



T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

TOPLUMDAKİ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI
İLE ÖĞRETMENİN MESLEKİ MOTİVASYONU ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hasan Ceviz

DÜZCE 2018



T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

TOPLUMDAKİ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI
İLE ÖĞRETMENİN MESLEKİ MOTİVASYONU ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hasan Ceviz

Danışman

Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN

DÜZCE 2018

Hasan Ceviz
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
2018

TOPLUMDAKİ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI İLE
ÖĞRETMENİN MESLEKİ MOTİVASYONU ARASINDAKİ
İLİŞKİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof.Dr. Osman TİTREK

Üye Doç.Dr. Abdurrahman İLĞAN

Üye Doç.Dr. Süleyman GÖKSOY



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

25/04/2018

Doç.Dr. Ali ERTUĞRUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Ülkelerin kalkınması, gelişmesi ancak vatandaşlarının en iyi şekilde eğitilmesiyle mümkün olabilir. Eğitim sisteminin yapı taşları olarak gördüğümüz öğretmenler bu istenilen değişimi, gelişimi, eğitimin kalitesini belirleyen öğelerin başında gelmektedir. Eğitim örgütlerinden hedeflenen verimin alınabilmesi noktasında öğretmenlerin işlerinde mutlu, işine motive olmuş ve tatmine ulaşmış olmaları önemlidir.

Öğretmenler yaptıkları mesleği, kurumun kapısından çıkarken orada bırakamazlar. Bu görünmeyen meslek üniforması her zaman öğretmenlerin üzerindedir. Bu nedenle öğretmenler toplum içinde oturmasına, kalkmasına, konuşmasına, yemesine, içmesine kısacası tüm davranışlarına dikkat etmekte mesleğinin ağırlığına uygun olarak kendisini böyle davranmak zorunda hissetmektedir. Toplum içinde bu şekilde örnek davranışlar sergilemeye çalışan öğretmenler aynı saygının, özenin toplum tarafından kendilerine gösterilmediğini gördüklerinde kendi içlerinde bir çatışmaya düşebilmektedirler. Acaba mesleğimi ben mi abartıyorum? Yaptığım normal, sıradan bir meslek mi? gibi sorularla ikilemlere düşmekte ve bu durum işlerini severek, özveriyle yapmalarına engel olabilmektedir.

Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin gözünden, toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı nasıldır? Ve hissedilen, gözlemlenen bu algı öğretmenin mesleki motivasyonunu ne derecede yordamaktadır? Öğretmenin başarılı bir şekilde öğrenci yetiştirmesi için işine motive olması gerektiğinden bu durum önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma konumun belirlenmesinde ve araştırma sürecinde bana her türlü desteği sağlayan, yapıcı konuşmalarıyla beni motive eden, cesaretimi arttıran saygıdeğer danışman Hocam Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans tez çalışmamda bana her türlü teşvik ve desteği sağlayan okul yönetimine, tezime katkı sağlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma ilgi ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama sürecinde desteğini çok fazla gördüğüm meslektaşım Hayri AKKURT'a teşekkür ederim. Tez sürecim boyunca maddi ve manevi anlamda desteğini esirgemeyen, bana her konuda yardımcı olan, sevgili eşim, Çiğdem IŞIK CEVİZ'e, zorlandığımda fikirlerine başvurduğum, meslektaşım canım babama teşekkürlerimi sunarım.

Hasan CEVİZ

ÖZET

TOPLUMDAKİ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGI İLE ÖĞRETMENİN MESLEKİ MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

CEVİZ, Hasan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN

Mayıs, 2018

Eğitimin arzu edilen hedeflere ulaşması konusunda öğretmenlere büyük iş düşmektedir ve bu işi layıkıyla yapabilmeleri için öğretmenlerin motivasyona ihtiyaçları vardır. Eğitim çalışmalarında önemli bir konu olarak görülen öğretmen motivasyonu hakkında birçok araştırma yapılmış ve öğretmen motivasyonunun birçok farklı değişkenle ilişkisi incelenmiştir. Ancak toplumun öğretmenlik mesleğini nasıl gördüğünü öğretmenin bakış açısından inceleyen ve bunu öğretmenin mesleki motivasyonu ile ilişkilendiren pek fazla çalışmaya rastlanılmamıştır.

