

**YABANCI DİL DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON
DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN YÖNETİMSEL VE ÖRGÜTSEL
FAKTÖRLER**

Günday AKBAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof.Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

UŞAK

Mayıs, 2018

**YABANCI DİL DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON
DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN YÖNETİMSEL VE ÖRGÜTSEL
FAKTÖRLER**

Günday AKBAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Danışman: Prof.Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs, 2018

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

YABANCI DİL DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN YÖNETİMSEL VE ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER

Günday AKBAŞ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs,2018

Danışman: Prof.Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

Bu araştırmanın amacı, İzmir ili Konak ilçesinde bulunan liselerde görev yapan yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetsel ve örgütsel faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenlere göre belirlemektir.

Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde bulunan 31 devlet lisesinde görev yapan yaklaşık 175 öğretmen ve 13 özel lisede görev yapan yaklaşık 200 öğretmen (doğal konuşmacı [Yabancı dili ana dil olarak konuşan] öğretmenler hariç) oluşturmaktadır. İlgili evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, çalışma evreninde yer alan tüm yabancı dil öğretmenlerine ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden, devlet okullarında görev yapan 70 öğretmen ve özel okullarda görev yapan 40 öğretmen değerlendirilmeye alınmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler” ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 18.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, gerek merkezi yönetimle gerekse okul yönetimiyle ilgili faktörlerin hem varlık düzeyi hem de motive etme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet türü ve mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Merkezi yönetim ve okul yönetimiyle ilgili faktörlerin hem varlık düzeyi hem de motive etme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri, öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, merkezi yönetimle ilgili faktörlerin motive etme derecesi ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Merkezi yönetimle ilgili faktörlerin hem varlık hem de motive etme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri görev yapılan okul türü ve öğrettiği yabancı dil değişkenine göre karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı fark olmamasına rağmen okul yönetimiyle ilgili faktörlerin hem varlık hem de motive etme derecesine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, merkezi yönetim, okul yönetimi, motivasyon faktörleri

ABSTRACT**ADMINISTRATIVE AND ORGANIZATIONAL FACTORS AFFECTING
MOTIVATIONAL LEVELS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS****Günday AKBAŞ****Department Of Educational Sciences****Uşak University Institute Of Social Sciences, May, 2018****Advisor: Prof. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM**

The aim of this study is to determine the opinions of foreign language teachers working at high schools of Konak district of the city of İzmir on administrative and organizational factors affecting their motivational levels according to certain variables.

The population of the research- which was conducted via using the descriptive survey model consists of 175 teachers from 31 state high schools and 200 teachers (Native speakers are not included.) from 13 private high schools located in Konak district of the city of İzmir throughout 2014-2015 academic year. The research sample was not applied but the questionnaire was applied to all teachers from the population of the research. The scales of 70 teachers from state high schools and 40 teachers from private high schools have been assessed. The data was gathered through ‘The Scale of Administrative and Organizational Factors Affecting Motivational Levels of Foreign Language Teachers’ developed by the researcher himself. In the analysis of the data descriptive statistics was used as well as t-test, one way variance analysis (ANOVA). The data was analyzed by SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 18.0 package program.

According to the research findings, when teachers’ opinions which are related to either central administration and school administration factors that affect both asset level and motivational level are compared in terms of gender and professional experience variables, statistically significant difference was not found.

When teachers’ opinions which are related to either central administration and school administration factors that affect both asset level and motivational level are compared in terms of educational status variable, it has been found that teachers’

opinions related to central administration's effect on motivational level were significantly differentiated.

When teachers' opinions which are related to either central administration and school administration factors that affect both asset level and motivational level are compared in terms of the variable of school type and the variable of the foreign language to be taught, there is no statistically significant difference found, however, a significant difference has been found in terms of school administration's effect on both asset level and motivational level.

Key Words: Motivation, central administration, school administration, motivation factors



UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 134001048 No'lu öğrencisi Günday AKBAŞ'ın " Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler " adlı tezi 18 /05 / 2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Prof.Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	
Üye	: Doç.Dr. M. Akif HELVACI	
Üye	: Prof.Dr.İsmail AYDOĞAN	
Üye	: Doç.Dr. Barış METİN	
Üye	: Dr.Öğr.Üyesi Gökhan DEMİRHAN	

Mehmet KARAYAMAN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Hızla gelişen teknoloji ve imkânlarla rağmen yabancı dil öğreniminde ilk ihtiyaç duyulan ve olmazsa olmaz, sürekli kendini geliştirmeye, donanımını aktarmaya motive olmuş bir öğretmen ve o öğretmenin rehberliğidir.

İletişim ve ulaşım imkânlarının hızla gelişmesiyle yabancı dil öğrenimi her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Bu noktada en büyük görev yabancı dil dersi öğretmenlerine düşmektedir. Bu nedenle bu çalışma hem yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmenleri hem de merkezi yönetim ve okul idaresi için önem taşımaktadır. Bu çalışmayı önemli kılan diğer bir neden ise yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetsel ve örgütsel faktörleri ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamasıdır.

Yabancı dil dersi öğretmenlerine yönelik yapılacak bu araştırma ile alan yazına önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışmanın alan yazın açısından sağlayacağı önemli katkının yanında, Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça, İtalyanca gibi birçok ikinci yabancı dil derslerinin öğretmenleri için de önemli faydaları olabileceği umulmaktadır. Yöneticiler, bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan sonuçları dikkate alarak tüm yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyonlarına etki eden yönetsel ve örgütsel faktörlerin neler olabileceği ve bu faktörlerin öğretmenlerin performansını nasıl etkileyebileceği konusunda fikir sahibi olabilirler. Böylelikle yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeyini artıracak yeni stratejiler geliştirilerek öğretmenlerin performansının artırılması ümit edilmektedir.

Tez araştırma konusunun seçiminde ve bu çalışmanın tamamlanmasında benden yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer Hocam Prof.Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM 'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Oğlum Ömer Faruk'a ve kızım Ayşegöl'e ithaf ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Günday AKBAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi : BAFRA / SAMSUN - 10.10.1986

Lisans Öğrenimi :Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitim Fakültesi,
Almanca Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Dil : Almanca, İngilizce

İş Denevimi

2010 - 2016 Maltepe Askeri Lisesi Komutanlığı Güzelbahçe / İzmir (Alm. Öğ.)

2017- Genelkurmay Başkanlığı / Ankara (Uzman Almanca Mütercim)

İletişim

e-posta adresi : gunday-55@hotmail.com

KISALTMALAR

\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
a.g.e.	: Adı geçen eser.
Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Analysis of Vairance
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Eleman Sayısı (Adet)
N	: Evren
Ort	: Ortalama
p	: Anlamlılık
P	: Evren İçinde İlgilendiğimiz Özellikteki Birimlerin Oranı
s.	: Sayfa
SPSS :	: Statistical Programme for Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
t	: İki ortalama arasındaki farkın test değeri.
Vb.	: Ve benzeri.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	x
KISALTMALAR	xi
İÇİNDEKİLER	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
GİRİŞ	1
PROBLEM	1
PROBLEM CÜMLESİ	3
ARAŞTIRMANIN AMACI	3
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	5
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
TANIMLAR	5
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1. MOTİVASYON KAVRAMI	7
1.1.1. Motivasyon Kavramının Tanımı	7
1.1.2. Motivasyonun Özellikleri	8
1.1.3. Motivasyonun Önemi ve Yararları	10
1.1.4. Motivasyon Türleri	10
1.1.5. Motivasyon Teorileri	11
1.1.5.1. Kapsam Teorileri	11
1.1.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı	12
1.1.5.1.2. Douglas McGregor'un (X) ve (Y) Kuramı	15
1.1.5.1.3. Herzberg Çift Faktör Teorisi	16
1.1.5.1.4. Mc Clelland Başarı İhtiyacı Teorisi	17
1.1.5.1.5. Alderfer'in ERG Teorisi	18
1.1.5.2. Bekleyiş (Beklenti) Teorileri	19
1.1.5.2.1. Vroom'un Beklenti Teorisi	19
1.1.5.2.2. Lawler ve Porter'in Sonuçsal Şartlandırma Teorisi	20

1.1.5.2.3. Davranış Şartlandırma (Sonuç Şartlandırma) Yaklaşımı	22
1.1.5.2.4. Adams'ın Eşitlik Teorisi.....	22
1.1.5.2.5. Edwin Locke'ın Amaç Teorisi	23
1.2 MOTİVASYON ARAÇLARI	24
1.2.1. Ekonomik Araçlar	24
1.2.2. Psiko-Sosyal Araçlar	24
1.2.3. Yönetimsel ve Örgütsel Motivasyon Araçları ve Motivasyona Etkisi	24
1.2.3.1. İş Planlaması.....	25
1.2.3.2. İş Rotasyonu	26
1.2.3.3. İş Genişletme	26
1.2.3.4. İş Zenginleştirme.....	26
1.2.3.5. Kararlara Katılma	27
1.2.3.6. Motive Edici Bir Disiplin Sistemi Uygulamak.....	28
1.2.3.7. Yükselme (Terfi).....	28
1.2.3.8. Yetki ve Sorumluluk	28
1.2.3.9. Örgütün Büyüklüğü ve Yapısı	29
1.2.3.10. Hizmetçi Eğitim.....	29
1.2.3.11. Çalışma Koşulları.....	30
1.2.3.12. İletişim.....	30
1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	31
1.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	31
1.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
2. BÖLÜM: YÖNTEM.....	36
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	36
2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	36
2.3. ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	38
2.4. VERİLERİN ANALİZİ	41
3. BULGULAR VE YORUMLAR	43
3.1. MERKEZİ YÖNETİMLE İLGİLİ FAKTÖRLERE İLİŞKİN BULGULAR	43
3.1.1. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Varlık Düzeyine İlişkin Bulgular	43
3.1.2. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesine İlişkin Bulgular	46
3.1.3. Merkezi Yönetimle İle İlgili Örgütsel ve Yönetimsel Faktörlerin Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Kıdem, Mezun Olunan Fakülte/Bölüm, Görev Yapılan Okul Türü ve Öğretilen Yabancı Dil Değişkenlerine İlişkin Bulgular	50

3.2. OKUL YÖNETİMİ İLE İLGİLİ FAKTÖRLERE İLİŞKİN BULGULAR	54
3.2.1. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Varlık Düzeyine İlişkin Bulgular	54
3.2.2. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Motive Etme Derecesine İlişkin Bulgular	58
3.2.3. Okul Yönetimi İle İlgili Örgütsel ve Yönetimsel Faktörlerin Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Kıdem, Mezun Olunan Fakülte/Bölüm, Görev Yapılan Okul Türü ve Öğretilen Yabancı Dil Değişkenlerine İlişkin Bulgular	62
4. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER	67
4.1. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar...	67
4.2. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	69
4.3. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	72
EKLER.....	74
KAYNAKÇA	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	13
Şekil 2. Alderfer'in Erg Kuramı.....	18
Şekil 3. Lowler-Porter Motivasyon Modeli.....	21
Şekil 4. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı ve Motive Etme Derecesine İlişkin Diyagram.....	50
Şekil 5. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı ve Motive Etme Derecesine İlişkin Diyagram.....	62

TABLOLAR LİSTESİ

<i>Tablo 1. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı.....</i>	<i>37</i>
<i>Tablo 2. Merkezi Yönetim Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar Ve Alınan Kararlar Ölçeği Faktör Yükleri.....</i>	<i>40</i>
<i>Tablo 3. Okul Yönetimi Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar Ölçeği Faktör Yükleri.....</i>	<i>41</i>
<i>Tablo 4. Öğretmenlerin Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları.....</i>	<i>43</i>
<i>Tablo 5. Öğretmenlerin Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları.....</i>	<i>46</i>
<i>Tablo 6. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....</i>	<i>50</i>
<i>Tablo 7. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....</i>	<i>51</i>
<i>Tablo 8. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları.....</i>	<i>52</i>
<i>Tablo 9. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Mezun Olunan Bölüme Göre.....</i>	<i>52</i>
<i>Tablo 10. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Görev Yapılan Okul Türüne Göre ..</i>	<i>53</i>
<i>Tablo 11. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Öğretmenin Öğrettiği Yabancı Dil Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....</i>	<i>53</i>
<i>Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları</i>	<i>55</i>
<i>Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları</i>	<i>58</i>
<i>Tablo 14. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....</i>	<i>62</i>
<i>Tablo 15. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....</i>	<i>63</i>
<i>Tablo 16. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları.....</i>	<i>63</i>
<i>Tablo 17. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	<i>64</i>
<i>Tablo 18. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Görev Yapılan Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları</i>	<i>64</i>
<i>Tablo 19. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Öğretilen Dile Göre ANOVA Testi Sonuçları.....</i>	<i>65</i>



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, amaç, önem sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

PROBLEM

Toplumunu oluşturan fertlerin hem maddi imkânlarının hem de farklı ve saygın olma isteklerinin artmasının, akıl almaz bir hızla gelişen iletişim ve ulaşım imkânlarıyla birleşmesinin neticesinde, yabancı dil öğrenimi her geçen gün hem daha önemli ve hem de daha popüler bir konu olmaktadır. Mesleki ya da akademik kariyer yapmak isteyenlerden, seyahat edip, eğlenmek isteyenlere kadar hayatına farklılık katmak isteyen ve kendini geliştirmek isteyen birçok insan yabancı dil öğrenmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenmenin hafıza ve zekâyâ ve ana dile olan olumlu etkisiyle, öğrenen kişilerin özgüvenini artırması, yabancı dile duyulan ilgiyi de artırmaktadır.

Farklı düşünceler üretmek, olaylara farklı açılardan bakmak ve sonucunda farklı olmak isteyen herkes yabancı dil öğrenmektedir. Örneğin: “Neden yabancı dil öğreniyoruz?” sorusunu en çok kullanılan arama motoru olan Google’da 18.06.2018 tarihinde Türkçe arattığımızda yaklaşık 1 milyon sonuç ve yaklaşık 62 bin videoya ulaşılmıştır. Ancak aynı sorguyu İngilizce olarak “Why do we learn foreign language?” şeklinde arattığımızda yaklaşık 191 milyon sonuç ve 4,5 milyon videoya ulaşılmıştır. Ayrıca sonuçların çoğunda video destekli anlatım ve uygulamalar da vardır. Yani İngilizce sayesinde Türkçenin 190 katından çok daha fazla sonuca rahatlıkla ulaşabiliyoruz.

Ülkemizde devlet okullarına baktığımızda şartlara göre dönem dönem öğretilen dillerin değiştiği gözlenmektedir. Ama yıllar içerisinde dil eğitiminin daha alt sınıflardan başlatıldığı ve artarak daha fazla ders saati ayrıldığı görülmektedir. Örneğin 2017 MEB. Ders programlarında İngilizce dersi 2. sınıfta 30 saatlik ders programında 2 ders saati şeklinde başlamaktadır (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6>) [adresinden 01 Kasım 2017 tarihinde alınmıştır].

Baş döndürücü bir hızla gelişen teknolojiye rağmen yabancı dil öğreniminde en çok ihtiyaç duyulan ve olmazsa olmaz, yenilikleri takip eden, kişisel gelişimini ve

donanımını aktarmaya ve öğrencisine rehberlik etmeye motive olmuş bir öğretmendir. Öğrenciler her ne kadar internet yardımıyla birçok kaynağa bir tıkla ulaşabilse de bir öğretmenin rehberliğine duyulan ihtiyaç günümüzde de ortadan kalkmamıştır. Yani dil öğretiminde en büyük sorumluluğa sahip olanlar hiç şüphesiz yabancı dil öğretmenleridir. Bu sorumluluğa sahip öğretmen eğitim ve öğretimi şekillendirirken motivasyon kaybına, iş verimsizliğine uğramakta ve bunlar da öğretmen performansını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenin performansı, kendisini eğitim ve öğretime motive edebildiği ölçüde gerçekleşecektir. Bu motive ayrıca öğrenci, aile, kurum ve çevre ile olan ilişkilere de olumlu yansıtacaktır. Sıradan öğretmenin yapılacakları anlatması, iyi öğretmenlerin yapılacakları göstermesi ve mükemmel öğretmenlerin yapılacakları ilham etmesi gibi öğretmenin yetenekleri ve motivasyonu öğrencilerinin ilham kaynağı olacaktır. Aksi takdirde kendisinden kaynaklanan ya da kaynaklanmayan çok sayıda etken, çözülmesi güç problem olarak öğretmenin kendisini olduğu gibi eğitim-öğretimi de olumsuz etkileyecektir. Bu problemlere örnek;

- ❖ Merkezi yönetimin uygulamaları
- ❖ Okul yönetimiyle işbirliği,
- ❖ Okul kurallarına uyum,
- ❖ Öğretmenler arasındaki ilişkiler,
- ❖ Çevreyle iletişim,
- ❖ Öğrencilerin arasındaki ilişkiler,
- ❖ Öğretmen-öğrenci ilişkileri,
- ❖ Disiplin temin etme,
- ❖ Öğrencilere eşit yaklaşım,
- ❖ Müfettişlerle dayanışma,
- ❖ Ailenin eğitim-öğretime aktif katılımı,
- ❖ Sosyal faaliyetler,
- ❖ Mesleki yeterlilik ve tatmin,
- ❖ Ekonomik durum ve daha pek çok olgu sayılabilir.

Yukarıdaki problemlerle mücadele edebilecek, kaliteli dil eğitimini sağlayacak, donanımlı ve iyi motive olmuş, yüksek performansa sahip öğretmenlerden geçmektedir. Çünkü dil eğitimi ders içinde ve ders dışında öğretmenin rehberliğinde

ve kontrolünde, öğretmen öğrenci iletişimine dayalı gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin performansını ve kendini geliştirme çabasını belirleyen en önemli etken ise motivasyon düzeyidir. Çünkü öğretmen ders zili çalıp, sınıfın kapısı kapandığında sadece öğrencileri ve vicdanıyla baş başadır.

Yani öğrenci başarısının üzerindeki en önemli faktörlerden biri motivasyonu ve öğrenci motivasyonunun üzerindeki en önemli faktörlerden biri de öğretmen motivasyonudur. İşte bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yönetimleri için öğretmen motivasyonu önemli bir husustur. Öğretmenlerin gereksinimlerinin MEB ve okul yönetimleri tarafından bilinmesi ve dikkate alınması öğretmenlerin işlerini daha istekli ve verimli yapmalarını sağlayacaktır. Bu sayede öğretmen motivasyonunun yükselmesi öğretmen kadar öğrenciye de yararlı olacaktır. Motive olmuş öğretmenlerin, MEB ve okul yönetimlerinin belirlediği vizyon ve misyona ulaşma yolunda performanslarını artıracığı kesindir. Bu sayılan nedenlerden ötürü “Yabancı dil dersi öğretmenlerinin merkezi yönetim ve okul yönetiminden kaynaklanan yönetsel ve örgütsel faktörlerin varlık düzeyine ve bu faktörlerin öğretmenleri işe motive etme derecesine ilişkin öğretmen görüşlerinin” öğretmenlerin motivasyonunu artırma konusunda önlemler almak açısından katkı sağlayacağı umulmaktadır.

PROBLEM CÜMLESİ

Yabancı dil dersi öğretmenlerinin merkezi yönetim ve okul yönetiminden kaynaklanan yönetsel ve örgütsel faktörlerin varlık düzeyine ve bu faktörlerin öğretmenleri işe motive etme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri ne düzeydedir?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı orta öğretim kurumlarında görev yapan yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetsel ve örgütsel faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Merkezi yönetiminden kaynaklanan yönetsel ve örgütsel faktörlerin varlık düzeyine ve bu faktörlerin öğretmenleri işe motive etme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

2. Merkezi yönetiminden kaynaklanan yönetimsel ve örgütsel faktörlerin varlık düzeyine ve bu faktörlerin öğretmenleri işe motive etme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri;
- Cinsiyet
 - Öğrenim durumu
 - Mesleki kıdem
 - Mezun olunan fakülte-bölüm
 - Görev yapılan okul türü
 - Öğrettiği yabancı dil
- değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yönetiminden kaynaklanan yönetimsel ve örgütsel faktörlerin varlık düzeyine ve bu faktörlerin öğretmenleri işe motive etme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
4. Okul yönetiminden kaynaklanan yönetimsel ve örgütsel faktörlerin varlık düzeyine ve bu faktörlerin öğretmenleri işe motive etme derecesine ilişkin öğretmen görüşleri;
- Cinsiyet
 - Öğrenim durumu
 - Mesleki kıdem
 - Mezun olunan fakülte-bölüm
 - Görev yapılan okul türü
 - Öğrettiği yabancı dil
- değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil eğitiminin kalitesinde ana rolü hiç şüphesiz yabancı dil öğretmenleri oynamaktadır. Hatta öğretmenin tutum ve davranışları öğrencinin ilerleyen yıllarda gerçekleştireceği dil eğitimini bile olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir.

Yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetimsel ve örgütsel faktörleri ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmaya ayrı bir değer katmaktadır (<http://tez.yok.gov.tr>).

Yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyonunu konu alan bu araştırma ile alan yazına olumlu katkılar sağlanacağı beklenilmektedir. Çalışmanın alan yazın açısından sağlayacağı olumlu katkının yanında, İngilizce, Almanca, Fransızca, Rusça, İtalyanca gibi birçok yabancı dil derslerinin öğretmenleri için de önemli faydaları olabileceği düşünülmektedir. Yönetici ve yetkililer, bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan sonuçları nazara alarak yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetsel ve örgütsel faktörlerin neler olabileceği ve bu faktörlerin yabancı dil öğretmenlerinin motivasyonunu ve dolayısıyla performansını nasıl etkileyebileceğine dair bilgi sahibi olabilirler. Bu sayede yabancı dil öğretmenlerinin motivasyon düzeyini artıracak yeni stratejiler geliştirerek yabancı dil eğitiminin kalitesinin artırılması ümit edilmektedir.

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Kullanılan ölçme aracının, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini doğru olarak yansıtabilir olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılanların “Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetsel ve Örgütsel Faktörler” konulu ölçek maddelerine verdikleri cevaplarda samimi oldukları ve gerçekleri yansıttığı varsayılmıştır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

1. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde bulunan 31 devlet lisesinde görev yapan 175 öğretmenin ve 13 özel lisede görev yapan 110 öğretmenin (doğal konuşmacı öğretmenler hariç) ölçek sorularına verdikleri yanıtlarla,
2. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemlerle sınırlıdır.

TANIMLAR

Yabancı dil dersi öğretmeni: Bu çalışmada yabancı dil dersi öğretmeni ile birinci ya da ikinci yabancı dil dersi olmasına bakmaksızın İngilizce, Almanca ve Fransızca vb. yabancı dil dersini öğreten öğretmenler kastedilmektedir.

Merkezi yönetim: Milli Eğitim Bakanlığı kastedilmektedir.

Okul Yönetimi: Okul müdür ve müdür yardımcıları kastedilmektedir.

Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler: Bu araştırmada yönetimsel ve örgütsel faktörlerle gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerekse okul yönetimi kaynaklı planlama, kararlara katılma, disiplin, yükselme (terfi), yetki ve sorumluluk verme, eğitim-öğretim ile ilgili alt yapıyı oluşturma vb. gibi tüm faktörler kastedilmektedir.



1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde motivasyon ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Kuramsal çerçevede motivasyon kavramı, motivasyon teorileri, motivasyon kavramının tarihsel gelişimi ve bireylerin motivasyon düzeyine

etki eden faktörlere açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmanın doğrudan konusu olduğu için motivasyon araçlarına yer verilmiş, “örgütsel ve yönetsel” faktörler biraz daha detaylı ele alınmıştır. İlgili araştırmalar bölümünde ise motivasyon, yabancı dil öğretmenliği, yabancı dil derslerinin öğretimi ve önemi ile ilgili yapılan araştırmalar ve sonuçları incelenmiştir.

1.1. MOTİVASYON KAVRAMI

Öğretmenlerin yaşamlarının en önemli parçalarından biri olan öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin ömürlerini geçirdikleri bir meslektir. Öğretmenliği adeta bir yaşam tarzı gibi yaşayan öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri dikkate alındıkça, motive olmakta aksi takdirde motivasyon kaybına uğramakta ve mutsuz olmaları söz konusu olmaktadır. Ayrıca öğretmen motivasyonunun yüksek olması, başarı, üretkenlik, etkenlik, katılımcılık vb. açılardan hem öğretmenler için fayda sağlarken; hem de daha başarılı ve kaliteli bir eğitim sistemine büyük katkılar sağlamaktadır. Bu kısımda günümüzün popüler kavramı olan, eğitim için de vazgeçilmez olan motivasyon kavramının tanımı ve özellikleri anlatılmıştır.

Latince hareket etme anlamına gelen “mot” kökünden türetilen motivasyon kelimesi Türkçe “güdüleme” anlamına gelmekte ve bireyi arzu ve istekleri doğrultusunda harekete geçiren içsel güç olarak tanımlanabilmektedir. Bir örnek verecek olursak “Bir tren için lokomotif neyse bir insan için motivasyon odur.” diyebiliriz (Keser, 2006).

Eğitim ve öğretimi gerçekleştirmede en önemli rolü oynayan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen her türlü olumsuz faktör özellikle de yönetsel ve örgütsel faktörler ya da sorunlar ortadan kaldırılmalıdır. Aksi halde motivasyon kaybına uğrayan öğretmenler, içinde olduğu sorunlarla başa çıkabilmek için iki yönlü davranış sergiler. İlki devamsızlık, sigara, ve alkol kullanımı gibi olumsuz bir davranışlarken, ikincisi ise sorunların meslektaşlar, aile ve arkadaşlar ile paylaşılması, hobiler edinmek ve eğlence içerikli sosyal etkinliklere yönelme gibi olumlu davranışlardır (Solmuş,2004:197).

1.1.1. Motivasyon Kavramının Tanımı

Çıkış noktası psikoloji bilimi olan motivasyonun çok sayıda tanımı vardır. Bu tanımlarından bazıları aşağıdadır:

- ❖ Öztürk ve Dündar (2003: 57)'e göre “Motivasyon; insanları belirli bir amaca doğru, devamlı şekilde harekete geçirmek için gösterilen çabaların toplamı olarak da ifade edilebilmektedir.”
- ❖ Luthans (1992: 146)'e göre “Motivasyonu; fiziksel ya da psikolojik bir eksiklikle ya da ihtiyaçla ortaya çıkan, bir hedefe ya da özendiriciye yönelik bireyi harekete geçiren bir süreç olarak tanımlamaktadır.”
- ❖ Lawler III (1994: 3)'e göre “Motivasyon; bireyi harekete geçiren hedef yönelimli davranıştır.”
- ❖ Greenberg ve Baron (1997: 142)'e göre “Motivasyon; bazı hedeflere ulaşmak için insan davranışını harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren bir süreçtir.”
- ❖ Ivancevich (1998: 310)'e göre “Motivasyon; hedef yönelimli davranışı gerçekleştirmek için bireyi önceden hazırlayan tutum ve değerler dizisidir.”
- ❖ Tanrıverdi ve Oktay (2001: 34)'e göre “Motivasyon; insanların arzuladıkları bir hedefe ulaşmaları için içlerinde hissettikleri başarıya karşı olan istek ve inancı açığa vurmaları sonucu, başarı için daha fazla çaba göstermeleridir.”
- ❖ Özkalp ve Kirel (2001: 314)'e göre “Motivasyon, kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışlarını şekillendiren ve yönlendiren psikolojik bir süreçtir.”

Tanımlara baktığımızda dikkati çeken, bir hedefe ulaşmak bir ihtiyacı karşılamak için insanları harekete geçiren gücün motivasyon olduğu görülmektedir.

1.1.2. Motivasyonun Özellikleri

Öğretmenler için önemli bir konu olan motivasyonun özellikleri ise şöyle sıralanabilir (Lindner, 1998; Leete, 2000: 425; Bakan ve Büyükmeşe, 2004: 39-40):

- ❖ “Motivasyon, bireyi harekete geçiren ve yön veren psikolojik bir süreçtir.”

- ❖ “Motivasyon, ihtiyaçların doyurulması için bireyi harekete geçiren içsel bir güçtür.”
- ❖ “Motivasyon, antropoloji, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, yönetim, örgütsel davranış gibi pek çok disiplini ilgilendirmektedir.”
- ❖ “Motivasyon, kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanmakta ve kişiye bir davranışta bulunma isteği vermektedir.”
- ❖ “Motivasyon kavramının temelini oluşturan ihtiyaç ve istekler, insanın içinde bulunduğu toplumun kültürünün, sosyal yapısının, o insanın duygusal ve ruhsal yapısının etkisi altında şekillenmektedir.”
- ❖ “Kişinin eğitim durumu ve yetenekleri, kişisel çalışma kapasitesinin tam kullanımı ve yönetici bakımından bu iki etkenin harekete geçirilmesi motivasyonu etkilemektedir.”
- ❖ “Motivasyon, bir amaca veya ödüle yöneliktir. İşyerinde sarf edilen güç, ödül kazanmayı, statü değiştirmeyi hedeflemektedir. Yani motivasyondaki anahtar özellik, amaca ve istenilen sonuca yönelik olmasıdır.”
- ❖ “Bazen bu istenilen sonuç istenmeyen bir şeyden kaçıştır (negatif güdülenme).
- ❖ “Amaçlar davranışı kontrol etmemekte, sadece etkilemekte ve kişiyi ihtiyacını tatmin etmek için uyarmaktadır.”
- ❖ “Yöneticiler veya liderler işgörenlerin motivasyonuna etki edebilir fakat bunları kontrol edemez.”
- ❖ “Bir ihtiyaç doyurulduğunda diğeri ortaya çıkmaktadır.”
- ❖ “Tatmin edilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı değildir.”
- ❖ “Davranışın değişmesine yol açan üç duygu bulunmaktadır. Bunlar; korku, görev ve sevgidir. Korkudan dolayı motive olduğunda iş mecburiyetten yapılmaktadır. Görevden dolayı motive olduğunda iş yapılması gerektiği için yapılmaktadır. Sevgiden dolayı motive olduğunda ise iş, istenildiği için yapılmaktadır.”
- ❖ “İnsan davranışı gelişigüzeledir. Bütün davranışlar motivasyona bağlıdır.”
- ❖ “Motivasyon her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik olmamakta, kişiyi farkında olmadan motive eden şeyler de bulunmaktadır.”
- ❖ “Kişiler her zaman kendi motivasyonlarının nedenlerini anlayamamaktadırlar.”
- ❖ “Motivasyonla iş doyumunu aynı şey demek değildir.”

- ❖ “Bir davranışın birçok motive edicisi olabilmektedir.”
- ❖ “Motivasyon ve davranış aynı şey demek değildir.”

1.1.3. Motivasyonun Önemi ve Yararları

Motivasyon, öğretmenlerin okulda daha verimli çalışmasında önemli faktörlerden biridir. Yüksek motivasyonu olan öğretmenlerin bulunduğu bir okulda üretkenlik ve kalite, motivasyonu düşük olan öğretmenlerin olduğu bir okula göre daha yüksektir. İyi motive olmuş bir öğretmen, bu motivasyonunu öğrenci, veli, kurum ve çevreye olumlu yansıtacaktır.

Motivasyon konusunun eğitimde taşıdığı önem, insan unsurunun, eğitimin hem amacı hem aracı hem de kaynağı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda, okullarda faydalı teknolojik araç-gereçlerin ya da modern bina imkanlarının cazibesi ne kadar büyük olursa olsun, eğitim ve öğretime rehberlik eden öğretmenlere yeterince motivasyon sağlanamamış ise, okulların yaşamlarını başarılı olarak sürdürme olanağı yoktur.

Konuyu daha anlaşılır hale getirebilmek için bu bölümde motivasyonu açıklayan motivasyon teorileri ve motivasyon araçları ele alınmıştır.

1.1.4. Motivasyon Türleri

İşletmelerde işgörenlerin motivasyonunda etkili olan faktörler başlıca dışsal ve içsel faktörler şeklinde ayrılarak açıklanabilir.

❖ **İçsel motivasyon:** Bir işi yapan işgörenin, işi çekici bulması ya da mesleki doyum elde etmesini ifade eden işin çekiciliği, özgürlük, işin işgören için önemi ve değeri, yüklenen sorumluluk, çeşitlilik, üretkenlik, işgörene sunulan yetenek ve becerilerini sergileme imkanı, performans analizi ve geri bildirim gibi faktörlerdir.

❖ **Dışsal motivasyon:** İçsel motivasyonun tersi olarak işgörenin yapmakta olduğu işi ve bu işten doyum sağlamasını sağlayan sosyal dışsal motivasyon (arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve amirin desteği vb.) ve örgütsel dışsal motivasyon (çalışma ortamındaki imkanların yeterliliği, ücret eşitliği, yükselme fırsatı, ek yararlar ve iş güvencesi vb.) araçlarıdır. Örneğin işgörenin gerçekleştirdiği iş, onu

motive etmekte ve motive olması için de ödül gibi dışsal bir motivasyon aracına ihtiyaç duymaktadır.

İşgörenleri etkileyebilecek pek çok motivasyon aracı (zam, gelecek garantisi, yükselme fırsatı, iyi ve sağlıklı çalışma şartları, kendilerini gösterme imkanı, üstlerle iyi ilişkiler kurmak, üstlerin kendilerine eşit davranması, üstlerce övülmek, özel sorunlara ilgi ve yardım, örgütün üyesi olduğu (ilişkilik) duygusunu geliştirmek vb.) bulunmaktadır. Uygulanan motivasyon aracının başarılı olabilmesi için işgörenin ihtiyaç ve beklentisini hitap etmesi gerekmektedir.

1.1.5. Motivasyon Teorileri

Yöneticilerin, birbirinden farklı ve sürekli değişen ihtiyaçlara, istek ve beklentilere sahip işgörenleri motive etmek istemesi, onları işgörenleri neyin motive edip etmediğini araştırmak zorunda bırakmıştır. İşte motivasyon teorilerinin çıkış noktası da bu zorunluluk olmuştur.

Motivasyon teorilerinin başlangıcı olarak Taylor'un 1900'lü yıllarda özendirici ücret sistemini kullanması kabul edilmektedir. Taylor, insanların güdülenmesini genellikle ekonomik etkenlerle yani ücret artışıyla ilişkilendirmektedir. Zamanla bir çok motivasyon teori ve modelleri geliştirilmiştir. Motivasyonu inceleyen teoriler, kapsam, süreç ve bekleme teorileri olarak kategorileştirilmektedir. Bu teorilerin bir kısmı kişilerin ihtiyaçlarına yani kişinin içinden gelen faktörleri ön plana çıkartırken, diğerleri ise teşviklere yani kişiye dışarıdan verilen faktörleri ön plana çıkartmaktadır. Örneğin Kapsam Teorileri içsel faktörlere, Süreç Teorileri ise dışsal faktörlere ağırlık veren teoriler olarak kabul edilmektedir (Oral ve Kuşluvan, 1997: 97). Bununla birlikte süreç teorileri yöneticiler (idareciler, liderler vb.) tarafından tekrarlanması istenilen davranışların nasıl tekrarlanacağı ve istenmeyen bir davranışın nasıl düzeltileceğini ele almaktadır. (Yapraklı ve Yılmaz, 2007: 64).

1.1.5.1. Kapsam Teorileri

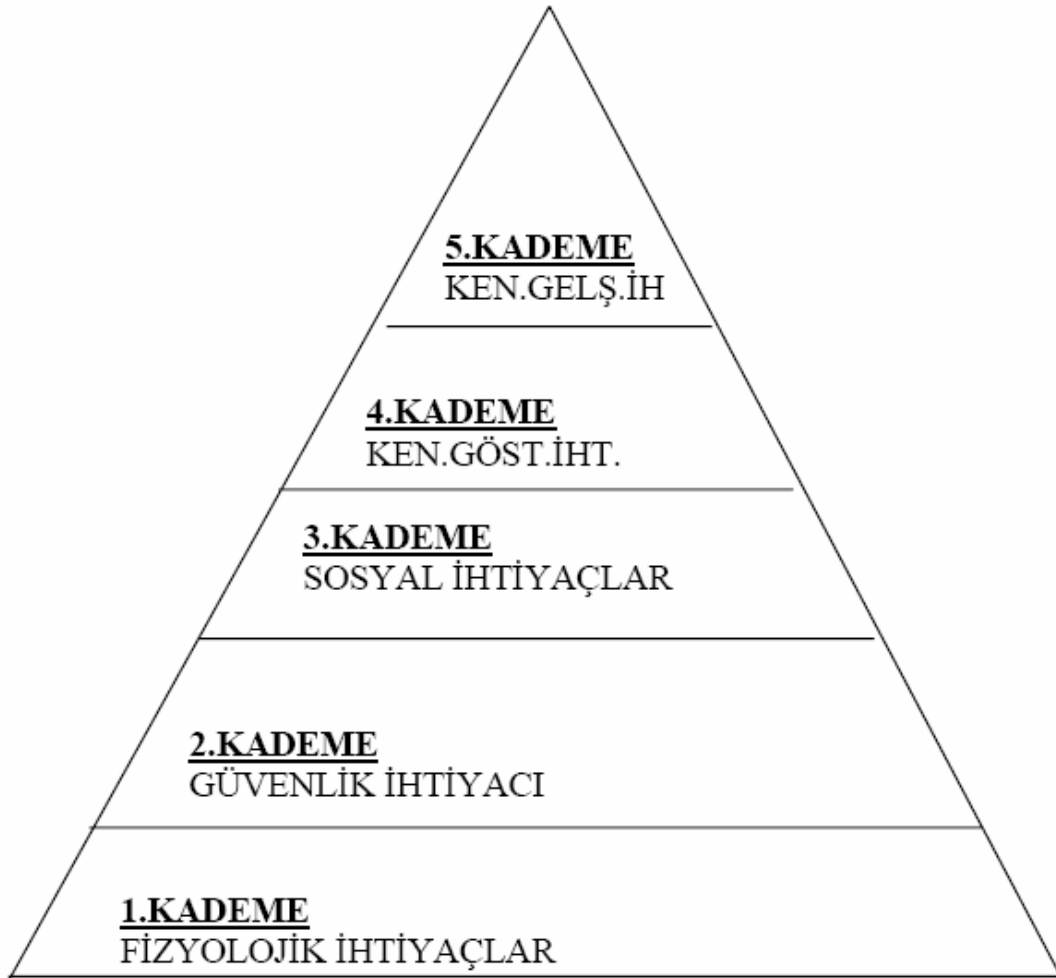
Motivasyon teorilerinin temelini kapsam teorileri oluşturmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, X ve Y teorisi ve Herzberg'in çift faktör kuramı, kapsam teorileri

içerisinde geliştirilen ilk kuramlardır. Daha sonra geliştirilen teoriler, bu teorilerdeki eksikliklerin giderilmesi amacıyla geliştirilmiş teorilerdir. Bireyin içinde bulunan ve bireyi belirli yönlerde davranışa sevk eden faktörlere önem veren kapsam teorileri, bireyin sahip olduğu ihtiyaç ve dürtüler ile bu dürtülerin öncelik sırası üzerinde durmaktadır(Oral ve Kuşlvan, 1997: 97).

1.1.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

Amerikalı psikolog Abraham H. Maslow (1908–1970) klinik gözlemlerle bireyin temel ihtiyaçlarını saptamış ve iki temel varsayım üzerinde durmuştur. Birinci varsayım, her davranışın belirli ihtiyaçları gidermek amacıyla yapıldığıdır. İkinci varsayım, bireylerin bu ihtiyaçları belirli bir hiyerarşik düzen içinde aşağıdan yukarıya doğru sıralandığıdır. En alt kademede bulunan ihtiyaçlar tatmin edilmedikçe bir üst kademeye geçmek birey için anlam ifade etmemektedir.

Maslow'un bilim çevrelerinde büyük ilgi gören temel insan gereksinimlerini ele alarak geliştirdiği teorisi bireylerin şu ihtiyaçlarından oluşmaktadır: fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve ait (mensup) olma ihtiyacı, saygınlık (prestij-saygınlık) ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme (öz geliştirme) ihtiyacı.



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Tüm canlılarda bulunan, doğuştan gelen evrensel nitelikteki ve mutlaka tatmin edilmesi gereken ihtiyaçlardır: Açlık, susuzluk, cinsellik, uyku, dinlenmek, barınma, annelik vb. Bu gruptaki ihtiyaçlar giderilmeden bir üst gruptaki ihtiyaçların karşılanması anlam ifade etmemektedir.

2. Güvenlik ihtiyaçları: Gelecek güvencesi, can ve iş güvenliği, tehlikelerden korunma; endişeden, korkudan, belirsizlikten uzaklık; bir örgüte, düzene, yasaya bağlı olma gibi ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar bireylerin iş, çevre ve toplumda kendini güvende hissetmesi için gereken ihtiyaçlardır (Petri, 1996: 320). Can ve iş güvenliği, tehlikelerden korunma ihtiyacı, işgörenin emeklilik ve sigorta güvenliği bu ihtiyaç grubuna örnek verilebilir. Bu ihtiyaçlar bir ölçüde karşılandıktan sonra diğer ihtiyaçlar ortaya çıkmaya başlamaktadır (Karatepe, 2005b: 9).

3. Ait olma ve sevgi ihtiyaçları: Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlar giderildikten sonra sevmek, sevilme, bir gruba girmek, arkadaş edinmek, ilişkileri geliştirmek gibi ihtiyaçlar belirmeye başlamaktadır. Burada sevgi gereksinimi hem sevmeyi, hem de sevilmeyi içerir. Kısaca bireyin bir kişiye, gruba ya da örgüte bağlı olma gereksinimi ait olma ve sevgi ihtiyacıdır (Robins, 1998: 169).

