğrultusunda yasayarak her zaman doğru şeyi yapmaya çalıştığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
21. Yaptıklarımı başkalarının onaylayıp onaylamamaları benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
22. Yaşam aslında bir sürü hayal kırıklıklarıyla dolu gibi görünüyor.	1	2	3	4	5
23. Çoğunlukla etrafımdaki insanların yükünü taşıdığımı düşünüyorum ama onların bunu hak etmediğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
24. Beraber olduğum insanların yaptıkları hatalardan hoşlanmam.	1	2	3	4	5
25. Yapılacak birçok iş için yeterli zaman bulamıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 4. Araştırma İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 26292541-44-E.5516815
Konu : İzin (Nur NOKAY)

15.03.2019

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 01.03.2019 tarih ve 23948 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nur NOKAY'ın "Öğretmen Motivasyonunun Yordayıcısı Olarak Yaşam Stili" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanan ölçeklerin 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar yarıyılında Müdürlüğümüze bağlı Haliliye, Eyyübiye, Birecik ve Harran İlçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu uygulamanın sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, katılımcı formu alınıp gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
18.03/2019

Mustafa KİTİK
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Hamidiye Mahallesi, Necmettin Cevheri Blv No:20, 63300
Şanlıurfa Merkez/Haliliye/Şanlıurfa
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: Mehmet TOSUN

Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 99

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: NOKAY, Nur

Doğum Yeri ve Tarihi: İZMİR/SEFERİHİSAR - 02.10.1994

Eposta: nurnokay007@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2012-2016
Lise	Seferihisar Asil Nadir Çok Programlı Lisesi	2008-2012

İŞ TECRÜBESİ

Görev: Okul Psikolojik Danışmanı

Kurum: Milli Eğitim Bakanlığı, Mehmet Saçlı Ortaokulu, Şanlıurfa/Haliliye

Yıl: 2017-halen