Nicel yaklaşımla yürütülen bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin bakış açısıyla, toplumda öğretmenlik mesleğinin nasıl görüldüğü ve bu algının öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile olan ilişkisinin belirlenmesidir. Araştırmada bağımsız değişken olan öğretmenlerin toplum gözünde mesleklerini algılama düzeylerinin; çalışılan kurum, branş, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Devamında bağımlı değişken olan öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile bu düzeyin demografik değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı ve son olarak da öğretmenlerin toplum gözündeki mesleki algılarının onların mesleki motivasyonlarını yordamasına ilişkin analizler yapılmıştır.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini, Düzce ili merkez ilçesinde, kamuda görevli ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 545 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan her iki ölçme aracı da (mesleki algı ve mesleki motivasyon) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, pilot uygulaması da yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki algılarını belirlemek için mesleki algı ölçeği ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek için motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler 5'li likert tipi olup algı ölçeği tek boyut, motivasyon ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki algılarının orta düzeyde, mesleki motivasyonlarının ise görece yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile mesleki algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon vardır. Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının öğretmenlerin

mesleki motivasyonlarını yordama gücünün düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Yol analizinde ortaya çıkan düşük düzeydeki katsayının, mesleki algı ile mesleki motivasyon arasındaki Pearson Korelasyonuna da yakın olduğu görölmektedir.

Toplumdaki öğretmenlik mesleği algısının, motivasyon ölçeğin alt boyutlarından en çok "mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer"i yordadığı ortaya çıkmıştır. Toplumun öğretmenlik mesleğine atfettiği değer / önem arttıkça, öğretmen motivasyonunun düşük düzeyde de olsa artacağını söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik Mesleği, Toplumsal Algı, Mesleki Motivasyon



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL MOTIVATION OF TEACHERS AND THE PERCEPTION OF THE SOCIETY RELATED TO TEACHING PROFESSION

CEVİZ, Hasan

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor : Assoc. Prof. Abdurrahman İLGAN

May, 2018

There is a big burden on teachers' shoulders in order to reach the desired aims, and teachers need motivation to do this job properly. There are lots of reasearches made on teacher motivation, which is seen as an important matter, and also its relationship with several variables. However, there are not enough number of studies about how the society sees teaching job from a teacher's point of view and relating this with the Professional motivation of teachers.

The aim of the study, which is followed in a quantitive approach, is to define the relationship between how teaching job is seen in the eyes of the society and perception of teachers' professional motivation from a teacher's point of view. In the study, teachers are accepted as the independent variables and it is questioned whether the teachers' level of perceiving their jobs in the eyes of the society differs with the variables such as the school level, subject, gender, age and Educational level. Then, whether the motivational level of teachers as the dependent variables, differ in terms of the demographic variables. And finally, analysis were made on how the teachers predict their professional motivation on their professional perception in the eyes of society.

The research has conducted on survey method. The sample of the study is consisted of 545 teachers working in primary school, middle high school and high school in the province center of Düzce. Both instruments used in the research (motivation of teaching and perception of society related to teaching profession) developed by researchers and pilot application was also carried out. The perception scale was used in order to determine the professional perceptions of the teachers and motivation scale was used to determine the motivation levels of the teachers. Scales were 5 point Likert type, perception scale is unidimensional where as, motivation scale consists of 5 sub-dimensions.

As a result of the research, it was found that the professional perceptions of the teachers were moderate and the professional motivations were relatively high. The correlation between the professional perceptions and Professional motivations of teachers is positive and intermediate level. It has been revealed that the perception of the teaching profession of society is at a low level of the professional motivation of teachers. It is seen that the low level coefficient in path analysis is close to Pearson Correlation between occupational perception and occupational motivation.

According to teacher the perception of the teaching profession in the society has been found to be the most predicted "the profession and the value attributed to the profession" from the subscales of the motivation scale. It is possible to say that as the value / importance assigned by the society to the teaching profession increases, the motivation of the teacher will increase if it is also at a low level.

Key Words: Teaching Profession, Social Perception, Occupational Motivation.