4. Saygı görme ihtiyacı: Toplum içerisinde yaşayan birey, toplumdaki yeriyle ilgili sürekli bir değerlendirme yapmaktadır. Şayet saygı görme ihtiyacı doyurulmaz ya da engellenirse bireyin kendini küçüksemesine, zayıf ve çaresiz hissetmesine yol açar. Birey öz saygısını ve öz değerini ortaya koyarak, toplum içerisindeki yerini belirlemeye çalışmaktadır. Saygı görme ihtiyacı iki alt bölümde incelenmektedir (Onaran, 1981: 15).

Bunlar; bireyin güçlü, başarılı, olgun, usta, kendine güvenen, bağımsız ve özgür olma isteği kişinin kendine saygı duymasını sağlar. Bireyin, tanınma, saygı, statü sahibi, önemli ve üstün olma isteği ise başkalarının ona saygı duymasını sağlar.

5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst sırasında yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, hiyerarşide ki diğer ihtiyaçların giderilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Kendini gerçekleştirme ihtiyacında birey, kendini geliştirme, işinde ilerleme, öğrenme, yeteneklerini fark etme ve yaratıcılığını geliştirme gibi ihtiyaçlarını kaşılamak istemektedir (Davis, 1981: 56). Maslow kendini gerçekleştiren bireye ilişkin bazı özellikler şöyle sıralanabilir (Onaran, 1981: 18) :

- ❖ Gerçeği daha iyi algılamaya, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmeye çalışan bireyler, suçluluk ve endişe duygularından uzak dururlar.
- ❖ Kendi benliklerine değil, görev duygusuyla bağlandıkları önemli sorunlara yönelmektedirler.
- ❖ Çevreden uzak durma, yalnız kalma isteği,
- ❖ Toplumsal ilgi: İnsanlıkla özdeşlik, insanlığa sempati ve yakınlık duymak,
- ❖ Demokratik kişilik yapısı,
- ❖ Araçlarla amaçları ayırma özelliği ve yaratıcılık.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle zaman içerisinde öğretmen motivasyonundaki değişime tatmin edici bir izah yapılabilir. Örneğin bir öğretmen işe

ilk başladığında ihtiyacı güvenlik (can ve iş güvenliği, tehlikelerden korunma gereksinimi, emeklilik ve sigorta vb.) ihtiyacıdır. Bu ihtiyacını giderdikten sonra öğretmen üst düzey ihtiyaçlara doğru yönelecektir. İhtiyaçlar hiyerarşisi bütün öğretmenler için aynıdır. Ama öğretmenlerin farklı bir zamanda farklı hiyerarşik düzeyde olmaları ihtimal dâhilindedir. Bu durum hiyerarşik sıralamada öğretmenlerin hangi ihtiyaçlarının giderildiği, hangilerinin giderilmediğine göre farklılaşmaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre, yöneticiler öğretmenleri güdüleyebilmek için onların ihtiyaçlarının ne olduğuna, nasıl sıralandığına ve bunların hangi motivasyon araçlarıyla karşılanabileceğine dikkat etmelidir. Ayrıca yöneticiler, öğretmenlerin hangi gereksinimlerinin karşılanmamış olduğunu ve hangi gereksinimlerinin zaman içinde değiştiğini belirlemeli ve bu gereksinimleri karşılayarak öğretmenlerin “kendini gerçekleştiren öğretmenler” olmasını sağlamayı ana hedef edinmelidir.

1.1.5.1.2. Douglas McGregor’un (X) ve (Y) Kuramı

1960 yılında işgörenleri iki gruba ayıran Douglas McGregor bu sınıflandırmayı X teorisi ve Y teorisi olarak adlandırdığı bir yaklaşım öne sürmüştür (Beck, 2000: 402). X teorisi, esas itibariyle bireylerin olumsuz davranışlar yansıttığını, Y teorisi ise bireylerin esas itibariyle olumlu davranışlar yansıttığını savunan iki farklı düşünce altında toplanmaktadır (Robins, 1998: 170). X teorisi, insanların aslında çalışmak ve gelişmek istemediklerini ve bu nedenle de onların üretime yönlendirilmeleri ve zorlanmaları gerektiğini varsaymaktadır (Gülner, 2007: 176).

Y Teorisine göre işgörenler işleriyle ilgili, kendilerine yön veren, sorumluluk alan, örgütsel problemleri çözmeye çalışan ve bunun için gayret göstermeyi sevmektedirler (Beck, 2000: 402).

Douglas McGregor’ın Y teorisine göre, öğretmenleri Y kuramı altında değerlendiren yöneticiler, onlara esnek iş saatleri uygulamalı, tek düze ve can sıkıcı bir ortam yerine işlerinden doyum elde edecekleri ortam sunmalı ve onları kararlara katılma fırsatı sunmalıdır. Öğretmenleri X teorisini esas alarak kontrol ve korkutma yöntemleriyle işe yöneltmek yerine yeteneklerini kullanabilecekleri bir iş ortamı sunmaya çalışmak öğretmen motivasyonunun sağlanmasına katkı sağlar.

1.1.5.1.3. Herzberg Çift Faktör Teorisi

Önce 1959 yılında iş doyumu teorisi olarak ortaya çıkan ve daha sonraki yıllarda geliştirilmeye devam ederek iş doyumu ve motivasyon teorisi halini almıştır (Chitiris, 1988: 67). Örgütsel davranış alanında hem en fazla övgü alan hem de en fazla eleştirilen yaklaşımlardan biri olan Herzberg'in Çift Faktör Teorisi iş doyumu ve motivasyonu, iş başarımının bir nedeni olarak görmektedir (Öztürk, 2003: 283). Herzberg çift faktör teorisi, bireylerin doyumunu sağlayan güdüleyici (motive edici) faktörler ile doyumsuzluğa neden olan koruyucu (hijyen) faktörler olmak üzere iki ana faktör ortaya koymaktadır. İşgörenin motive olmadan önce tatmin edilmesi gereken işteki ihtiyaçları koruyucu faktörler olarak tanımlanmaktadır (Crompton, 2003: 305). Herzberg'in Çift Faktör Teorisine göre koruyucu faktörler iş doyumunu sağlamamasına rağmen, iş doyumsuzluğunu önlemektedir (İncir, 1990: 11). İşgörenlerin içsel ihtiyaçlarını tatmin eden güdüleyici faktörler, işgörende istek ve bağlılık sağlamakta ve işgörenin işe yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaktadır (Tietjen ve Myers, 1998: 227). İşgörenlerin işlerini beklenen seviyede gerçekleştirmesine katkı sağlayacak asgari koşulların oluşturulmadığı bir örgüt ortamında, hedeflere ulaşılması bir yana işgörenlerin örgüte katkıları da oldukça sınırlı kalacak, mevcut kapasitelerini bile kullanmaktan imtina edecektir (Sağlam, 2007). Herzberg'e göre sadece motive edici faktörlerin ya da asgari bulunması gereken hijyen faktörlerinin yerine getirilmeleri yöneticinin motivasyonu sağlamasına yetmeyecektir. Fakat bunların eksikliği işgörende motivasyonu düşürmektedir. Motivasyon, motive edici içsel faktörler (başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve ilerleme vb.) ve dışsal faktörler (yönetim, gözetim, arkadaş ilişkileri, ücret ve çalışma koşulları vb.) sağlandığı takdirde gerçekleşecek ve işgörenlerin örgüt ve bağlı oldukları grup hakkında iyi duygular beslemesine yol açacaktır. Aslında bunlar insanların mesleki doyumunu sağlayan ve onları çalışmaya teşvik eden manevi faktörlerdir.

Herzberg'in çift faktör teorisini ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımından ayıran ana fark, değişkenlerin doğrudan iş ile ilgili bulunması ve örgütsel ortamdaki unsurları içermesidir (Yüksel, 2005: 294).

Herzberg Çift Faktör Teorisine göre öğretmen motivasyonunu değerlendirecek olursak, bir öğretmenin motivasyonunu sağlamaya yetmeyen ama olmadığına

motivasyonunu düşüren hijyen (koruyucu) faktörler asgari bulunmalıdır. Örneğin; uygun bir ücret ve yeterli okul imkânları (zümre odası, kütüphane, laboratuvar, kafeterya, öğretmen tuvaletleri vb.) asgari bulunmalıdır. Şayet öğretmen motive edilmek isteniyorsa güdüleyici (motive edici) faktörlere dikkat edilmelidir. Örneğin; yönetim tarafından takdir edilmesi, desteklenmesi ve teşvik edilmesi, rehberlik yapılması vb. hususlar üzerinde özenle durulmalıdır.

1.1.5.1.4. Mc Clelland Başarı İhtiyacı Teorisi

McClelland'ın motivasyon yaklaşımının diğer teorilerin yaklaşımlarından farklılığı ilişki kurma, güç kazanma ve başarma ihtiyacının içgüdüsel ihtiyaçlardan daha çok öğrenilmiş ihtiyaçlar olduğudur (Northcraft ve Neale, 1990: 141-142). McClelland bu ihtiyaçların öğrenmeyle sonradan kazanılacağını savunmuş ve birey, üç grup ihtiyacın etkisinde davranış gösterdiğini savunmuştur (Ertürk, 2000: 148; Örücü ve diğerleri, 2006: 42). Bunlar:

İlişki kurma ihtiyacı (bir gruba girme, sosyal ilişkiler geliştirme); Sosyal ilişkiler kurma ve geliştirme, çatışmadan sakınma, yakın arkadaşlıklar geliştirme arzusudur.

Güç kazanma ihtiyacı (başkalarını etki altına alma); Başkalarını kontrol altına alma veya etkileme, onlardan sorumlu olma ve diğer insanlar üzerinde güç ve otoriteye sahip olma arzusudur.

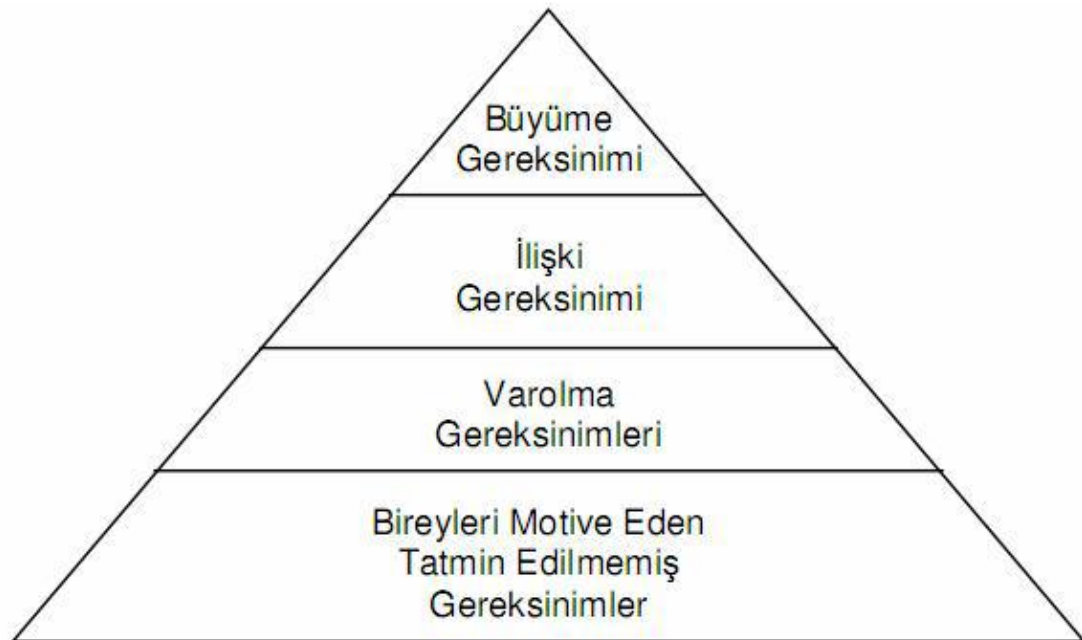
Başarma ihtiyacı (hedefe ulaşmak için yetenek ve bilgi kullanma); Ulaşılması zor ve çok çalışmayı gerektiren, başarı standardı yüksek bir şeyi başarma, karmaşık bir görevin üstesinden gelme ve başkalarını geçme arzusudur.

McClelland'ın, daha çok üzerinde durduğu başarma ihtiyacı, kendini başarılı olmak zorunda hissedenden bireyin, kişisel başarıyı ödülsele başarıya tercih ederek bir şeyi daha önce yaptığından daha iyi ve verimli yapmaya çalışmasıdır. (Özkalp ve Kirel, 2001:171). Başarma ihtiyacına sahip bireyler bir durumu daha da iyileştirmek ve bir işin daha da iyi yapabilmek için son derece duyarlı bir şekilde yoğun çaba harcarlar (Taner, 2005: 92).

Mc Clelland Başarı İhtiyacı Teorisine göre öğretmen motivasyonunu değerlendirecek olursak bir öğretmeni en çok motive eden öğrencileri için ya da öğrencileriyle bir şeyler başarmaktır. Ayrıca yöneticiler tarafından öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetim ilişkilerinin geliştirilmesi ve öğretmen otoritesinin korunması onun motivasyonuna olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmene sahip olduğu yetenekleri, bilgi birikimini ve tecrübesini kullanma fırsatı doğuran işler verilmesi ve öğretmenin bu işleri başarıyla tamamlaması, öğretmen motivasyonuna olumlu yansıyacaktır. Aksi takdirde monoton bir meslek hayatının sıkıntıları içerisinde kalacaktır.

1.1.5.1.5. Alderfer'in ERG Teorisi

Maslow ve Herzberg'in teorilerini temel alarak yeni bir teori geliştiren Clayton Alderfer, ve Çevre – İlişkilik - Gelişim (Environment-Relatedness-Growth) teorisini oluşturmuştur. Alderfer kuramının üç farklı gereksinimi var olma, beraber olma (ilişki) ve gelişme gereksinimleridir. Özalp ve Kirel (1996) ise bu gereksinimleri aşağıdaki şekilde ortaya koymuşlardır.



Şekil Şekil 2. Alderfer'in Erg Kuramı

1. Var olma İhtiyaçları: Maslow'un iki alt düzey kategorilerin birleşimini oluşturan Maslow'un fizyolojik ihtiyaçları kategorisi, maddi-manevi ödüllendirme ve

cezalandırma ve iş koşullarını kapsamaktadır. İş yaşamında bu ihtiyaçlar ücret, ikramiye, prim, fiziki iş şartları, iş güvenliği gibi kavramlar şeklinde ortaya çıkmaktadır (Tınaz, 2005: 10).

2. Beraber Olma İhtiyacı: Maslow'un sosyal ve kabul görme kategorilerinin birleşimini oluşturan bu gruptaki ihtiyaçlar beraber olma ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar ve başkalarına bağlanma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaca önem veren insanlar, düşünce ve duyguların paylaşıldığı, sosyal ilişkilere önem veren ve insanlarla bir arada olan kimselerdir (Karatepe, 2005b: 11).

3. Gelişim İhtiyaçları: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst kademede yer alan kendini gerçekleştirme kategorisine karşılık gelen (Luthans, 1992: 161) bu ihtiyaç grubu gelişme gereksinmesi, kendine güven ve öz saygı ile ilgilidir (Keser, 2006a: 30). Alderfer'in ERG Teorisine göre öğretmenler temel ihtiyaçlarını rahatça karşılayabildiği, sosyal ilişkilerin yüksek olduğu, kendine değer verildiği ve öz güvenini koruyabildiği bir okul ortamında motive olur.

1.1.5.2. Bekleyiş (Beklenti) Teorileri

Diğer teorilerden farklı olarak motivasyonda farklılıkları ve örgütsel amaçlar arasında ilişkileri araştırma üzerine geliştirilmiş teorilerdir. Beklenti teorileri; örgütle ilgili muhtelif özelliklerin, iş niteliklerinin, performans, devam ve iş değiştirme gibi kişinin davranışsal tercihlerini esas almaktadır (Öztürk, 2003: 288). Beklenti teorileri; Vroom'un beklenti teorisi, Lawler ve Porter'ın sonuçsal şartlandırma teorisi, davranış şartlandırma yaklaşımı, Adams'ın eşitlik teorisi ve amaç teorisinden oluşmaktadır.

1.1.5.2.1. Vroom'un Beklenti Teorisi

Her insan farklı ihtiyaç, arzu ve amaçlara sahiptir ve her insanın düşüncesinde, yaptığı her davranışın kesin sonuçlarının bulunduğu yer almaktadır. Örneğin insanlar ortaya koydukları davranışların neticesinde bazı çıktılara (ödülleri ya da cezalar) sahip olacağı beklentisi ya da inancı içindedir. Davranışlarının altındaki bu beklentilerin yer alması beklenti teorisinin gelişimine zemin hazırlamıştır (Nadler ve Lawler, 1977:27).

Beklenti teorilerinin içerisinde en çok kabul gören ve işletmelerin en fazla yararlandıklarının başında Vroom'un geliştirdiği teori gelmektedir. Vroom'un beklenti teorisine göre, motivasyon bireyin işinde göstereceği çabanın sonucunun yüksek ihtimal performansla neticeleneceği inancına dayanmaktadır. Beklenti teorisine göre motivasyon, üç önemli inancın neticesidir. Bunlar; beklenti (çabanın performansı etkileyeceği inancı), araç (performansın ödüllendirileceği inancı) ve değer (beklenen ödüllerin algılanan değeri-valans)dir (Greenberg ve Baron, 1997: 159). Bu teori üç ana faktöre dayanmaktadır (Gülner, 2007: 181-182). Bunlar;

Başarı-Ödül-Beklenti İlişkileri: Bireyin aklındaki tüm davranışlarının neticesinde kimi zaman ödül kimi zaman da ceza alacağını düşünmesi ya da bu beklentiyle bir işe başlamasıdır.

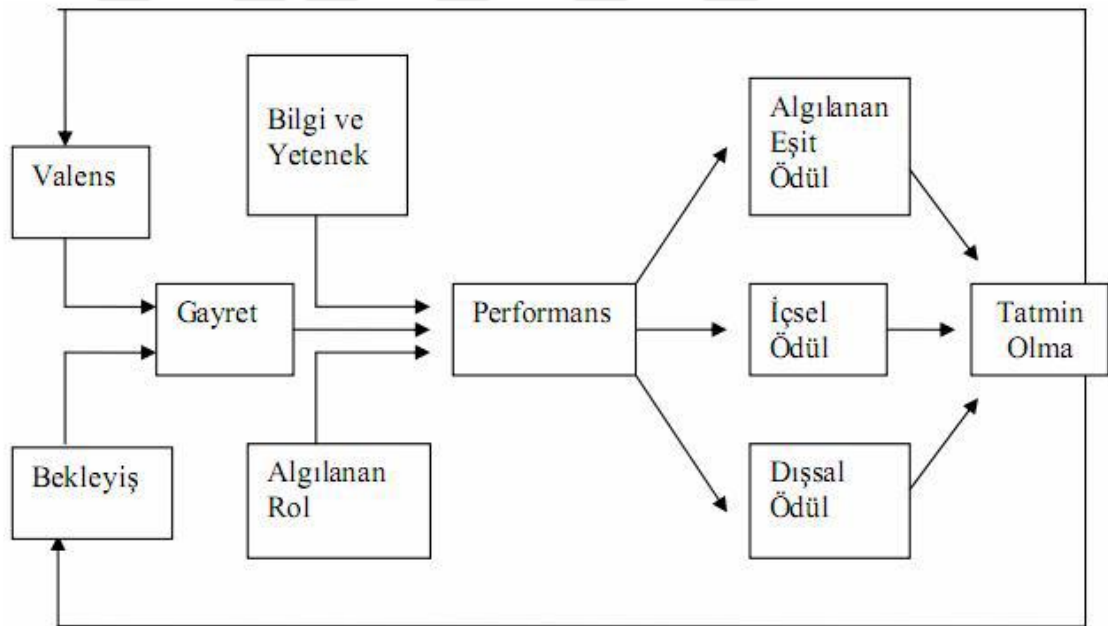
İstek ya da ihtiyaç şiddeti: Her bir ödül ya da cezanın her bir işgören için ihtiyaç ya da istek derecesi birbirinden farklıdır. Her işgören, ödülün değeri ya da çekiciliğine göre her ödüle farklı şiddet derecesinde arzu duymaktadır. Bunun nedeni ise kişisel ihtiyaç ve değerlerden meydana gelen değerlendirme sonuçlarıdır.

Çaba-Başarı-Beklenti İlişkileri: İşgörenin işinde göstereceği gayret, iki faktörle ilişkilidir. İlki, gayreti sonucunda sahip olmayı düşündüğü beklentiler, diğeri ise gösterilen gayret neticesinde kendinden beklenen başarıyı elde etme ihtimalidir. Vroom'un Beklenti Teorisine göre öğretmen motivasyonunu aşağıdakiler maddelere dikkat edilmelidir:

- ❖ Performansı esas alan ücret ya da ödül sisteminin düzenlenmesi,
- ❖ Öğretmenlerin yaptıkları tüm ders içi ve ders dışı faaliyetlerin kurum içerisindeki rollerinin yeniden planlanması,
- ❖ Okulların kurum kimliğinin oluşturulması ve öne çıkartılması,
- ❖ Okulların başarısında okul yöneticilerin tutum ve davranışlarının öneminin ön plana çıkartılması,
- ❖ Öğretmenlerin motivasyonunun ölçülmesi,
- ❖ Öğretmenlerin faaliyetleri, organizasyonları ya da planları desteklenmeli,
- ❖ Öğretmenlerin beklentilerinin sürekli analiz edilmesidir.

1.1.5.2.2. Lawler ve Porter'ın Sonuçsal Şartlandırma Teorisi

Özellikle iş doyumunu ve performans arasındaki ilişki üzerinde duran Lawler ve Porter'ın sonuçsal şartlandırma teorisine göre ödül/ceza verilerek işgörende olması istenen veya istenmeyen davranışlar olumlu ya da olumsuz pekiştirilmektedir. Bu teoriye göre iş doyumunu, performansını arttırmakta ve iş doyumsuzluğu da performansını azaltmaktadır. Lawler ve Porter'ın teorisi, Vroom'un bireylerin yetenekleri ve bilgi seviyeleri üzerinde duran beklenti teorisinin daha da geliştirilmiş halidir. Fakat performans bu iki özelliği bireyin göstermesi ile mümkündür. Aksi takdirde gayretler, performansa dönüşmeyecektir. Bu kuramı diğer kuramlardan ayıran temel niteliği, daha önceki kuramlarda geçen birçok etkeni sentez edip aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmasıdır (Onaran, 1981: 77). KOÇEL 'in Lowler-Porter Motivasyon Modeli aşağıdadır:



Şekil 3. Lowler-Porter Motivasyon Modeli

Lawler ve Porter teorilerinde dokuz değişken şöyle sıralanmaktadır:

- ❖ Ödülün değeri
- ❖ Algılanan çaba-ödül olasılığı
- ❖ Çaba
- ❖ Yetenekler ve özellikler
- ❖ Rol algıları
- ❖ İşbaşarımı

- ❖ Ödüller
- ❖ Algılanan ödüller
- ❖ Doyum

Bu teoriye göre öğretmen beklentileri karşılandığı ve ödül-ceza sistemi işletildiği sürece yetenek, bilgi ve tecrübeleri ölçüsünde istendik davranışlar göstermeye devam edecektir.

1.1.5.2.3. Davranış Şartlandırma (Sonuç Şartlandırma) Yaklaşımı

F. Skinner tarafından geliştirilen davranış şartlandırma, klasik şartlandırma ve sonuçsal şartlandırmadır olarak ikiye ayrılır.

Şartlandırılmış uyarıcı etkisiyle klasik şartlandırma ve davranışın sonuçlarına bakarak ise sonuçsal şartlandırma gerçekleşir. Örneğin işgörenin yönetici tarafından azarlanması ve daha sonra kendisine gülünmesi karşısında sergilenen işgörenin kendini sinirli hissetme davranışı klasik şartlandırmadır. Sonuçsal şartlandırmaya örnek ise işgörenin bir işi kısa sürede bitirmeye çabalayarak öğrenmesi ve daha sonraki işleri de kısa sürede bitirmesinin neticesinde yönetici işgöreni överek ödüllendirmesidir.

Sonuçsal şartlandırma yaklaşımına göre öğretmen çevresi tarafından benimsenen ve ödüllendirilen davranışlara devam etmekte, çevrenin benimsemediği ve cezalandırdığı davranışları ise tekrar etmemektedir.

1.1.5.2.4. Adams'ın Eşitlik Teorisi

İşgörenler, verdikleri emeğin karşılığında örgüt içinde adalet beklemekte, ortaya çıkan neticeleri diğerlerinininki ile kıyaslamakta ve gösterdikleri emeğin karşılığının da diğer işgörenlerle eşit olmasını arzu etmektedirler.

J. Stacy Adams tarafından geliştirilen eşitlik teorisine göre işgörenin karşılaştığı iki önemli nokta “girdiler” ve “çıktılar”dır. Girdiler; işgörenin işletmede emek harcayarak geçirdiği zaman, bir işi bitirmek için verdiği emek, ortaya çıkardığı

ürün ya da hizmet ya da yaptığı ürün ya da hizmetin kalitesidir. Çıktılar ise; işgörenin işletme için sağladığı girdilerin karşılığında, aldığı ücret, ödüller ve ya statü ve saygıdır. İşgören girdileri ve çıktıları karşılaştırarak eşitliği ya da eşitsizliği fark etmektedir (Greenberg ve Baron, 1997: 154). İşgörenin karşılaştığı ya da kıyaslamalar yaptığı bir diğer önemli nokta da işgörenin kendisini başkaları ile kıyaslamasıdır.

İşgören önce kendini ardından da diğerlerini değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeleri karşılaştırarak ve aralarında kıyaslamalar yaparak, elde ettiği sonuç ya eşitlik ya da eşitsizlik olarak karşısına çıkmaktadır. Şayet işgören yaptığı kıyaslamalar neticesinde bir eşitsizlik olduğunu düşünürse bazı davranışlarında değişikliğe gitmesi ihtimal dahilindedir.

Bu teoriye göre öğretmenler verdikleri emeğin karşılığında örgüt içi adalet beklemekte, elde ettikleri sonuçları diğerlerinininki ile kıyaslamakta ve gösterdikleri çabanın karşılığının da diğer öğretmenlerle eşit olmasını istemektedirler. Aksi takdirde performansları, hizmet kaliteleri, meslek algıları, iş doyumları, olumlu ya da olumsuz çevreyi etkilemeleri değişmektedir.

1.1.5.2.5. Edwin Locke’ın Amaç Teorisi

Yöneticilerin astlarının performansını doğrudan etkileyebileceği üzerinde duran Edwin Locke’ın amaç teorisine göre yöneticilerin özgün ve astlar tarafından benimsenen amaçlar belirlemeleri büyük bir öneme sahiptir. Belirlenen amaçların üç özelliği ise; belirginlik derecesi, güçlük derecesi ve kabul derecesidir (Öztürk, 2003: 292). Kendisine yüksek amaçlar belirleyen ya da başkalarının onlar için belirlediği yüksek amaçları benimseyen bireyler, daha fazla çalışıp daha kaliteli performans sergileyebilmektedirler (Çetinkanat, 2000: 28).

Locke’un amaç teorisine göre öğretmenlerin, kendilerinin ya da yöneticilerinin belirlediği amaçların elde edilebilirlik derecesi ile ortaya koyacakları performans ve motivasyonları arasında bir bağ olduğu savunulmaktadır. Bu teoriye göre öğretmenlerin belirli amaçlara sahip olması performansını arttıracak, yüksek düzeyde

amaç belirleyen ya da belirlenen öğretmenler daha fazla çaba gösterecek ve işlerini daha iyi yapmaya çalışacaktır.

1.2 MOTİVASYON ARAÇLARI

İşletmelerde işgörenlerin motivasyonunda etkili olan faktörler başlıca ekonomik, psikososyal ve yönetsel ve örgütsel araçlar şeklinde ayırarak açıklanabilir.

Bu bölümde; işgörenlerin motivasyonu sağlayan araçlar, ekonomik araçlar, psiko-sosyal araçlar ve yönetsel ve örgütsel araçlar olmak üzere üç grup altında incelenmiştir.

1.2.1. Ekonomik Araçlar

İşgörelere emeklerinin karşılığı olarak ekonomik araçlar (ücret, güvenlik, ödüller, primli ücret sisteminin uygulanması, kâra katılım, sosyal yardımlar ve kolaylıklar vb.) verilerek işe motive olmaları sağlanır. İşgörenlerin motivasyonlarında büyük bir paya sahip ekonomik araçlarla işgörenlerin motivasyonlarında artış sağlanması, beklenti, eşitlik, davranışsal yaklaşım ve ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı vb. bir çok motivasyon teorisinde ele alınan son derece önemli bir konudur.

1.2.2. Psiko-Sosyal Araçlar

İşgörenlerin motive olmasında tek başına ekonomik araçlar değil, psiko-sosyal araçlar(çalışmada bağımsızlık, sosyal katılım, değer ve statü, gelişme ve başarı, çevreye uyum sağlama, rekabet, çekici iş, kişiye ve özel yaşama saygı, adalet ve eşitlik araçları vb.) gibi diğer araçların da kullanılması gerekmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde belirttiği gibi kendini gerçekleştirebilmesi için psiko-sosyal motivasyon araçları da gerekmektedir. Özellikle ait olma-sevgi ve saygı görme en önemli psiko-sosyal motivasyon araçlarıdır.

1.2.3. Yönetsel ve Örgütsel Motivasyon Araçları ve Motivasyona Etkisi

Sadece ekonomik ve psiko-sosyal araçlar, işgöreni işe ve çalıştığı işletmeye bağlamaya yetmez. İş planlaması, iş rotasyonu, iş genişletme, iş zenginleştirme, kararlara katılma, motive edici bir disiplin sistemi uygulamak, yükselme (terfi), yetki ve sorumluluk, örgütün büyüklüğü ve yapısı, hizmet içi eğitim, çalışma koşulları, iletişim, sendikalaşma, işi çekici kılma vb. yönetsel ve örgütsel motivasyon araçları olmadan işgören tam anlamıyla motive edilemez. Bu çalışmanın konusu olduğu için örgütsel ve yönetsel faktörler aşağıda sıralanmıştır. (Köroğlu, 2011: 55-76; Soykenar, 2008: 40-46):

1.2.3.1. İş Planlaması

İşgörenleri anlamaya çalışmak, işgörenlerin ihtiyaçları ve beklentilerine göre işlerin planlamasını yapmak, işletmelere işgörenlerle uzun süreli çalışma imkanı sunmaktadır. Planlaması kötü bir iş, işgörenin çalışma isteğini kırmakta, çalışma isteğini düşürmekte, işgörenleri işten uzaklaştırmakta ve sonuç olarak işten soğutmaktadır. İş planlaması ile işgörenlerin çalışma istekliliğini arttırmak için aşağıdaki konulara önem vermek gerekmektedir:

- ❖ Birbirine uygun işlerin birleştirilmesi,
- ❖ Metotlarda farklılık sağlanması,
- ❖ Performansta bir geridönütün sağlanması,
- ❖ Yetkilerin kullanımına imkan sağlanması,
- ❖ Tüm işgörenlerin sorumluluk taşınması,
- ❖ Tüm işgörenlerin birbirini kontrol etmesi.

Yukarıdaki konulara önem verildiği müddetçe işgörenin motivasyonu ve dolayısıyla performansı artar. Örneğin yabancı dil dersi öğretmeni açısından gerek bakanlık gerekse okul yönetimi tarafından eğitim-öğretim ortamının iyi planlanması öğretmenin mesleğini icra etme motivasyonunu arttırarak, eğitim kalitesinin artmasını sağlayacak ve öğrenci-veli-çevre memnuniyetini arttıracaktır. Ayrıca öğretmenin ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak yapılacak etkili bir iş planı öğretmenin meslek sevgisini ve azmini de olumlu etkileyecektir. Öğretmenler etkili bir iş planında hizmet içi eğitim, ödül, gelişme ve ilerleme ve kariyer fırsatları gibi motive edici değişikliklere ihtiyaç duymaktadır.

1.2.3.2. İş Rotasyonu

İş rotasyonu, işgörenin ait olduğu örgüt içinde farklı işler arasında geçici olarak, görev alması şeklinde tanımlanabilir. Bu sayede işgörenin, birden fazla yerde görev alarak, farklı özelliklerdeki işleri öğrenmesi, sonuç olarak hem işgörenin mesleki donanım noktasında geliştirilmesi hem de organizasyonun genel olarak nasıl işlediğine dair düşünce ve tecrübe sahibi olma fırsatı sunulmasıdır.

Örneğin öğretmenlerin gönüllü olarak ülkenin farklı coğrafyalarında görev yapması, birbirinden farklı kültürlere sahip olan öğrencilerden oluşan sınıfa hitap etmesi öğretmenin sınıf yönetimine ve mesleki tecrübesine katkı sağlayabilir. Ayrıca yapacağı farklı işlerle Bakanlık ya da okul uygulamaları hakkında daha bilgili olabilir. Bu da öğretmenin motivasyonunu ve mesleki doyumunu olumlu etkilerken, mesleki yorgunluğunun azalması beklenmektedir.

1.2.3.3. İş Genişletme

İş genişletme, işe ait görev ve sorumlulukların sayısının artırılması ve işin yatay şekilde çeşitlendirilmesidir. İş genişletilmesiyle aynı görevler muhtelif şekilde sunularak ve işin döngüsü genişletilerek monotonluk azaltılmaktadır. Bununla birlikte işin icra edilme vakti de daha esnek olmakta ve kişilerin yetenek ve becerilerinden daha çok yararlanılmaktadır.

Örneğin öğretmenler için rotasyon ve iş genişletme konuları tartışmalı bir konulardır. Doğru öğretmenin, doğru yere ve doğru zamanda görevlendirilmesi, meslek yaşantısında farklı yerlerde ve farklı görevlerde ya da benzer görevleri birlikte icra etmesi öğretmenlerde tecrübe kazanımı, motivasyon artışı, hızlı geribildirim, yenilik, yaratıcılık ve yüksek performans gibi sonuçları çıkarması beklenmektedir. Aksi takdirde öğretmenlerde monotonluktan doğan bir mutsuzluk söz konusudur. Bu mutsuzluğun kaynaklarından bir tanesi rotasyonun ve iş genişletmenin ücret, terfi vb. artılarının çok sınırlı olmasıdır.

1.2.3.4. İş Zenginleştirme

İş zenginleştirme, işgörenin kişisel gelişimini ve yine işgörenin kendini gerçekleştirme ihtimalini artırmaktadır. İş zenginleştirmenin amacı, hem yapılan işte kaliteyi, hem de işi yapan işgörenin işinden elde ettiği mesleki doyumunu artırmaktır. Bunları yapabilmek için işler işgörelere daha fazla kişisel başarı ve takdir edilme fırsatı sunacak tarzda planlanmalıdır.

Örneğin gönüllü öğretmenlere, dersler dışında, okuldaki diğer faaliyetleri planlayabilme, şekillendirebilme ve kontrol edebilme noktasında sorumluluklar verildiği takdirde öğretmen, hem inisiyatif alarak ileriye görme ve düşünme yeteneklerini geliştirebilmekte, hem de sadece başkalarının aldıkları kararları uygulamak yerine kendi muhakemesi sonucunda meydana çıkan kararları uygulayabilme imkanına da sahip olabilmektedir.

1.2.3.5. Kararlara Katılma

İşgörelenler kendilerini etkileyecek kararlara katılma isteğine her zaman sahiptir. İşgörelenlerin işletme içinde alınan kararlara katılması, doğabilecek sorunlara çözüm önerileri getirmesi ve bu önerilerin yöneticilerce dikkate alınması işgörelenleri olumlu yönde güdüler. Ayrıca yapılan öneriler işletmede alınan kararların daha isabetli alınmasına hizmet edecektir.

Özellikle işgörelenlerle ilgili konularda onların fikirlerini almak ya da alınan kararlarla ilgili bilgi verip izahta bulunmak işgörelenin motivasyonunu arttırmaktadır. İşgörelenin işinde motivasyonunu en olumsuz etkileyecek davranış, kendisine ve fikirlerine değer verilmediğinin sezdirilmesidir. Teklif ve önerilerinin icraatta işe yaradığını görmek ve bunun için gayret göstermek işgörelenin yüksek performans göstermesini ve işi benimsemesini sağlayacaktır. Yönetimde katılım imkanının sunulması ile hem işgörelen hem de işletme açısından olumlu sonuçlar doğmaktadır. İşgörelenlere kararlara katılma imkânı verilerek onların özgüvenleri korunmaktadır. İşletmeler işleri bizzat yapanların işlevsel fikirlerinden yararlanarak daha isabetli kararlar alarak etkin ve verimli yönetim ortamına sahip olur.

Örneğin, karar sürecine dahil olmak, öğretmenler için motive edici bir etkiye sahiptir. Kararların alınmasında söz sahibi olmak hem, öğretmenlerin etkisini

genişletirken hem de merkezi ya da okul yönetimin, daha etken kararlar almasını ve sorunların daha gerçekçi bir biçimde çözümlenmesini olumlu etkilemektedir. Kararlara katılan ğretmen eēitim sisteminin amacını kolaylıkla kabullenmekte ve bu amaç uēruna daha çok çaba harcamaktadır.

1.2.3.6. Motive Edici Bir Disiplin Sistemi Uygulamak

Aşırı sert ve otoriter yöneticiler, işgörenlerini baskı ve cezayla korkutarak iş yaptırabilmekte fakat çalışmaya motive edememektedir. İşgörenlere motive edici bir disiplin ortamı ancak işbirlikçi ve hoşgörüye dayanan motivasyon yöntemleriyle saēlanmaktadır. Motive edici bir disiplin sistemi uygulanması ile işgören motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduēunu gösteren bir çok çalışma vardır.

Bu araştırmalara dayanarak öğretmenin sahip olacaēı motive edici bir disiplin sistemi onun motivasyon ve performansını ayrıca çevresi ile ilişkisini olumlu etkileyeceēi söylenbilir.

1.2.3.7. Yükselme (Terfi)

Yükselme, işgörenin işletme için yaptıēı gayret ve emeēin sonucunda daha yüksek statüdeki bir göreve, yani ödüllendirilmesi maksadıyla daha cazip bir işe yükseltilmesidir. Yükselme başarının gerektirdiēi bir ödüldür ayrıca etkili bir motivasyon aracıdır. Terfi eden kişinin daha fazla yetki ve sorumluluēa sahip olarak, daha çok çalışmak istemesi beklenmektedir. Terfi eden kişinin aynı zamanda sahip olduēu daha yüksek bir sosyal statüyle kendine daha çok güven duyması beklenmektedir. Bu güven duygusunun nedenlerinin başında çevresinden grdēu saygı gelmektedir.

rneēin, başarılı bir öğretmenin, müdür ya da müdür yardımcısı olması onun motivasyonunu ve performansını olumlu etkilemesi beklenir. Bunun nedeni kazandıēı statü, çevrenin saygısı ve cazip imknlardır.

1.2.3.8. Yetki ve Sorumluluk

İşgörenlerin saygı ve tanınma ihtiyaçlarını giderecek önemli motivasyon araçlarından biri olan yetki devri, operasyonel veya yönetsel karakterde bir ya da birkaç anlamlı görev ya da sorumluluğun bir veya birkaç asta verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Deniz, 2005: 164). Yöneticilerin bazı yetki ve sorumluluklarını icap ettiğinde astlarına devretmesi beklenmektedir. Yetki ve sorumluluk verilmesi, işgören için aynı zamanda bir tecrübe fırsatı da olmaktadır. Bu fırsatla işgörenin sahip olduğu beceriler keşfedilerek ya da geliştirilerek, işgörenin çalışma azmi, motivasyonu ve sorumluluk duygusu artacaktır.

Örneğin öğretmene yetki ve sorumluluk verilmesi, iyi işler yapması ve eğitim-öğretim hedeflerini benimsemesi için gerekli motivasyonu sağlamaktadır. Bununla birlikte, kendisine yetki ve sorumluluk verilen öğretmenler diğer öğretmenlere göre gelişmeye, öğrenmeye ve ilerlemeye daha açık olmaları beklenir. Öğretmene sadece sorumluluk verilmesi fakat yetki verilmemesi ise motivasyonu olumsuz etkilemektedir.

1.2.3.9. Örgütün Büyüklüğü ve Yapısı

İşgörenlerin motivasyonunun artma ya da azalmasında işgörenin içinde yer aldığı örgütün büyüklük ve yapısının etkisi olduğuna dair araştırmalar yapılmıştır. Küçük işletmelerde işgörenlerin birbirleriyle ve yöneticileriyle sahip oldukları iletişim ağı güçlüyken geniş-büyük örgütlerin, işgörenlerin ihtiyaçlarını görememe, işgörene katkı sağlayacak süreçleri engelleme ve çok sayıda işgören için büyük öneme sahip kişisel yakınlık, arkadaşlık ve takım çalışması gibi faktörleri sınırlandırma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Örneğin küçük okullarda örgütsel bir problem ortaya çıktığında iş birliği içerisinde zamanında müdahale edilebilme fırsatının daha fazlayken, büyük okullarda bu fırsatların daha az ve ilişkilerin daha resmi olduğu görülmektedir.

1.2.3.10. Hizmetiçi Eğitim

Hizmet içi eğitim, işgörenlerin çalışma zamanında da, bilgi, beceri ve davranışlarında kalıcı ve istendik değişiklikler yaparak, işgörenlerin işe yönelik tutum

ve davranışlarının değişmesini ve performanslarının artmasını sağlayıcı etkinliklerdir (Byars ve Rue, 2000: 210).