İÇİNDEKİLER

Sayfa	
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	8
BÖLÜM II	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Öğretmenlik Mesleği	10
2.1.1. Dünyada Öğretmenlik Mesleği	13
2.1.2. Çeşitli Ülkelerde Karşılaştırmalı Öğretmenlik Mesleği..	16
2.1.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği	23
2.2. Mesleki Algı ve Öğretmenin Statüsü	27
2.3. Motivasyon	34
2.3.1. Motivasyon Kavramı.....	34
2.3.2. Motivasyon Türleri	35
2.3.2.1. İç Motivasyon.....	35
2.3.2.2. Dış Motivasyon	36
2.3.3. Motivasyon Kuramları	37
2.3.3.1. Kapsam Kuramları	38
2.3.3.1.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	39

2.3.3.1.2. Alderfer'in V.İ.G. Kuramı	41
2.3.3.1.3. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı.....	42
2.3.3.1.4. McClelland Başarı İhtiyacı Kuramı	45
2.3.3.2. Süreç Kuramları	46
2.3.3.2.1. Beklenti Kuramı.....	46
2.3.3.2.2. Locke'un Amaç Kuramı	48
2.3.3.2.3. Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramları	49
2.3.3.2.4. Adams'ın Adalet Kuramı	49
2.3.3.2.5. Hackman ve Oldman'ın İş Özellikleri Kuramı.....	51
2.3.4. Motivasyonda Özendirici Araçlar	53
2.3.5. Motivasyonun Önemi	56
2.3.6. Motivasyon ve Performans Arasındaki İlişki.....	56
2.3.7. Öğretmen Motivasyonu	57
BÖLÜM III	60
3. YÖNTEM	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Evren ve Örneklem	60
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.4. Verilerin Toplanması	68
3.5. Verilerin Analizi	68
BÖLÜM IV	69
4. BULGULAR ve YORUMLAR	69
4.1. Mesleki Algı Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular	71
4.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Mesleki Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	73
4.3. Mesleki Motivasyon Ölçeği Madde Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	77
4.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Mesleki Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular...	80
4.5. Mesleki Algı ile Mesleki Motivasyon Arasındaki İstatistiksel İlişkiye Ait Bulgular	89

4.6. Öğretmenlerin Mesleki Algısının, Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Bulgular	91
BÖLÜM V	97
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	97
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	97
5.2. Öneriler	110
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	110
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	111
KAYNAKÇA	112
EKLER	123
EK.1. Mesleki Algı Ölçeği.....	123
EK.2. Mesleki Motivasyon Ölçeği.....	125
EK.3. Ölçek Uygulanan Okulların Listesi	126
EK.4. Araştırma İzni Belgesi	127

TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen Saygınlık Statüsü Endeksi Sıralaması.....	30
Tablo 2. Türkiye’de Mesleklerin İtibar Sıralaması (ilk 20)	31
Tablo 3. Ölçme Aracına Katılan Branşlar ve sayıları	61
Tablo 4. Mesleki Algı Ölçeğine İlişkin Bazı Değerler	63
Tablo 5. Mesleki Algı Ölçeği Maddelerin Yük Değerleri	64
Tablo 6. Mesleki Motivasyon Ölçeği Maddelerin Yük Değerleri	65
Tablo 7. Öğretmelerin Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarını Gösteren Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (AFA)	66
Tablo 8. Mesleki Motivasyon Ölçeği Analiz Değerleri	67
Tablo 9. Örneklemeye İlişkin Dağılım (Cinsiyet ve Okul Türü)	69
Tablo 10. Örneklemeye İlişkin Dağılım (Eğitim Düzeyi ve Branş)	70
Tablo 11. Mesleki Algı Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	72
Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi sonuçları.	73
Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile Yaşları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi	74
Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türünün Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	76
Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ve Eğitim Düzeyi Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları	76
Tablo 17. Mesleki Motivasyon Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	78
Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Betimsel Verileri	79

Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Tekrarlı Ölçümler için ANOVA Sonuçları	80
Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları	81
Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları ile Yaşları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi.....	82
Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları ile Branşları Arasındaki İstatistiksel Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 23. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları ile Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki İstatistiksel Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	86
Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları ve Eğitim Düzeyi Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları	88
Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi	90
Tablo 26. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi	91
Tablo 27. Öğretmen Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin İlk Modele Ait Uyum İndeks Değerleri	93
Tablo 28. Öğretmen Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin İkinci Modele Ait Uyum İndeks Değerleri	96
Şekil 1. Öğretmenlerin Toplumsal Statüleri Gün Geçtikçe Düştüğüne İlişkin Öğretmen Görüşleri (%).....	6
Şekil 2. OECD Ülkelerinde Öğretmenliğe Yeni başlayan ve 15 Yıl Deneyim Sahibi Öğretmenlerin Maaşları.....	33
Şekil 3. Güdüleme Süreci.....	34
Şekil 4. Kapsam Kuramları Karşılaştırılması.....	39
Şekil 5. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	40
Şekil 6. Alderfer'in V.İ.G. Kuramı.....	42

Şekil 7. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı.....	44
Şekil 8. Beklenti Kuramı	47
Şekil 9. Örgütsel Adalet Kuramı	50
Şekil 10. İç Motivasyonu Etkileyen Durumlar	52
Şekil 11. Toplumun Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algısının, Öğretmen Motivasyonunu, Boyutların Toplam Puanları Üzerinden, Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları.....	92
Şekil 12. Toplumun Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algısının Öğretmen Motivasyonunun Boyutlarını Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları.....	95

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımları üzerinde durulacaktır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanların yani toplumun değerleri ile bilgi ve beceri birikiminin yeni nesillere istendik bir şekilde aktarılma işidir. İstendik yönde davranış değişikliği hedefleyen eğitim en kontrollü şekilde okullarda ve benzer kurumlarda bireylere kazandırılır.

Eğitime yön veren, eğitimin kalitesini belirleyen en önemli öge öğretmendir. Öğretmenler ne kadar verimli, kaliteli, üretken olursa yetiştirdikleri öğrenciler de o kadar başarılı olur ve hedeflenen eğitim düzeyine bir adım daha yaklaşılır. Ancak insan sosyal bir varlıktır ve farklı duygusal durumlara girebilir. Öğretmenler de içinde bulunduğu ruhsal duruma göre işlerine yoğunlaşabilir ya da işlerine konsantre olamayıp, mesleğini gerektiği şekilde yapamayabilir. Öğretmenlik mesleği çalışma ortamı ve yapısı gereği toplumsal süreçlerden ve değişimlerden çok çabuk etkilenebilecek yapıdadır. Öğretmenlerin motivasyonlarını bozabilecek birçok faktör vardır. Bunların bir kısmı şu şekildedir: Politikacıların tutumları, yönetici tutum ve davranışları, öğrenci ve velilerin göstermiş olduğu davranışlar, diğer öğretmenlerle olan ilişkiler, maddi konular, müfredat, kendini tekrar etme, tükenmişlik ve bu araştırmanın da konusu olan halkın öğretmene bakışı ve bu bakışın öğretmen üzerindeki etkileri gibi.

Eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi gerektiği bir gerçektir. Öğretmenin, eğitim-öğretimin kalitesi ve

öğrenci başarısı üzerindeki rolü kritik olmasına rağmen, günümüzde öğretmenlere hak ettikleri değerin verildiğini söylemek güçtür. İstenilen seviyede olmayan ücret ve beraberinde statü baskısı ile kendisini değersiz gören öğretmenlerin uzun vadede Türkiye'nin hedeflerine ulaşmasında ne gibi olumsuz etkilerinin olacağını hesaplamak gerekmektedir.