Örneğin öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimin hedefi öğretmenlerin bilgi, beceri ve anlayış yönünden gelişimini destekleyerek işindeki verimliliği artırabilmektir. Bu sayede öğretmenlerin bilgi ve becerisi artmakta ve işine daha iyi motive olabilmektedir. Böylelikle yeni öğretmenlerin işe uyumu, mesleki başarılarının artması, aynı başarı seviyesini daimi kılınması ve yeni gelişmelerden haberdar olması sağlanır.

1.2.3.11. Çalışma Koşulları

İşgören motivasyonunu belirleyen en önemli faktörlerden biri olan çalışma koşulları şayet uygun ve yeterli değilse, işgörenlerde fiziksel rahatsızlıklara ve psikolojik sorunlara sebep olmaktadır.

İşverenler, işgörenlerin sağlık ve güvenliğini koruyacak çalışma koşullarını hazırlamak zorundadır. Bu hem işverenin sosyal sorumluluğu olduğu gibi hem de işletme performansının artması için gereken zorunluluktur.

Örneğin hem öğretmenin motivasyonu hem de eğitim-öğretimin kalitesi bakımından önemli çalışma koşulları şunlardır: Çalışma saatleri ve dinlenme molaları, iş yerinin ısısı, nemi, havalandırması, ışık ve gürültü düzeyi, iş yerinin bulunduğu yer, iş yerinin temizliği ve kalitesi, iş teçhizatı vb.dir. Bu unsurların öğretmenlerin fiziksel rahatlığını sağlayacak düzeyde olması, öğretmen motivasyonunun okul ve okul dışında da sağlanmasında büyük önem taşımaktadır.

1.2.3.12. İletişim

İşgörenleri örgüt ile ilgili konularda bilgilendirme, etkileme ve motive etmede ilk sırada kullanılan yönetimsel ve örgütsel araçlardan en etkili olan iletişim, işgörenlerin yönetime katılımını sağlayan önemli bir araçtır.

Örgüt içinde etkili bir iletişim ağıyla, emir ve haberlerin ve karşılıklı duygu ve düşüncelerin yayılması sağlanır. Bu sayede örgüte dair konularda haberdar olmak, üstleriyle, işlerini ilgilendiren konularda rahatça fikir alış verişinde bulunabilmek, düşüncelerini dile getirmek, işgörenlerde kendilerine değer verildiği hissini güçlendirir. Bu sayede, örgüt amaçlarını benimseyen işgörenin motivasyonu da artmaktadır.

Örneğin etkin bir iletişimin olduğu okulda öğretmenlerin devamsızlık, tayin isteği ve şikâyetlerinin azalmasına karşın motivasyon, işbirliği, verimlilik, eğitim-öğretim kalitesi, üretkenlik artması beklenmektedir. İletişimin olmadığı ya da yetersiz olduğu bir okulda ise ortaya çıkan belirsizlik stres, motivasyon kaybı, güvensizlik, performans kaybı, devamsızlık ve işten ayrılma eğilimlerinde artışa neden olacaktır.

1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetsel ve örgütsel faktörler ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz(2009) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi” çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algısının öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçeleri (Karatay, Meram, Selçuklu ‘dan toplam 6362 öğretmen) oluşturmaktadır. Toplamda örnekleme alınması gereken öğretmen sayısı ise 363 olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyi cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı ve okul kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Sarıca(2013) tarafından yapılan “Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” araştırmasında ülkemizdeki eğitimin istenilen düzeye ulaştırılmasında, yönetici ve öğretmenlerin motivasyonlarına etki

eden faktörlerin nasıl ortadan kaldırılacağı, yeni tip okulların yapılması, eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve eğitim ortamların çağdaş görünüme büründürülmesinde üst yöneticilere dönüt olması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul İli Anadolu yakası sınırları içinde Ümraniye, Çekmeköy ve Sancaktepe ilçelerinde rastgele seçilen 25(yirmibeş) farklı ilköğretim okulunda görev yapan 302 yönetici ve öğretmenden oluşturulmuştur. Bu çerçevede araştırmaya katılan 302 yönetici öğretmenin görüşleri temel alınmıştır. Araştırma sonucunda eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin yönetici ve öğretmen motivasyonunu yüksek düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Büyükses(2010) tarafından yapılan “Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler” araştırmasında, öğretmenlerin verimliliğini artırmak için hangi konuların daha önemli olduğunu saptamayı, motivasyon faktörlerini tespit etmeyi ve bunların içsel dışsal faktörler bağlamında ayrıcalık gösterip göstermediğine ulaşmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evren ve örneklemini ise Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez, köy ve kasabalarındaki 21 İlköğretim Okulundan, 1640 İlköğretim öğretmeninden, toplam 208 örneklem alınmış olup, bu okullarda çalışan öğretmenlerin 107’si sınıf, 101’i branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin sosyal koşullar ve olguların değişkenliğine göre iş motivasyonu ve tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, Yalçın(2013) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri” araştırmalarında, sınıf öğretmenlerini motive eden ve onların motivasyonunu bozan iç ve dış motivasyon etkenlerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada, 63 dışsal motive edici etken, 19 içsel motive edici etken, 82 motivasyon bozucu dışsal etken, 9 motivasyonu bozucu içsel etken ele alınmıştır. İfade edilen etkenlerin daha çok insan ilişkileri ve insan nitelikleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde görev yapan öğretmenlerin diğerlerine göre daha çok motivasyon düşüklüğü yaşadıkları (Barlı, Bilgili, Çelik, Bayrakçeken, 2005) dikkate alınarak Erzurum il merkezinde sosyo ekonomik ve eğitim düzeyi düşük velilerin bulunduğu okullarda görev yapmakta olan 19 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Köroğlu(2011) tarafından yapılan “İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Performansla ilişkisi: Turist Rehberleri Üzerine Bir Araştırması”nda, turist rehberlerinin iş doyumu ve motivasyon düzeylerine etki eden faktörler ve bu faktörlerin performansla ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın evrenini Türkiye’de turizm sektöründe 2008-2009 yılı itibariyle aktif olarak çalışan 9803 ve pasif olarak bulunan 3869 rehber olmak üzere toplam T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı’ndan belgeli 13672 turist rehberi oluşturmaktadır. 437 anket formu üzerinden araştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda ankete katılanların iş doyum düzeylerinin orta, motivasyon ve performans düzeylerinin ise yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Performans ile ilişkinin en fazla olduğu motivasyon aracının ise örgütsel-yönetmel araçlar olduğu tespit edilmiştir.

Güner(2006) “Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma” araştırmasında çeşitli öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutum ve kişilik özellikleriyle örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamı içinde evrenden bir örneklem seçilmemiş, ancak Avcılar, Sarıyer, Beşiktaş, Şişli, Gaziosmanpaşa, Eyüp ilçelerindeki öğretim kurumlarının niteliği (özel-resmî) ve çeşitliliği (düz lise, anadolu lisesi, endüstri meslek lisesi, imam hatip lisesi, ilköğretim okulu, ticaret lisesi) temel alınarak seçilmiş ve bu okullarda araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 325 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, öğretmenlikten memnuniyet gibi özelliklerine göre öğretmenlik tutum ve öğretmenliğe adanmışlık özellikleri ayrı ayrı incelemiştir.

Sağlam(2007) “Akademisyenlerin İşe GÜdülenmesinde “Hijyen ve GÜdüleme” Faktörlerinin Önemi” araştırmasının amacı hijyen ve güdülenme faktörlerinin üniversite ortamında sunulma düzeyi ve bu faktörlerin akademik personeli işe güdüleme derecesine ilişkin akademisyen görüşlerini belirlemektir. Veriler 2005-2006 öğretim yılında Harran Üniversitesi’nde görev yapan 320 akademisyenden elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “hijyen” ve “güdülenme” faktörlerine ilişkin iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre akademik personel, hem hijyen hem de güdülenme faktörlerinin sunulma

düzeyini orta bu faktörlerin kendilerini işe güdüleme derecesini ise yüksek olarak değerlendirmektedirler.

1.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Brondinsky ve Neill(1983) tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin çoğu, personelin moralini yükseltmede ve güdülenmesini sağlamada üç şeyin önemli olduğu belirtmişlerdir. Bunlar; yönetime katılma, hizmet içi eğitim ve sağlam bir değerlendirmedir. Çalışmada iyi bir değerlendirme sisteminin, öğretmenlerin güdülenmesine nasıl katkıda bulunacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir (Akt. Sağlam, 2007, 91)

Sylvia ve Hutchison(1985), Oklahama'da kamuda çalışan 167 öğretmenden oluşan denek grubuna tutum anketini uygulayarak, öğretmen motivasyonunu incelemiştir. Araştırmada, öğretmen güdülenmesinin; yeni düşünceleri geliştirme özgürlüğü, uygun sorumluluk; beklentilerin artırılması ve içsel çalışma öğeleri gibi araçlarla mümkün olabileceği ortaya konulmuştur. Çalışmada, öğretmenleri mesleğe çekme ve meslekte tutmanın, ücret artışı ve öğretmenin desteklenmesine bağlı olduğu görülmüş, öğretmenlerin en çok, yönetimin kendilerine ve performanslarına mesleki destek ve geri bildirim vermediklerinden yakındıkları saptanmıştır.

Kelly ve Protsik (1997) tarafından, öğretmenin güdülenmesinde okula dayalı performansı ödüllendirmenin etkileri konusunda yapılan bir araştırma sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir; bireyler, kendi çabaları ile amaca ulaşmadaki başarı arasında açık bir ilişki gördüklerinde ve bu başarı sonucunda anlamlı bir ödül aldıklarında güdülenebilir. Örgüt amaçları açık bir şekilde belirtilmiş ise ve çalışanlar, bu amaçların anlaşılabilir, ulaşılabilir ve bu çabaya değer olduğuna inanıyor iseler güdülenebilirler. Örgütsel sistemler ve bu sistemin özendiricileri belli bir düzen ve sıra içerisinde ise bireyler güdülenebilirler.

Öğretmen motivasyonuna ilişkin literatür taraması, bu alanda yapılan akademik çalışmalarda genel olarak ya öğretmenleri motive eden faktörlerin neler olduğu ya da sadece tek bir motivasyon faktörünün öğretmenler üzerindeki etkisini araştırdıklarını

göstermektedir. Yapılan araştırmalara baktığımızda literetürde yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyonu, yönetimsel ve örgütsel faktörler, ayrıca merkezi yönetim ve okul yönetimini birlikte ele alan araştırmalara ihtiyaç olduğu görölmektedir. Yüksek lisans tezim bu ihtiyaçlara cevap vermeye çalışmaktadır.



2. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Liselerde yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetsel ve örgütsel faktörlere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde bulunan 31 devlet lisesinde görev yapan yaklaşık 175 öğretmen ve 13 özel lisede görev yaklaşık 200 öğretmen (doğal konuşmacı öğretmenler hariç) oluşturmaktadır. Evren kapsamına giren okullar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi sitesinden yararlanılarak tespit edilmiş ardından okulların resmi internet sitelerinden yabancı dil öğretmenleri sayılarına erişilmiştir. Bu çalışmada, ilgili evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir; çalışma evreninde yer alan öğretmen sayısı kadar ölçek verilmiş ve geri dönüş oranı örneklem olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak, çalışma evrenindeki bulunan 31 devlet lisesinde görev yapan yaklaşık 175 öğretmenin 70'ine (% 40) ve 13 özel lisede görev yapan yaklaşık 200 öğretmenden (doğal konuşmacı öğretmenler hariç) 40'ına (% 20) ve toplamda 375 öğretmenden 110'nuna (% 29,33) ait ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Betimsel araştırmalarda minimum %10 örneklem alınır, küçük evrenlerde ise %20'ye ihtiyaç duyulur. Korelasyon çalışmalarında en az 30, nedensel kıyaslamalarda her gruptan en 30'ar eleman gereklidir (Gay, 1987; Akt. Arlı ve Nazik, 2001:77). Buna göre çalışma evrenin % 29,33'üne ulaşılması bu araştırmanın örnekleme için yeterli düzeydedir.

Tablo 1. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Bayan	73	66,4
	Bay	37	33,6
	Toplam	110	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	89	80,9
	Yüksek Lisans	21	19,1
	Toplam	110	100,0
Kıdem	1-10 Yıl	56	50,9
	11- 20 Yıl	36	32,7
	20 Yıl üzeri	18	16,4
	Toplam	110	100,0
Mezun Olunan Bölüm	Eğitim Fakültesi	72	65,5
	Fen-edebiyat Fakültesi	30	27,3
	Diğer	8	7,3
	Toplam	110	100,0
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet	70	63,6
	Özel	40	36,4
	Toplam	110	100,0
Dil	İngilizce	90	81,8
	Almanca	15	13,6
	Fransızca	5	4,5
	Toplam	110	100,0

Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre 73'ü (%66,4) Bayan, 37'si (%33,6) Bay olarak dağılmaktadır. Öğretmenler öğrenim durumu değişkenine göre 89'u (%80,9) Lisans, 21'i (%19,1) Yüksek Lisans olarak dağılmaktadır. Öğretmenler kıdem değişkenine göre 56'sı (%50,9) 1-10 yıl, 36'sı (%32,7) 11- 20 yıl, 18'i (%16,4) 20 yıl üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mezun olunan bölüm değişkenine göre 72'si (%65,5) Eğitim Fakültesi, 30'u (%27,3) Fen-Edebiyat Fakültesi, 8'i (%7,3) diğer olarak dağılmaktadır. Öğretmenler görev yapılan okul türü değişkenine göre 70'i (%63,6) Devlet, 40'ı (%36,4) Özel olarak dağılmaktadır. Öğretmenler dil değişkenine göre 90'ı (%81,8) İngilizce, 15'i (%13,6) Almanca, 5'i (%4,5) Fransızca olarak dağılmaktadır.

2.3. ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve başta tez danışmanım Prof.Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM olmak üzere Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI, Doç. Dr. Selda POLAT, Prof.Dr. Kürşat YILMAZ, Doç.Dr. İ. Halil ÇANKAYA'nın uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmelerle son şekli verilen “Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 1). Ölçeklerin uygulanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi süresinde konuya ilişkin 32 maddelik havuz oluşturulmuştur. Bu havuz oluşturulurken 10 öğretmen ile görüşme yapılmış ve onlardan gelen görüşler doğrultusunda konuyu merkezi yönetimden ve okul yönetiminden kaynaklanan faktörler olarak gruplandırılmıştır. Ayrıca merkezi yönetime ilişkin genel olarak olumsuz karar ve uygulamalar dile getirilirken okul yönetimi ile ilgili olumlu karar ve uygulamalar dile getirildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle merkezi yönetim ile ilgili maddeler eksiklik olarak olumsuz ifade edilirken, okul yönetimi ile ilgili maddeler olumlu ifade edilmiş ve ölçek oluşturulmuştur. Daha sonra yapı geçerliliği için ölçek uygulanmış ve toplanan ölçeklerinin yapılan madde faktör analizine göre merkezi yönetim ile ilgili 4 madde faktör yük değerleri 30'un altında olduğu görülerek çıkarılmış ve ölçek geçerli olan maddelerle değerlendirilmiştir. Tavşancıl (2002)'a göre ölçekteki maddeler için madde test korelasyonlarının 0,30 ve üstünde olması önerilmektedir.

Merkezi yönetim ile ilgili çıkartılan 4 madde:

1. Merkezi yönetimin yabancı dil eğitiminde sosyal ve politik baskılardan etkilenerек hareket etmesi,

2. Merkezi yönetimin yabancı dil öğretmenlerinin karşısına bürokratik engeller çıkarması,
3. Merkezi yönetim tarafından yabancı dil öğretmenlerinden gerçekleştirmesi istenen beklentilerin çokluğu,
4. Müfettişlerin yabancı dil öğretmenlerine rehberliğinin yetersizliği.

Anketin birinci bölümünde, liselerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte-bölüm, görev yapılan okul türü ve öğrettiği yabancı dil ile ilgili bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise 10 maddelik “Merkezi Yönetim Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar” ve 12 maddelik “Okul Yönetimi Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar” olmak üzere iki farklı ölçek yer almaktadır.

Öğretmenlerden her iki ölçeğe ilişkin ifadeleri öncelikle varlık düzeyi sonra da motive etme derecesi şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Her iki ölçek için güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılmıştır.

Merkezi Yönetim Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar ölçeğindeki 10 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.873$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.924>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %64.306 olan tek faktör altında toplanmıştır. Alanyazında, çok faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın % 40 - % 60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer vd., 1988 Akt:Tavşancıl, 2005). Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Merkezi Yönetim Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 2. Merkezi Yönetim Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar Ölçeği Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yüğü
MM2	,886
MM7	,849
MM6	,834
MM4	,821
MM9	,815
MM3	,806
MM10	,774
MM1	,758
MM8	,749
MM5	,711
Cronbach Alpha=0,873	
Özdeğer=6,431	
Toplam Varyans=64,306	

Merkezi Yönetim Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar Ölçek puanı hesaplanırken ölçekteki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) puan elde edilmiştir.

Okul Yönetimi Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar ölçeğindeki 12 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.911$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlyıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.876>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %51,707 olan tek faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin

bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Okul Yönetimi Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Okul Yönetimi Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar Ölçeği Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yüğü
OM9	,812
OM6	,800
OM8	,798
OM7	,767
OM5	,766
OM1	,736
OM4	,721
OM11	,681
OM12	,678
OM10	,646
OM2	,625
OM3	,558
Crombach Alpha=0,911	
Özdeğer=6,216	
Toplam Varyans=51,797	

Okul Yönetimi Tarafından Gerçekleştirilen Uygulamalar ve Alınan Kararlar Ölçek puanı hesaplanırken ölçekteki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) puan elde edilmiştir.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 18.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Ölçek boyutlarının aldığı puanlar 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. Bu aralık 4 puanlık genişliğe sahiptir. Bu genişlik beş eşit genişliğe ayrılarak 1.00- 1.79 arası “çok düşük”, 1.80- 2.59 arası “düşük”, 2.60- 3.39 “arası orta”, 3.40-4.19 arası yüksek, 4.20-5.00 arası çok yüksek olarak bulgular yorumlanmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizi sürekli değişkenler arasında doğrusal ilişkinin kuvveti (derecesi) ve yönünün belirlemek üzere uygulanır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında nedensellik ilişkisini belirlemek üzere; bağımsız değişkenler yardımıyla zor elde edilen bağımlı değişken değerini kestirmek için regresyon analizi uygulanır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. MERKEZİ YÖNETİMLE İLGİLİ FAKTÖRLERE İLİŞKİN BULGULAR

Birinci alt problem “Öğretmenlerin merkezi yönetim ile ilgili olan faktörlerin varlık derecesine ve bu faktörlerin kendilerini motive etme düzeyine ilişkin görüşleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan çözümleme sonuçları Tablo 4 ve 5’de verilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1.1. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Varlık Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Uygulamalarının Sık Sık Değiştiriliyor Olmasının Varlığı	3	2,7	6	5,5	26	23,6	25	22,7	50	45,5	4,030	1,079
Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerinin Problemlerine Çözüm Bulunmamasının Varlığı	9	8,2	12	10,9	23	20,9	38	34,5	28	25,5	3,580	1,214
Merkezi Yönetimin Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenimindeki Başarılarının Düşüklüğünü Öğretmene Yüklemesinin Varlığı	1	0,9	6	5,5	16	14,5	46	41,8	41	37,3	4,090	0,904
Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Saygınlığının Korunmamasının Varlığı	4	3,6	11	10,0	24	21,8	31	28,2	40	36,4	3,840	1,138
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlerinin Yetersiz Olmasının Varlığı	7	6,4	15	13,6	31	28,2	34	30,9	23	20,9	3,460	1,155
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yurt Dışı Kurs Ve Görev İmkânlarının Yeterli Düzeyde Sunulmamasının Varlığı	4	3,6	9	8,2	15	13,6	28	25,5	54	49,1	4,080	1,134

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Terfi ve Kariyer Olanaklarının Uygun Olmamasının Varlığı	6	5,5	14	12,7	27	24,5	27	24,5	36	32,7	3,660	1,214
Yabancı Dil Ders Saatlerinin Dil Öğretimi İçin Yetersiz Olmasının Varlığı	9	8,2	14	12,7	16	14,5	22	20,0	49	44,5	3,800	1,346
Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Ders Kitaplarının Uygun Kalite Ve Yeterlilikte Olmamasının Varlığı	5	4,5	6	5,5	12	10,9	19	17,3	68	61,8	4,260	1,139
Sınıf Mevcutlarının Yabancı Dil Dersi İçin Uygun Olmamasının Varlığı	6	5,5	13	11,8	20	18,2	28	25,5	43	39,1	3,810	1,230
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı											3,862	0,793

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı” yüksek düzeyde ($3,862 \pm 0,793$) olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;

“*Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Uygulamalarının Sık Sık Değiştiriliyor Olmasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %2,7'si (n=3) hiç, %5,5'i (n=6) az, %23,6'sı (n=26) orta, %22,7'si (n=25) çok, %45,5'i (n=50) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “merkezi yönetim tarafından yabancı dil eğitiminde eğitim uygulamalarının sık sık değiştiriliyor olmasının varlığı” ifadesine yüksek ($4,030 \pm 1,079$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerinin Problemlerine Çözüm Bulunmamasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %8,2'si (n=9) hiç, %10,9'u (n=12) az, %20,9'u (n=23) orta, %34,5'i (n=38) çok, %25,5'i (n=28) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “merkezi yönetim tarafından yabancı dil öğretmenlerinin problemlerine çözüm bulunmamasının varlığı” ifadesine yüksek ($3,580 \pm 1,214$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Merkezi Yönetimin Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenimindeki Başarılarının Düşüklüğünü Öğretmene Yüklemesinin Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %0,9'u (n=1) hiç, %5,5'i (n=6) az, %14,5'i (n=16) orta, %41,8'i (n=46) çok, %37,3'ü (n=41) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “merkezi yönetimin öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarılarının düşüklüğünü öğretmene yüklemesinin varlığı” ifadesine yüksek ($4,090 \pm 0,904$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Saygınlığının Korunmamasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %3,6'sı (n=4) hiç, %10,0'ı (n=11) az, %21,8'i (n=24) orta, %28,2'si (n=31) çok, %36,4'ü (n=40) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “merkezi yönetim tarafından yabancı dil öğretmenlerinin mesleki saygınlığının korunmamasının varlığı” ifadesine yüksek ($3,840 \pm 1,138$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlerinin Yetersiz Olmasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %6,4'ü (n=7) hiç, %13,6'sı (n=15) az, %28,2'si (n=31) orta, %30,9'u (n=34) çok, %20,9'u (n=23) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olmasının varlığı” ifadesine yüksek ($3,460 \pm 1,155$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yurt Dışı Kurs ve Görev İmkânlarının Yeterli Düzeyde Sunulmamasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %3,6'sı (n=4) hiç, %8,2'si (n=9) az, %13,6'sı (n=15) orta, %25,5'i (n=28) çok, %49,1'i (n=54) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin yurt dışı kurs ve görev imkânlarının yeterli düzeyde sunulmamasının varlığı” ifadesine yüksek ($4,080 \pm 1,134$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Terfi Ve Kariyer Olanaklarının Uygun Olmamasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %5,5'i (n=6) hiç, %12,7'si (n=14) az, %24,5'i (n=27) orta, %24,5'i (n=27) çok, %32,7'si (n=36) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin terfi ve kariyer olanaklarının uygun olmamasının varlığı” ifadesine yüksek ($3,660 \pm 1,214$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Ders Saatlerinin Dil Öğretimi İçin Yetersiz Olmasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %8,2'si (n=9) hiç, %12,7'si (n=14) az, %14,5'i (n=16) orta, %20,0'ı (n=22) çok, %44,5'i (n=49) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil ders saatlerinin dil öğretimi için yetersiz olmasının varlığı” ifadesine yüksek ($3,800 \pm 1,346$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Ders Kitaplarının Uygun Kalite Ve Yeterlilikte Olmamasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %4,5'i (n=5) hiç, %5,5'i (n=6) az, %10,9'u (n=12) orta, %17,3'ü (n=19) çok, %61,8'i (n=68) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “*milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan yabancı dil ders kitaplarının uygun kalite ve yeterlilikte olmamasının varlığı*” ifadesine çok yüksek ($4,260 \pm 1,139$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Sınıf Mevcutlarının Yabancı Dil Dersi İçin Uygun Olmamasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %5,5'i (n=6) hiç, %11,8'i (n=13) az, %18,2'si (n=20) orta, %25,5'i (n=28) çok, %39,1'i (n=43) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “*sınıf mevcutlarının yabancı dil dersi için uygun olmamasının varlığı*” ifadesine yüksek ($3,810 \pm 1,230$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi ile ilgili ifadelerle verdiği cevapların dağılımları Tablo 5’de görülmektedir.

3.1.2. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Uygulamalarının Sık Sık Değiştiriliyor Olmasının Motivasyona Etkisi	18	16,4	11	10,0	17	15,5	30	27,3	34	30,9	3,460	1,438
Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerinin Problemlerine Çözüm Bulunmamasının Motivasyona Etkisi	17	15,5	17	15,5	21	19,1	31	28,2	24	21,8	3,250	1,371
Merkezi Yönetimin Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenimindeki Başarılarının Düşüklüğünü Öğretmene Yüklemesinin Motivasyona Etkisi	14	12,7	13	11,8	22	20,0	35	31,8	26	23,6	3,420	1,316
Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Saygılığının Korunmamasının Motivasyona Etkisi	13	11,8	15	13,6	24	21,8	34	30,9	24	21,8	3,370	1,291

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlerinin Yetersiz Olmasının Motivasyona Etkisi	17	15,5	16	14,5	33	30,0	28	25,5	16	14,5	3,090	1,267
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yurt Dışı Kurs Ve Görev İmkânlarının Yeterli Düzeyde Sunulmaması Motivasyona Etkisi	15	13,6	15	13,6	17	15,5	32	29,1	31	28,2	3,450	1,385
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Terfi Ve Kariyer Olanaklarının Uygun Olmamasının Motivasyona Etkisi	14	12,7	24	21,8	26	23,6	24	21,8	22	20,0	3,150	1,319
Yabancı Dil Ders Saatlerinin Dil Öğretimi İçin Yetersiz Olmasının Motivasyona Etkisi	17	15,5	19	17,3	20	18,2	19	17,3	35	31,8	3,330	1,466
MEB Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Ders Kitaplarının Uygun Kalite Ve Yeterlilikte Olmamasının Motivasyona Etkisi	17	15,5	14	12,7	13	11,8	16	14,5	50	45,5	3,620	1,532
Sınıf Mevcutlarının Yabancı Dil Dersi İçin Uygun Olmamasının Motivasyona Etkisi	13	11,8	17	15,5	24	21,8	18	16,4	38	34,5	3,460	1,406

Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi 3,360 1,104

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi” orta düzeyde ($3,360 \pm 1,104$) olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;

“Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Uygulamalarının Sık Sık Değiştiriliyor Olmasının Motivasyona Etkisi” ifadesine öğretmenlerin , %16,4’ü (n=18) hiç, %10,0’ı (n=11) az, %15,5’i (n=17) orta, %27,3’ü (n=30) çok, %30,9’u (n=34) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “merkezi yönetim tarafından yabancı dil eğitiminde eğitim uygulamalarının sık sık değiştiriliyor olmasının motivasyona etkisi” ifadesine yüksek ($3,460 \pm 1,438$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerinin Problemlerine Çözüm Bulunmamasının Motivasyona Etkisi” ifadesine öğretmenlerin , %15,5’i (n=17) hiç, %15,5’i (n=17) az, %19,1’i (n=21) orta, %28,2’si (n=31) çok, %21,8’i (n=24) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “merkezi yönetim tarafından yabancı dil öğretmenlerinin problemlerine çözüm bulunmamasının motivasyona etkisi” ifadesine orta ($3,250 \pm 1,371$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Merkezi Yönetimin Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenimindeki Başarılarının Düşüklüğünü Öğretmene Yüklemesinin Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %12,7'si (n=14) hiç, %11,8'i (n=13) az, %20,0'ı (n=22) orta, %31,8'i (n=35) çok, %23,6'sı (n=26) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “merkezi yönetimin öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarılarının düşüklüğünü öğretmene yüklemesinin motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,420 ± 1,316) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Merkezi Yönetim Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Saygınlığının Korunmamasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %11,8'i (n=13) hiç, %13,6'sı (n=15) az, %21,8'i (n=24) orta, %30,9'u (n=34) çok, %21,8'i (n=24) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “merkezi yönetim tarafından yabancı dil öğretmenlerinin mesleki saygınlığının korunmamasının motivasyona etkisi” ifadesine orta (3,370 ± 1,291) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlerinin Yetersiz Olmasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %15,5'i (n=17) hiç, %14,5'i (n=16) az, %30,0'ı (n=33) orta, %25,5'i (n=28) çok, %14,5'i (n=16) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olmasının motivasyona etkisi” ifadesine orta (3,090 ± 1,267) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yurt Dışı Kurs ve Görev İmkânlarının Yeterli Düzeyde Sunulmaması Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %13,6'sı (n=15) hiç, %13,6'sı (n=15) az, %15,5'i (n=17) orta, %29,1'i (n=32) çok, %28,2'si (n=31) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin yurt dışı kurs ve görev imkânlarının yeterli düzeyde sunulmaması motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,450 ± 1,385) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Terfi ve Kariyer Olanaklarının Uygun Olmamasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %12,7'si (n=14) hiç, %21,8'i (n=24) az, %23,6'sı (n=26) orta, %21,8'i (n=24) çok, %20,0'ı (n=22) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin terfi ve kariyer

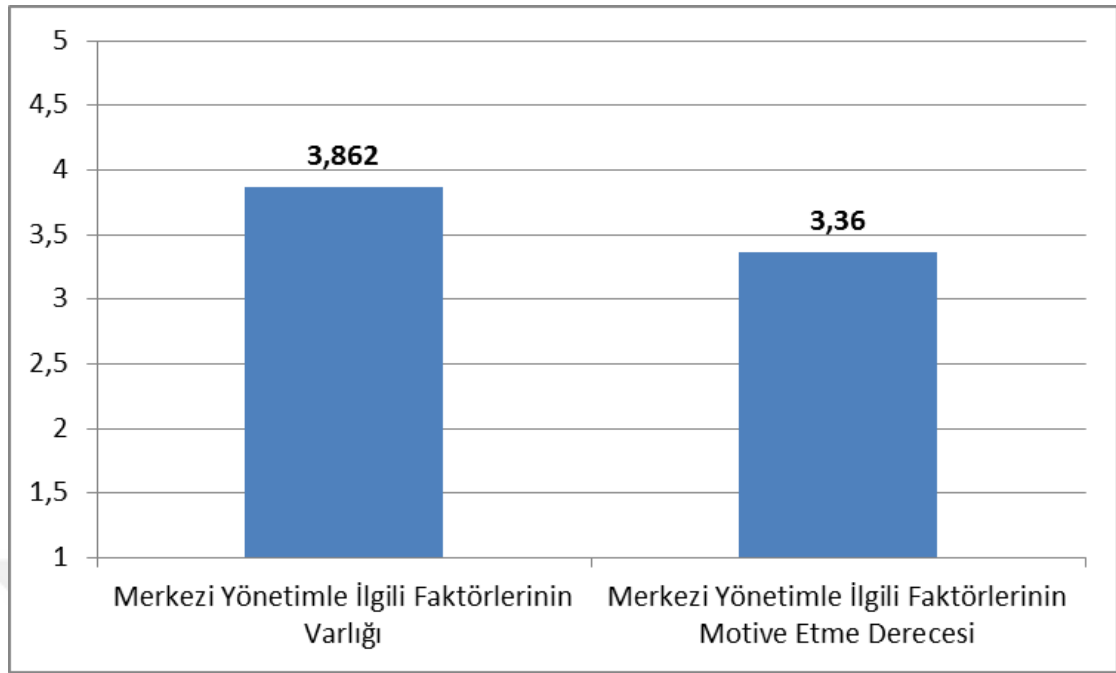
olanaklarının uygun olmamasının motivasyona etkisi” ifadesine orta ($3,150 \pm 1,319$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Ders Saatlerinin Dil Öğretimi İçin Yetersiz Olmasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %15,5'i (n=17) hiç, %17,3'ü (n=19) az, %18,2'si (n=20) orta, %17,3'ü (n=19) çok, %31,8'i (n=35) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil ders saatlerinin dil öğretimi için yetersiz olmasının motivasyona etkisi” ifadesine orta ($3,330 \pm 1,466$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Ders Kitaplarının Uygun Kalite ve Yeterlilikte Olmamasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %15,5'i (n=17) hiç, %12,7'si (n=14) az, %11,8'i (n=13) orta, %14,5'i (n=16) çok, %45,5'i (n=50) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan yabancı dil ders kitaplarının uygun kalite ve yeterlilikte olmamasının motivasyona etkisi” ifadesine yüksek ($3,620 \pm 1,532$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Sınıf Mevcutlarının Yabancı Dil Dersi İçin Uygun Olmamasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %11,8'i (n=13) hiç, %15,5'i (n=17) az, %21,8'i (n=24) orta, %16,4'ü (n=18) çok, %34,5'i (n=38) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “sınıf mevcutlarının yabancı dil dersi için uygun olmamasının motivasyona etkisi”

ifadesine yüksek ($3,460 \pm 1,406$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.



Şekil 4. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı ve Motive Etme Derecesine İlişkin Diyagram

3.1.3. Merkezi Yönetimle İle İlgili Örgütsel ve Yönetimsel Faktörlerin Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Kıdem, Mezun Olunan Fakülte/Bölüm, Görev Yapılan Okul Türü ve Öğretilen Yabancı Dil Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı	Bayan	73	3,918	0,841	1,040	0,301
	Bay	37	3,751	0,688		
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	Bayan	73	3,452	1,133	1,231	0,221
	Bay	37	3,178	1,036		

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı, merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 7. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Öğrenim Durumuna Göre t-Testi

Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı	Lisans	89	3,942	0,809	2,209	0,029*
	Yüksek Lisans	21	3,524	0,636		
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	Lisans	89	3,506	1,088	2,946	0,004*
	Yüksek Lisans	21	2,743	0,969		

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.209$; $p=0.029 < 0,05$). Lisans mezunlarının merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı puanları ($\bar{X}=3,942$), yüksek lisans mezunlarının merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı puanlarından ($\bar{X}=3,524$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.946$; $p=0.004 < 0,05$). Lisans mezunlarının merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ($\bar{X}=3,506$), yüksek lisans mezunlarının merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanlarından ($\bar{X}=2,743$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	(df) f	p	Fark
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı	1-10 Yıl	56	3,648	0,853	(2,107) 4,405	0,015	2 > 1 3 > 1
	11- 20 Yıl	36	4,072	0,651			
	20 Yıl üzeri	18	4,106	0,707			
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	1-10 Yıl	56	3,370	1,002	(2,107) 4,751	0,011	1 > 3 2 > 3
	11- 20 Yıl	36	3,667	1,100			
	20 Yıl üzeri	18	2,717	1,201			

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,405$; $p=0,015 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdemi 11- 20 yıl olanların merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı puanları ($4,072 \pm 0,651$), kıdemi 1-10 yıl olanların merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı puanlarından ($3,648 \pm 0,853$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 20 yıl üzeri olanların merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı puanları ($4,106 \pm 0,707$), kıdemi 1-10 yıl olanların merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı puanlarından ($3,648 \pm 0,853$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,751$; $p=0,011 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdemi 1-10 yıl olanların merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ($3,370 \pm 1,002$), kıdemi 20 yıl üzeri olanların merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanlarından ($2,717 \pm 1,201$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 11- 20 yıl olanların merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ($3,667 \pm 1,100$), kıdemi 20 yıl üzeri olanların merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanlarından ($2,717 \pm 1,201$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 9. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	(df) f	p
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı	Eğitim Fakültesi	72	3,800	0,770	(2,107) 2,588	0,080
	Fen-edebiyat Fakültesi	30	3,850	0,873		
	Diğer	8	4,463	0,414		
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	Eğitim Fakültesi	72	3,233	1,098	(2,107) 1,478	0,233
	Fen-edebiyat Fakültesi	30	3,640	0,961		
	Diğer	8	3,450	1,560		

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı, merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 10. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Görev Yapılan Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı	Devlet	70	3,923	0,722	1,068	0,318
	Özel	40	3,755	0,904		
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	Devlet	70	3,411	1,089	0,644	0,521
	Özel	40	3,270	1,139		

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı, merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 11. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerin Öğretmenin Öğrettiği Yabancı Dil Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	(df) f	p
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Varlığı	İngilizce	90	3,806	0,796	(2,107) 1,438	0,242
	Almanca	15	4,053	0,715		
	Fransızca	5	4,300	0,908		
Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	İngilizce	90	3,471	1,019	(2,107) 2,589	0,080
	Almanca	15	2,880	1,268		
	Fransızca	5	2,800	1,719		

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlığı, merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

3.2. OKUL YÖNETİMİ İLE İLGİLİ FAKTÖRLERE İLİŞKİN BULGULAR

İkinci alt problem “Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili olan faktörlerin varlık düzeylerine ve bu faktörlerin kendilerini motive etme düzeyine ilişkin görüşleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan çözümleme sonuçları Tablo 12 ve 13’ de verilmiş ve yorumlanmıştır.

3.2.1. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Varlık Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		\bar{X}	Ss	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Dersler Dışında Da Yabancı Dil Öğretimine Devam Edebilmeleri İçin Yabancı Dil Öğretmenlerine Yeterli Okul İmkânlarının Sunulmasının Varlığı	12	10,9	28	25,5	30	27,3	24	21,8	16	14,5	3,040	1,226	
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Modern Dil Laboratuvarları İmkânlarına Sahip Olmasının Varlığı	34	30,9	27	24,5	13	11,8	18	16,4	18	16,4	2,630	1,477	
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kendilerine Ait Zümre Odalarının Olmasının Varlığı	26	23,6	16	14,5	15	13,6	22	20,0	31	28,2	3,150	1,555	
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Modern Ders Araç Gereçlerine ve Kütüphane İmkânlarına Sahip Olmasının Varlığı	16	14,5	21	19,1	24	21,8	18	16,4	31	28,2	3,250	1,422	
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dil Eğitimi İle İlgili Okul Yönetiminin Kararlarına Katılma Olanağının Varlığı	9	8,2	21	19,1	42	38,2	23	20,9	15	13,6	3,130	1,126	
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Önerilerinin Okul Yönetimince Dikkate Alınmasının Varlığı	8	7,3	21	19,1	41	37,3	22	20,0	18	16,4	3,190	1,145	
Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmenin Çabalarının Okul Yönetimi Tarafından Takdir Edilmesinin Varlığı	12	10,9	23	20,9	36	32,7	20	18,2	19	17,3	3,100	1,234	
Yabancı Dil Eğitiminde Okul Yönetiminin Gereken Tüm Desteği Vermesinin Varlığı	10	9,1	17	15,5	42	38,2	19	17,3	22	20,0	3,240	1,203	
Okul Yönetiminin Okulda Dil Öğretimini Destekleyici Bir Okul İklimini Sağlamasının Varlığı	9	8,2	19	17,3	35	31,8	29	26,4	18	16,4	3,250	1,169	
Okul Yönetimi Tarafından Öğrencilere Yabancı Dil Öğreniminin Öneminin Her Fırsatta Dile Getirilmesinin Varlığı	6	5,5	22	20,0	23	20,9	26	23,6	33	30,0	3,530	1,261	
Okul Yönetimi Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerine Sadece Dersleri İle İlgili Görev Verilmesinin Varlığı	12	10,9	29	26,4	40	36,4	12	10,9	17	15,5	2,940	1,198	
Yabancı Dil Derslerinin Haftalık Ders Programında Dağılımının Uygunluğunun Varlığı	7	6,4	21	19,1	34	30,9	28	25,5	20	18,2	3,300	1,162	
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı											N	\bar{X}	Ss
											110	3,144	0,916

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;

“*Dersler Dışında da Yabancı Dil Öğretimine Devam Edebilmeleri İçin Yabancı Dil Öğretmenlerine Yeterli Okul İmkânlarının Sunulmasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %10,9'u (n=12) hiç, %25,5'i (n=28) az, %27,3'ü (n=30) orta, %21,8'i (n=24) çok, %14,5'i (n=16) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “dersler dışında da yabancı dil öğretimine devam edebilmeleri için yabancı dil öğretmenlerine yeterli okul imkânlarının sunulmasının varlığı” ifadesine orta ($3,040 \pm 1,226$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Modern Dil Laboratuvarları İmkânlarına Sahip Olmasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %30,9'u (n=34) hiç, %24,5'i (n=27) az, %11,8'i (n=13) orta, %16,4'ü (n=18) çok, %16,4'ü (n=18) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin modern dil laboratuvarları imkânlarına sahip olmasının varlığı” ifadesine orta ($2,630 \pm 1,477$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kendilerine Ait Zümre Odalarının Olmasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %23,6'sı (n=26) hiç, %14,5'i (n=16) az, %13,6'sı (n=15) orta, %20,0'ı (n=22) çok, %28,2'si (n=31) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin kendilerine ait zümre odalarının olmasının varlığı” ifadesine orta ($3,150 \pm 1,555$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Modern Ders Araç Gereçlerine ve Kütüphane İmkânlarına Sahip Olmasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %14,5'i (n=16) hiç, %19,1'i (n=21) az, %21,8'i (n=24) orta, %16,4'ü (n=18) çok, %28,2'si (n=31) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin modern ders araç gereçlerine ve kütüphane imkânlarına sahip olmasının varlığı” ifadesine orta ($3,250 \pm 1,422$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dil Eğitimi İle İlgili Okul Yönetiminin Kararlarına Katılma Olanağının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %8,2'si (n=9) hiç, %19,1'i (n=21) az, %38,2'si (n=42) orta, %20,9'u (n=23) çok, %13,6'sı (n=15) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin dil eğitimi ile ilgili okul yönetiminin kararlarına katılma olanağının varlığı” ifadesine orta ($3,130 \pm 1,126$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Önerilerinin Okul Yönetimince Dikkate Alınmasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %7,3'ü (n=8) hiç, %19,1'i (n=21) az, %37,3'ü (n=41) orta, %20,0'ı (n=22) çok, %16,4'ü (n=18) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin önerilerinin okul yönetimince dikkate alınmasının varlığı” ifadesine orta (3,190 ± 1,145) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmenin Çabalarının Okul Yönetimi Tarafından Takdir Edilmesinin Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %10,9'u (n=12) hiç, %20,9'u (n=23) az, %32,7'si (n=36) orta, %18,2'si (n=20) çok, %17,3'ü (n=19) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil eğitiminde öğretmenin çabalarının okul yönetimi tarafından takdir edilmesinin varlığı” ifadesine orta (3,100 ± 1,234) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Eğitiminde Okul Yönetiminin Gereken Tüm Desteği Vermesinin Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %9,1'i (n=10) hiç, %15,5'i (n=17) az, %38,2'si (n=42) orta, %17,3'ü (n=19) çok, %20,0'ı (n=22) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil eğitiminde okul yönetiminin gereken tüm desteği vermesinin varlığı” ifadesine orta (3,240 ± 1,203) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okul Yönetiminin Okulda Dil Öğretimini Destekleyici Bir Okul İklimini Sağlamasının Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %8,2'si (n=9) hiç, %17,3'ü (n=19) az, %31,8'i (n=35) orta, %26,4'ü (n=29) çok, %16,4'ü (n=18) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yönetiminin okulda dil öğretimini destekleyici bir okul iklimini sağlamasının varlığı” ifadesine orta (3,250 ± 1,169) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okul Yönetimi Tarafından Öğrencilere Yabancı Dil Öğreniminin Öneminin Her Fırsatta Dile Getirilmesinin Varlığı*” ifadesine öğretmenlerin , %5,5'i (n=6) hiç, %20,0'ı (n=22) az, %20,9'u (n=23) orta, %23,6'sı (n=26) çok, %30,0'ı (n=33) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yönetimi tarafından öğrencilere yabancı dil öğreniminin öneminin her fırsatta dile getirilmesinin varlığı” ifadesine yüksek (3,530 ± 1,261) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Okul Yönetimi Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerine Sadece Dersleri İle İlgili Görev Verilmesinin Varlığı” ifadesine öğretmenlerin , %10,9'u (n=12) hiç, %26,4'ü (n=29) az, %36,4'ü (n=40) orta, %10,9'u (n=12) çok, %15,5'i (n=17) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yönetimi tarafından yabancı dil öğretmenlerine sadece dersleri ile ilgili görev verilmesinin varlığı” ifadesine orta ($2,940 \pm 1,198$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Yabancı Dil Derslerinin Haftalık Ders Programında Dağılımının Uygunluğunun Varlığı” ifadesine öğretmenlerin , %6,4'ü (n=7) hiç, %19,1'i (n=21) az, %30,9'u (n=34) orta, %25,5'i (n=28) çok, %18,2'si (n=20) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil derslerinin haftalık ders programında dağılımının uygunluğunun varlığı” ifadesine orta ($3,300 \pm 1,162$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

3.2.2. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Motive Etme Derecesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi ile ilgili ifadelerle verdiği cevapların dağılımları Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi İle İlgili İfadelerle Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Dersler Dışında Da Yabancı Dil Öğretimine Devam Edebilmeleri İçin Yabancı Dil Öğretmenlerine Yeterli Okul İmkânlarının Sunulmasının Motivasyona Etkisi	4	3,6	15	13,6	23	20,9	32	29,1	36	32,7	3,740	1,163
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Modern Dil Laboratuvarları İmkânlarına Sahip Olmasının Motivasyona Etkisi	9	8,2	14	12,7	15	13,6	38	34,5	34	30,9	3,670	1,264
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kendilerine Ait Zümre Odalarının Olmasının Motivasyona Etkisi	9	8,2	6	5,5	24	21,8	34	30,9	37	33,6	3,760	1,211
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Modern Ders Araç Gereçlerine ve Kütüphane İmkânlarına Sahip Olmasının Motivasyona Etkisi	2	1,8	10	9,1	18	16,4	35	31,8	45	40,9	4,010	1,054
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dil Eğitimi İle İlgili Okul Yönetiminin Kararlarına Katılma Olanağının Motivasyona Etkisi	6	5,5	4	3,6	34	30,9	42	38,2	24	21,8	3,670	1,033

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Önerilerinin Okul Yönetiminin Dikkate Alınmasının Motivasyona Etkisi	3	2,7	7	6,4	27	24,5	39	35,5	34	30,9	3,850	1,021
Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmenin Çabalarının Okul Yönetimi Tarafından Takdir Edilmesinin Motivasyona Etkisi	6	5,5	6	5,5	22	20,0	40	36,4	36	32,7	3,850	1,107
Yabancı Dil Eğitiminde Okul Yönetiminin Gereken Tüm Desteği Vermesinin Motivasyona Etkisi	3	2,7	6	5,5	21	19,1	42	38,2	38	34,5	3,960	1,004
Okul Yönetiminin Okulda Dil Öğretimini Destekleyici Bir Okul İklimini Sağlamasının Motivasyona Etkisi	2	1,8	6	5,5	24	21,8	45	40,9	33	30,0	3,920	0,949
Okul Yönetimi Tarafından Öğrencilere Yabancı Dil Öğreniminin Öneminin Her Fırsatta Dile Getirilmesinin Motivasyona Etkisi	2	1,8	5	4,5	23	20,9	33	30,0	47	42,7	4,070	0,993
Okul Yönetimi Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerine Sadece Dersleri İle İlgili Görev Verilmesinin Motivasyona Etkisi	4	3,6	8	7,3	32	29,1	35	31,8	31	28,2	3,740	1,064
Yabancı Dil Derslerinin Haftalık Ders Programında Dağılımının Uygunluğunun Motivasyona Etkisi	3	2,7	10	9,1	28	25,5	34	30,9	35	31,8	3,800	1,073

Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi

N	Ort	Ss
110	3,838	0,769

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi ile ilgili ifadelerle verdiği cevaplar incelendiğinde;

“Dersler Dışında Da Yabancı Dil Öğretimine Devam Edebilmeleri İçin Yabancı Dil Öğretmenlerine Yeterli Okul İmkânlarının Sunulmasının Motivasyona Etkisi” ifadesine öğretmenlerin , %3,6'sı (n=4) hiç, %13,6'sı (n=15) az, %20,9'u (n=23) orta, %29,1'i (n=32) çok, %32,7'si (n=36) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “dersler dışında da yabancı dil öğretimine devam edebilmeleri için yabancı dil öğretmenlerine yeterli okul imkânlarının sunulmasının motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,740 ± 1,163) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Yabancı Dil Öğretmenlerinin Modern Dil Laboratuvarları İmkânlarına Sahip Olmasının Motivasyona Etkisi” ifadesine öğretmenlerin , %8,2'si (n=9) hiç, %12,7'si (n=14) az, %13,6'sı (n=15) orta, %34,5'i (n=38) çok, %30,9'u (n=34) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin modern dil laboratuvarları imkânlarına sahip olmasının motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,670 ± 1,264) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kendilerine Ait Zümre Odalarının Olmasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %8,2'si (n=9) hiç, %5,5'i (n=6) az, %21,8'i (n=24) orta, %30,9'u (n=34) çok, %33,6'sı (n=37) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin kendilerine ait zümre odalarının olmasının motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,760 ± 1,211) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Modern Ders Araç Gereçlerine ve Kütüphane İmkânlarına Sahip Olmasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %1,8'i (n=2) hiç, %9,1'i (n=10) az, %16,4'ü (n=18) orta, %31,8'i (n=35) çok, %40,9'u (n=45) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin modern ders araç gereçlerine ve kütüphane imkânlarına sahip olmasının motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (4,010 ± 1,054) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Dil Eğitimi İle İlgili Okul Yönetiminin Kararlarına Katılma Olanağının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %5,5'i (n=6) hiç, %3,6'sı (n=4) az, %30,9'u (n=34) orta, %38,2'si (n=42) çok, %21,8'i (n=24) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin dil eğitimi ile ilgili okul yönetiminin kararlarına katılma olanağının motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,670 ± 1,033) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Önerilerinin Okul Yönetimince Dikkate Alınmasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %2,7'si (n=3) hiç, %6,4'ü (n=7) az, %24,5'i (n=27) orta, %35,5'i (n=39) çok, %30,9'u (n=34) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil öğretmenlerinin önerilerinin okul yönetimince dikkate alınmasının motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,850 ± 1,021) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmenin Çabalarının Okul Yönetimi Tarafından Takdir Edilmesinin Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %5,5'i (n=6) hiç, %5,5'i (n=6) az, %20,0'ı (n=22) orta, %36,4'ü (n=40) çok, %32,7'si (n=36) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil eğitiminde öğretmenin çabalarının okul yönetimi tarafından takdir edilmesinin motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,850 ± 1,107) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Eğitiminde Okul Yönetiminin Gereken Tüm Desteği Vermesinin Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %2,7'si (n=3) hiç, %5,5'i (n=6) az, %19,1'i (n=21) orta, %38,2'si (n=42) çok, %34,5'i (n=38) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil eğitiminde okul yönetiminin gereken tüm desteği vermesinin motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,960 ± 1,004) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

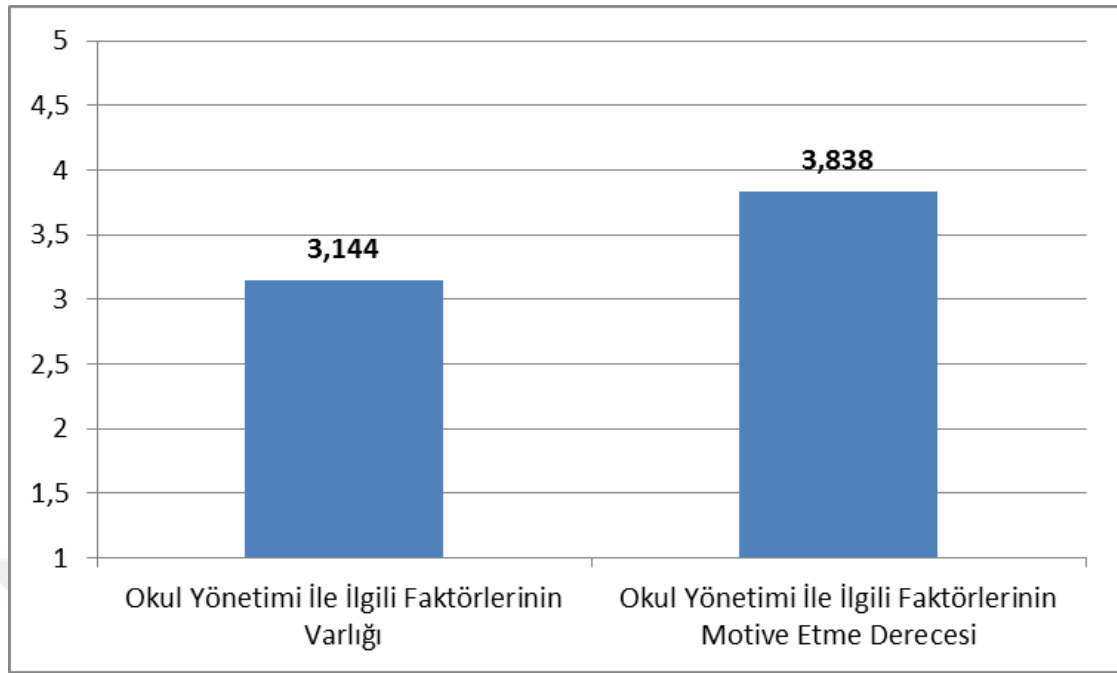
“*Okul Yönetiminin Okulda Dil Öğretimini Destekleyici Bir Okul İklimini Sağlamasının Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %1,8'i (n=2) hiç, %5,5'i (n=6) az, %21,8'i (n=24) orta, %40,9'u (n=45) çok, %30,0'ı (n=33) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yönetiminin okulda dil öğretimini destekleyici bir okul iklimini sağlamasının motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,920 ± 0,949) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okul Yönetimi Tarafından Öğrencilere Yabancı Dil Öğreniminin Öneminin Her Fırsatta Dile Getirilmesinin Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %1,8'i (n=2) hiç, %4,5'i (n=5) az, %20,9'u (n=23) orta, %30,0'ı (n=33) çok, %42,7'si (n=47) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yönetimi tarafından öğrencilere yabancı dil öğreniminin öneminin her fırsatta dile getirilmesinin motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (4,070 ± 0,993) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okul Yönetimi Tarafından Yabancı Dil Öğretmenlerine Sadece Dersleri İle İlgili Görev Verilmesinin Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %3,6'sı (n=4) hiç, %7,3'ü (n=8) az, %29,1'i (n=32) orta, %31,8'i (n=35) çok, %28,2'si (n=31) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yönetimi tarafından yabancı dil öğretmenlerine sadece dersleri ile ilgili görev verilmesinin motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,740 ± 1,064) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yabancı Dil Derslerinin Haftalık Ders Programında Dağılımının Uygunluğunun Motivasyona Etkisi*” ifadesine öğretmenlerin , %2,7'si (n=3) hiç, %9,1'i (n=10) az, %25,5'i (n=28) orta, %30,9'u (n=34) çok, %31,8'i (n=35) pek çok yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yabancı dil derslerinin haftalık ders programında dağılımının uygunluğunun motivasyona etkisi” ifadesine yüksek (3,800 ± 1,073)

düzeyde katıldıkları saptanmıştır.



Şekil 5. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı ve Motive Etme Derecesine İlişkin Diyagram

3.2.3. Okul Yönetimi İle İlgili Örgütsel ve Yönetimsel Faktörlerin Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Kıdem, Mezun Olunan Fakülte/Bölüm, Görev Yapılan Okul Türü ve Öğretilen Yabancı Dil Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 14. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı	Bayan	73	3,249	0,960	1,702	0,092
	Bay	37	2,937	0,795		
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	Bayan	73	3,949	0,789	2,157	0,033
	Bay	37	3,619	0,686		

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.157$; $p=0.033 < 0,05$). Bayanların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ($x=3,949$), bayların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanlarından ($x=3,619$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 15. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı	Lisans	89	3,160	0,984	0,380	0,598
	Yüksek Lisans	21	3,075	0,555		
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	Lisans	89	3,888	0,760	1,404	0,163
	Yüksek Lisans	21	3,627	0,787		

* $p<0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı, okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 16. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	f	p
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı	1-10 Yıl	56	3,057	0,903	0,648	0,525
	11- 20 Yıl	36	3,280	0,887		
	20 Yıl üzeri	18	3,144	1,028		
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	1-10 Yıl	56	3,780	0,708	0,706	0,496
	11- 20 Yıl	36	3,963	0,808		
	20 Yıl üzeri	18	3,769	0,879		

* $p<0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı, okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 17. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Mezun Olunan Bölüme Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	f	p
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı	Eğitim Fakültesi	72	3,050	0,866		
	Fen-edebiyat Fakültesi	30	3,372	0,982	1,320	0,271
	Diğer	8	3,135	1,075		
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	Eğitim Fakültesi	72	3,750	0,798		
	Fen-edebiyat Fakültesi	30	3,997	0,607	1,377	0,257
	Diğer	8	4,031	0,995		

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı, okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 18. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Görev Yapılan Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı	Devlet	70	2,786	0,782	-	0,000
	Özel	40	3,771	0,794	6,322	
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	Devlet	70	3,646	0,758	-	0,000
	Özel	40	4,173	0,674	3,644	

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı puanları ortalamalarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t = -6,322$; $p = 0,000 < 0,05$). Özel okulların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlık puanları ($\bar{X} = 3,771$), devlet okullarının okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlık puanlarından ($\bar{X} = 2,786$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.644$; $p=0.000<0,05$). Özel okulların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ($\bar{X}=4,173$), devlet okullarının okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanlarından ($\bar{X}=3,646$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 19. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerin Öğretilen Dile Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	f	p	Fark
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Varlığı	İngilizce	90	3,047	0,882	3,134	0,048	2 > 1 3 > 1
	Almanca	15	3,494	1,027			
	Fransızca	5	3,833	0,782			
Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlerinin Motive Etme Derecesi	İngilizce	90	3,751	0,728	3,300	0,041	2 > 1
	Almanca	15	4,233	0,888			
	Fransızca	5	4,217	0,794			

* $p<0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı puanları ortalamalarının öğretilen dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,134$; $p=0,048<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretilen dil Almanca olanların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı puanları ($3,494 \pm 1,027$), öğretilen dil İngilizce olanların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı puanlarından ($3,047 \pm 0,882$) yüksek bulunmuştur. Öğretilen dil Fransızca olanların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı puanları ($3,833 \pm 0,782$), öğretilen dil İngilizce olanların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin varlığı puanlarından ($3,047 \pm 0,882$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ortalamalarının dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,300$; $p=0,041 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretilen dil Almanca olanların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanları ($4,233 \pm 0,888$), öğretilen dil İngilizce olanların okul yönetimi ile ilgili faktörlerinin motive etme derecesi puanlarından ($3,751 \pm 0,728$) yüksek bulunmuştur.



4. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları alt problemler sırasına göre tartışılmış, sonuç ve öneriler sunulmuştur.

4.1. Merkezi Yönetimle İlgili Faktörlere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmenlerin merkezi yönetimin olumsuz uygulamalarının varlığına ilişkin görüşleri genel olarak “çok” bulunurken motive etme derecesine ilişkin görüşleri ise genel olarak “orta” derecede bulunmuştur. Yani öğretmenler merkezi yönetimin olumsuz uygulamalarının varlığını kabul edip ve bunlardan şikâyet etmektedir. Yapılanları eleştirmektedir. Bununla birlikte kendilerini motive eden uygulamalarda olduğunu belirtmiştir.

Cinsiyet türü değişkenine göre merkezi yönetimin olumsuz uygulamalarının hem varlığına hem de motive etme derecesine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bayan ve erkek öğretmenlerde varlık derecesi için “çok” sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet türü değişkenine göre karşılaştırıldığında, motive etme düzeyi ise bayan öğretmenlerde “çok” erkek öğretmenlerde ise “orta” sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bayan öğretmenlerin merkezi yönetimin olumsuz uygulamalarından daha çok olumsuz motive olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonunu Sarıca (2013) tarafından yapılan Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi araştırmasında özellikle fiziki imkânların bayan öğretmenlerin motivasyonunu daha çok etkilediği sonucu desteklemektedir. Bu fiziki imkânları içeren maddeler şunlardır: ‘Eğitim ortamının radyo televizyon ve internet ile donatılmış olması’, ‘Koridorların dar olması ve havadar olmaması’, ‘Okuldaki dersliklerin dar olması’, ‘Okul bahçesinin öğrencilerin rahat hareket etmesini sağlaması’, ‘Okulun dış görünüşü’, ‘Sınıflarda rahat hareket etmeyi sağlayacak boş alanların olması’.

Öğrenim durumuna göre kıyaslandığında merkezi yönetimden kaynaklanan olumsuz faktörler için anlamlı bir fark bulunmamış ve hem lisans mezunları hem de yüksek lisans mezunları “çok” derecesinde değerlendirmede bulunmuştur. Merkezi yönetimin motive etme derecesi için lisans mezunları “çok” ve yüksek lisans mezunları ise “orta” değerlendirmesinde bulunmuştur. Buna göre merkezi yönetimin

yaptığı olumsuz uygulamaların yüksek lisans mezunlarının motivasyonunu olumsuz anlamda daha çok etkilediği anlaşılmaktadır.

Mesleki kıdeme göre kıyaslandığında merkezi yönetimden kaynaklanan olumsuz faktörler için 1-10, 11-20, 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar “çok” derecesinde değerlendirirken, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar “pek çok” değerlendirmesinde bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleğinin son yıllarında fikirlerinin değiştiği görülmektedir. Merkezi yönetimin motive etme derecesi için ise 1-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar “orta”, 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar “çok”, 21-30 yıl arası kıdeme sahip olanlar “orta” ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar “hiç” değerlendirmesinde bulunmuştur. Hem varlık hem de motive etme derecesinde anlamlı farklılık vardır. Buna göre yıllar içerisinde öğretmenlerin düşüncelerinin değiştiği görülmektedir. Bu değişimin nedenleri Sarıca (2013)’ya göre ilk yıllarında öğretmenlerin mesleğe başlama heyecanının devamı ve ilerleyen yıllarda sorunlarla yüzleşme, sorumluluk alma ve sorunlarla baş edebilirlik duygusunun azalmasıdır.

Mezun olunan fakülte-bölüme göre kıyaslandığında merkezi yönetimden kaynaklanan olumsuz faktörler için eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunları “çok” derecesinde değerlendirirken, diğer fakülte mezunları “pek çok” değerlendirmesinde bulunmuştur. Eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunlar dışındakilerin olumsuz faktörlerin varlığının daha çok olduğunu değerlendirmektedir. Merkezi yönetimin motive etme derecesi için ise eğitim fakültesi mezunları “orta”, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunları “çok” değerlendirmesinde bulunmuştur.

Görev yapılan okul türüne göre kıyaslandığında merkezi yönetimden kaynaklanan olumsuz faktörler için anlamlı bir fark bulunmamış ve hem kamu hem de özel okulda çalışan öğretmenler “çok” derecesinde değerlendirmede bulunmuştur. Merkezi yönetimin faktörlerinin motive etme derecesi için anlamlı farklılık bulunmamış ve kamuda çalışanlar “çok”, özelde çalışanlar ise “orta” değerlendirmesinde bulunmuştur. Buna göre merkezi yönetim uygulamalarından özel okul öğretmenleri daha az olumsuz motive olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonucu Güner (2006) “Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma” isimindeki çalışmasında öğretmenlik tutum ve adanmışlığı konusunda özel okullarda

görev yapan öğretmenlerin tutumları resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunması ile desteklenebilir.

Öğrettiği yabancı dil değişkenine göre kıyaslandığında merkezi yönetimden kaynaklanan olumsuz faktörler için hem İngilizce hem de Almanca öğretmenleri “çok” derecesinde değerlendirirken, Fransızca öğretmenleri “pek çok” değerlendirmesinde bulunmuştur. Merkezi yönetimin olumsuz motive etme derecesi için ise İngilizce öğretmenleri “çok”, Almanca, Fransızca öğretmenleri ise “orta” değerlendirmesinde bulunmuştur. Buna göre İngilizce öğretmenleri ile ikinci yabancı dil öğretmenlerinin arasında farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Okul Yönetimi İle İlgili Faktörlere İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Okul yönetiminin olumlu uygulamalarının varlığına ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak “orta” bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul yönetiminin motive etme derecesine ilişkin görüşleriye genel olarak “çok” düzeyinde bulunmuştur. Buna göre okul uygulamalarının öğretmenleri merkezi yönetim uygulamalarına kıyasla daha çok motive ettiği anlaşılmaktadır.

Okul yönetimden kaynaklanan motivasyon faktörlerinin varlık düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet türü değişkenine göre karşılaştırıldığında, anlamlı farklılık bulunmamış ve hem bayanlarda hem baylarda “orta” sonucuna ulaşılmıştır. Okul yönetimden kaynaklanan faktörlerinin motive etme derecesinde de anlamlı farklılık bulunmamış ve hem bayanlarda hem baylarda “çok” sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2009)’ın “Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi” konulu çalışmasında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca bu çalışmada Tanrıverdi (2007), Tiryaki (2008), Güven (2007), Eroğlu (2007), Everett (1988), Pennington (1997), Oades (1983) ve Smith (1999) tarafından yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler nitelikte olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Türk Milli Eğitim Sistemi’nde okul ortamında görev ve sorumluluk dağılımında cinsiyet ayrımı gözetilmediği ve öğretmenleri motive eden faktörlerin cinsiyete göre farklılaşmadığı kısaca öğretmenlik mesleğinde cinsiyet farkının önem taşımadığı ve mesleki rollerin cinsiyete göre değişmediği şeklinde değerlendirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Okul yönetiminden kaynaklanan olumlu faktörlerin varlık derecesi için hem lisans mezunları hem de yüksek lisans mezunları “*orta*” derecesinde değerlendirmiştir. Okul yönetiminden kaynaklı faktörlerin motive etme derecesi için ise hem lisans mezunları hem de yüksek lisans mezunları “*orta*” sonucunu vermiştir. Yılmaz (2009)’ın “Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi” konulu çalışmasında da öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yine aynı çalışmada Aksoy (2006) ise işgörenlerin eğitim durumu arttıkça motivasyon düzeyinin azaldığını belirtmiş. Bu durum kaynak grubun özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği gibi işgörenlerin eğitim düzeyi arttıkça beklentilerinin de arttığı ve bu beklentilerin karşılanmaması neticesinde işgörenlerin motivasyon düzeyinde azalmaya neden olduğu şeklinde açıklamıştır. Ancak; Tanrıverdi (2007) ve Tiryaki (2008) ise araştırmalarında işgörenlerin motivasyon düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin almış oldukları lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmadığı söylenebileceği tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenler ile sadece lisans eğitimini tamamlamış öğretmenler arasında özlük hakları ve mali haklar açısından tatmin edici farklar bulunmaması böyle bir sonucun çıkmasında etkili olabileceği tahmininde bulunmuştur.

Okul yönetiminden kaynaklı faktörlerin varlık derecesi için 1-10, 11-20, 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar “*orta*” şeklinde değerlendirirken, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar “*çok*” değerlendirmesinde bulunmuştur. Okul yönetiminden kaynaklı faktörlerin motive etme derecesi için ise 1-10, 11-20, 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar “*çok*” şeklinde değerlendirirken, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar “*pek çok*” değerlendirmesinde bulunmuştur. Hem varlık hem motive etme derecesinde anlamlı farklılık tespit edilmiş fakat Yılmaz (2009)’ın “Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi” konulu çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Hatta aynı çalışmada Güven (2007), Tanrıverdi (2007), Howard (2007), Everett (1988), Pennington (1997) ve Smith (1999) tarafından yapılan araştırmalar da öğretmenlerin motivasyon düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Araştırmamızla sonuçların örtüşmemesini kaynak grupların özelliklerinin farklılığından ve Türk Milli Eğitim Sistemi’nde mesleki kıdemin görevde yükselme

ve unvan değişikliği gibi durumlarda çok fazla etkili olmamasından etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte uzun süredir hizmet veren öğretmenlerin meslek heyecanını kaybetmeleri, performans düşüklüğü yaşamaları, hep benzer sorunlarla uğraşmaktan artık bıkkınlık duymaları, fiziksel duygusal anlamda yorulmuşluklarının birikmesi ve emeklilik arzularının artması da göz önünde bulunması gereken realitelerdir.

Okul yönetiminden kaynaklanan yönetsel ve örgütsel olumlu motivasyon faktörlerinin anlamlı farklılık bulunmamış ve varlık düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri fakülte-bölüm değişkenine göre karşılaştırıldığında hem eğitim hem fen edebiyat hem de diğer fakülte mezunlarında “orta” sonucuna ulaşılmıştır. Okul yönetiminden kaynaklı faktörlerin motive etme derecesi için ise tüm mezunlar “çok” değerlendirmesinde bulunmuştur. Okul yönetimiyle ilgili faktörlerde öğretmenlerin mezun olduğu fakülte / bölüm değişkenine göre fikirlerinin değişmediği sonucuna varılmıştır.

Okul yönetiminden kaynaklanan olumlu motivasyon faktörlerinin hem varlık hem de motive etme derecesinde görev yapılan okul türü değişkenine göre özel okul öğretmenleri için olumlu anlamlı farklılık vardır. Ayrıca varlık düzeyine ilişkin kamuda çalışan öğretmenler “orta” ve özel okulda çalışan öğretmenler “çok” değerlendirmesinde bulunmuştur. Okul yönetiminden faktörlerin motive etme derecesi için ise hem kamu hem özel okul öğretmenleri “çok” değerlendirmesinde bulunmuştur. Bu sonucu Güner (2006) “Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma” isimindeki çalışmasında öğretmenlik tutum ve adanmışlığı konusunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tutumları resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunması ile desteklenebilir. Tüm bu sonuçlara göre okuldan kaynaklı olumlu faktörlerin özel okullarda daha fazla olduğu ve özel okul öğretmenlerinin kendilerini motive edecek faktörlere karşı farkındalıklarının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yönetimiyle ilgili faktörlerin hem varlık hem de motive etme derecesine ilişkin İngilizce öğretmenleri ile Almanca, Fransızca öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Okul yönetiminden kaynaklanan olumlu motivasyon faktörlerinin varlık düzeyine ilişkin İngilizce öğretmenleri “orta” ve Almanca,

Fransızca öğretmenleri “*çok*” Analizinde bulunmuştur. Okul yönetiminden kaynaklı faktörlerin motive etme derecesi için ise İngilizce öğretmenleri “*çok*”, Almanca, Fransızca öğretmenleri ise “*orta*” değerlendirmesinde bulunmuştur. Buna göre İngilizce öğretmenleri ile ikinci yabancı dil öğretmenlerinin derecelendirmelerinde farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın nedeninin birinci yabancı dil olan İngilizcenin ders saatinin ikinci yabancı dil olan Almanca ve Fransızcanın üç ya da dört kat daha fazla olması, İngilizce öğrenme konusundaki beklentinin yüksek olması, İngilizcenin en popüler yabancı dil olması, ikinci yabancı dillerin önemsenmemesi vb. sıralanabilir.

4.3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak getirilmiş öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

Merkezi yönetim için;

1. Merkezi yönetim tarafından yabancı dil eğitiminde eğitim uygulamaları sık sık değiştirilmemeli.
2. Merkezi yönetim öğretmen görüş ve önerilerine daha çok değer vermeli.
3. Merkezi yönetimin öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarılarının düşüklüğünü sadece öğretmene yüklememeli.
4. Merkezi yönetim tarafından yabancı dil öğretmenlerinin mesleki saygınlığı daha çok korunmamalı.
5. Yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin kalitesi artırılmalı.
6. Yabancı dil öğretmenlerinin yurt dışı kurs ve görev imkânları artırılmalı.
7. Yabancı dil öğretmenlerinin terfi ve kariyer olanaklarının artırılması.
8. Yabancı dil ders saatlerinin ders içi ve ders dışı olacak şekilde artırılması.
9. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yabancı dil ders kitaplarının kalitesinin artırılması ya da saygın yayın evlerinin ders kitabı ve yayınların öğrenciye ücretsiz verilmesi.
10. Sınıf mevcutlarının yabancı dil dersi için azaltılması.

Okul yönetimi için;

1. Dersler dışında da yabancı dil öğretimine devam edebilmeleri için yabancı dil öğretmenlerine daha çok okul imkânlarının sunulması.
2. Yabancı dil öğretmenlerinin kendilerine ait modern dil laboratuvarlarına, zümre odalarına sahip olması.
3. Yabancı dil öğretmenlerinin modern ders araç gereçlerine ve kütüphane imkânlarına sahip olması gerekmektedir. Özellikle kütüphanede her seviyeden çeşitli ve kaliteli okuma kitabı olması, ayrıca popüler yabancı dergilere üye olunması.
4. Yabancı dil öğretmenlerinin dil eğitimi ile ilgili okul yönetiminin kararlarına katılması ve önerilerinin okul yönetimince dikkate alınması.
5. Yabancı dil eğitiminde öğretmenin çabalarının okul yönetimi tarafından takdir edilmesi ve gereken tüm desteği vermesi.
6. Okul yönetiminin okulda dil öğretimini destekleyici bir okul iklimini sağlaması.
7. Okul yönetimi tarafından öğrencilere yabancı dil öğreniminin önemini her fırsatta dile getirilmesi.
8. Okul yönetimi tarafından yabancı dil öğretmenlerine sadece dersleri ile ilgili görev verilmesi.
9. Yabancı dil derslerinin haftalık ders programında dağılımının uygunluğu.

Bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

1. Nitel düzeyde çalışmalar ile merkezi ve okul yönetimlerinin öğretmen motivasyonuna yaklaşımlarını içeren çalışmalar yapılabilir.
2. Merkezi ve okul yönetimlerinin ve özellikle merkezi yönetimin öğretmenleri motive etmede yetersiz kalmasının sebepleri ve bu sebeplerin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkileri lise düzeyinde çalışılabilir.

EKLER**EK 1****YABANCI DİL DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON
DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN YÖNETİMSSEL VE ÖRGÜTSEL
FAKTÖRLER**

Sayın Meslektaşım,

Bu ölçek formu, "Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler" adlı araştırma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. I.Bölümde ölçeği cevaplayacaklara ait kişisel bilgiler, II. Bölümde ise yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetimsel ve örgütsel faktörlere ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Ölçeğe verilecek cevaplar araştırmaya veri oluşturmak için kullanılacaktır.
Dolayısıyla Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Günday AKBAŞ
Uşak Üniversitesi Sosyal Bil. Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Durumunuza uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak cevaplayınız.

I. Cinsiyetiniz

1. Bayan
 2. Bay

II. Öğrenim Durumunuz

1. Lisans (Fakülte)
 2. Yüksek Lisans
 3. Doktora

III. Mesleki Kıdeminiz

1. 1-10 yıl
 2. 11- 20 yıl
 3. 21-30 yıl
 4. 31 yıl ve üzeri

IV. Mezun Olduğunuz Fakülte-Bölüm

1. Eğitim Fakültesi
 2. Fen-Edebiyat Fakültesi
 3. Diğer(Lütfen Yazınız):

V. Görev yapılan okul türü

1. Devlet
 2. Özel

VI. Öğrettiği yabancı dil

1. İngilizce
 2. Almanca
 3. Fransızca
 4. Diğer (Lütfen Yazınız):

EK 2



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/3973320

14/04/2015

Konu: Günday AKBAS
Anatırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgia) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.080.YET.00.20.00/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 23/03/2015 tarihli ve 1367 sayılı yazısı.

Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Günday AKBAS'ın "Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler" konulu tez çalışması için kullanacağı ilçeleri, Müdürlüğümüz Korak ilçesinde bulunan ekli listedeki ortaöğretim Kurumlarında görev yapan yabancı dil dersi öğretmenlerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ilçelerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçenin ekli listedeki okullarında, 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde nurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
14/04/2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/04/2015-6748



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/4016489
Konu: Günday AKBAS
Araştırma İzni

15/04/2015

UŞAK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
UŞAK

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 23/03/2015 tarih ve 1367 yazınız.
c) 14/04/2015 tarih ve 12018877/604.01.02/3973320 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Günday AKBAS'ın "Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler" konulu tez çalışması için kullanacağı ölcükleri, Müdürlüğümüz Konak ilçesinde bulunan ekli listedeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yabancı dil dersi öğretmenlerine uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde araştırmanın teslimine ilişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bahattin YILMAZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları(.....sayfa)

15 NİS 2015
15070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalandı

15 NİS 2015

Hükümet Konağı C Blok Kat:8 Sosyal Gelişim Hizmetleri 1. Katlı Ziraat Köyü/İZMİR
Elektronik Adres: meb.gov.tr
e-posta: strateji55_ilg@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 232) 477 21 07

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Günday AKBAŞ
Kurumu / Üniversitesi	Uşak Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, Konak ilçesinde bulunan ekli listedeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yabancı dil dersi öğretmenleri
Araştırmanın konusu	Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgiler Formu, Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler Ölçeği
Gürlük istenilecek Birim/Birimler	---
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgil: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerçekçesi: -----

KOMİSYON

13.04/2015


Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT


Üye
Pinar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN


Üye
Dr. Lütfü ÜLVER

KAYNAKÇA

- Ada, Ş.; Akan, D; Ayık A.; Yıldırım İ ve YalçınS.. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013 17 (3), 151-166.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakan, İ. ve Büyükmeşe T. (2004). Çalışanların İş Güvencesi ve Genel İş Davranışları İlişkisi: Bir Alan Çalışması. *Ege Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, Sayı: 23, Temmuz-Aralık, 35-59.
- Beck, R. C. (2000). *Motivation; Theories and Principles*. 4th Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Büyükses, L. (2010). Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler.
- Byars, L. L. and Rue L. W. (2000). *Human Resource Management*. 6th Edition. USA: McGraw Hill Inc.
- Chitiris, L. (1988). Herzberg's Proposals and Their Applicability to the Hotel Industry. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 12 (1), 67-79.
- Crompton, J. L. (2003). Adapting Herzberg: A Conceptualization of the Effects of Hygiene and Motivator Attributes on Perceptions of Event Quality. *Journal of Travel Research*, 41 (3), 305-310.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Davis, K. (1981). *Organizational Behavior*. 6th Edition. USA: McGraw Hill Inc.
- Deniz, M. (2005). Bir Tutum Çeşidi Olarak İş Tatmini. Tikici, M (Editör).
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. 3. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları. Ezgi Kitabevi.
- Greenberg, J. and Baron R. A. (1997). *Behavior in Organizations*. 6th Edition. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Gülнар, B. (2007). *Örgütlerde İletişim ve İş Doyumu*. İstanbul: Literatürk Yayınları.
- Güner, H. (2006). Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma.
- Ivancevich, J.M. (1998). *Human Resource Management*. 7th. Edition. New York: McGraw Hill Inc.
- İncir, G. (1990). *Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme*: Ankara: MPM Yayınları.
- Karatepe, S. (2005b). *Örgütlerde İletişim-Güdüleme İlişkisi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Kelly, C. and Protsik J. Risk and Reward. Respectives on The Implementation of Kentucky's School-Based Performans Award Program. Educational Administration Quarterly,. V33, N.4.
- Keser, A. (2006a). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. İstanbul: Alfa AktüelYayınları.
- Koçel, T., a.g.e. s. 522.
- Köroğlu, Ö. (2011). İş Doyumu Ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Performansla İlişkisi: Turist Rehberleri Üzerine Bir Araştırma, 55-76.
- Lawler III, Edward E. (1994). *Motivation in Work Organizations*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Leete, L. (2000). Wage Equity and Employee Motivation in Nonprofit and For-Profit Organizations. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 43 (4), 423-446.
- Lindner, J. R. (1998). Understanding Employee Motivation, *Journal of Extension*, 36 (3), Web: <http://www.joe.org/joe/1998june/rb3.html> adresinden 10. 08. 2008' de alınmıştır.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*. 6th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Nadler, A and E. Lawler III. (1977). Motivation: A Diagnostic Approach, In S. Richard Hackman, Edward E. Lawler III and Lyman W. Porter (Eds.). *Perspectives on Behavior in Organizations*. (p. 26-38). New York: McGraw Hill Inc.
- Northcraft, G. B. and Neale, M. A. (1990). *Organizational Behavior: A Management Challenge*. USA: The Dryden Pres.
- Oral, S. ve Kuşluvan Z. (1997). Motivasyon Konusunda Oluşturulan Yaklaşımlar ve İşletmelerde Motivasyonu Arttırmaya Yönelik Olarak Kullanılan Araçlar. *Verimlilik Dergisi*, 3 (3), 93-116.
- Özalp, E ve Kirel, Ç. (2001). Örgütsel Davranış, Eskişehir Etan Matbaası, Eskişehir, 1996, s.255
- Öztürk, M. (2003). *İşletme ve Yönetim, İşletme Yönetiminde Temel Kavramlar*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Öztürk, Z. ve DüNDAR H. (2003). Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 57-67.
- Petri, H. L. (1996). *Motivation: Theory, Research and Applications*. 4th Edition. Pasific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

- Sağlam, A.Ç. (2007). Akademisyenlerin İşe Güdülenmesinde ” Hijyen ve Güdüleme” Faktörlerinin Önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 52-57
- Sağlam, A.Ç. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Sarıca, Y. (2013). Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici Ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi.
- Scherer, R.F. - Wiebe, F.A. - Luther, D.C. - Adams, J.S. (1988). Dimensionality of Coping: Factor Stability Using the Ways of Coping Questionnaire, *Psychological Reports*, 62 (3), 763-770.
- Solmuş, T. (2004). *İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası ilişkiler; Psikoloji Penceresinden İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Soykenar, M. (2008). Sağlık İşletmelerinde Personelin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Dokuz Eylül Üniversitesi Hastanesinde Örnek Bir Uygulama, 40-46.
- Sylvia, D.R. and Hutchison, T. (1985). What Makes Ms Johnson Teach? A Study of Teacher Motivation. *Human Relations*, 38:9.
- Taner, B. (2005). *Ağırlama Endüstrisinde Verimlilik Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tanrıverdi, H. ve Oktay K. (2001). Otel İşletmelerinde İşgören Motivasyonuna Yönelik Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Turizm Akademik*, Sayı: 2, 33-41.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta Basım.
- Tietjen, M. A. and Robert M. M.. (1998). Motivation and Job Satisfaction. *Management Decision*, 36 (4), 226-231.
- Yapraklı, Ş. ve Yılmaz M.K. (2007a). Satış Gücü Motivasyonu İş Tatmini Ölçeklerinin Test Edilmesi ve Motivasyonun İş Tatmini Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi: İlaç Sektöründe Bir Uygulama. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9 (3), Temmuz, 62- 98, Web: <http://www.isgucdergi.org> adresinden, 05.07.2007’de alınmıştır.
- Yılmaz, F. (2009). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi.
- Yüksel, İ. (2005). İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Bir İşletmede Yapılan Görgül Çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 291-306.