Günümüzde ülkeler büyümek ve gelişmek için, diğer ülkelerle rekabete girmek zorundadırlar. Bu rekabette ayakta kalmak adına devletlerin iyi eğitim almış vatandaşlara ihtiyaçları vardır. Okullarda ya da okul niteliği taşıyan kurumlarda öğretmenliği meslek edinmiş kişilerce sürdürülen eğitim, bu gereksinimi karşılamak için sürekli çalışmak ve kendini geliştirmek zorundadır. Aksi halde hareket sağlanmazsa eğitim çağa ayak uyduramaz. Her ülke vatandaşına eğitim hizmeti verir. Önemli olan ise çağa ayak uyduran, kaliteli ve etkin eğitim vermektir. İçinde yaşanan bilgi ve iletişim çağı, eğitime duyulan ihtiyacı sürekli artırırken, çağın gerektirdiği niteliklere sahip kişilerin ancak çağdaş bir eğitim sistemi içerisinde etkili okul ve bu okulları oluşturan etkili öğretmenlerle yetişebileceği gerçeğini de ortaya koymaktadır (Şahin, 1999). Bu sebeple öğretmen eğitim vermeye ne kadar hazır ve istekli olursa aynı doğrultuda eğitim de o kadar istenilen şekilde olur. Bu noktada mesleki motivasyonun önemi ortaya çıkmaktadır.

Motivasyon, kişinin davranışlarını güdüleyen, onun yaptığı işe kendini vererek, isteyerek ve yaptığı işi keyif alarak yapmasını sağlayan bir süreçtir. İşlerine motive olan bireyler, belirli amaçlar etrafında harekete geçme konusunda isteklidirler. Motivasyon ihtiyaçların, dürtülerin ve güdülerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ataman (2001) motivasyonu, çalışanların isteklendirilmesi ve bu yolla çalışanların bireysel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırılmaları süreci olarak tanımlar. Sang (1998) motivasyonun farkında olarak ya da olmayarak yaşamın her alanında kullanılan bir etkileme ve teşvik unsuru olduğunu söylemektedir. Son yıllarda özellikle özel sektör başta olmak üzere çoğu iş kolunda, personel motivasyonunun verimlilik ve kalite üzerine etkilerinin sıklıkla incelenmesi, bu hususun dikkate değer bir konu olduğunu göstermektedir.

Tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de motivasyon çok önemlidir. Buna göre öğretmenlerin ekonomik ve psiko-sosyal ihtiyaçları ile çalışma koşulları yakından

takip edilip sorunlarının giderilmeye çalışılması kurumun ve dahası sistemin başarısını doğrudan artıracaktır. Öncü (2004) motivasyondaki artışın, öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz duymalarına imkân sağlayacağını belirtmiştir. Yine Akbaba (2006) da motivasyonun, öğretmenlerin mesleki sorunlarla karşılaşmalarında ve mesleklerinden haz duymalarında ana faktör olduğunu söylemiştir. Mesleğinde motivasyonun önemi ile ilgili De Jesus ve Lens (2005) işlerine karşı motive olmuş öğretmenlerin, eğitim reformlarının gerçekleştirilmesinde, değişimlerin uygulanmasında, başarı ve doyum sağlamada çok önemli işler başarabileceklerini belirtmişlerdir.

Her insan, her meslek sahibi kişi toplum gözünde saygın olmak , değerli olmak ister. Öğretmenler ise bu saygınlığı diğer mesleklere göre daha fazla ister ve bu saygınlığa bir yerde ihtiyacı da vardır. Toplumun saygı göstermediği bir mesleğe toplumdaki farklı olarak öğrencilerin saygı göstermesi beklenemez. Öğretmenine saygı göstermeyen, onu değerli görmeyen öğrencilerle de yıllar süren eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmek çok güçtür. Öğretmenlerin mesleklerindeki başarısına; mesleği isteyerek seçmelerinin yanında, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü, öğretmenlerin kendi kişiliği ve okullardaki çeşitli şartlar da etkili olmaktadır (Bursalıoğlu, 2000). Öğretim stresli bir işdir. Öğrencilerle ve birlikte çalışılan insanlarla sürekli etkileşim vardır. Ardı arkası kesilmeyen eğitim ihtiyaçları, bu ihtiyaçlara yanıt verme baskıları ve nihayetinde stres (Frieseron, Prokop, ve Sorros, 1998). Çağımızda öğretmenlerden; öğrencileri hızla değişen ve gelişen teknoloji toplumuna hazırlamaları ve toplumun çeşitli problemleriyle uğraşmaları beklenmektedir. Bu güç ve yıpratıcı işi yapma karşılığında öğretmenler genellikle istenilen uygunlukta olmayan koşullarda öğretim yapmaya çalışmakta, işlerinde kendilerini geliştirebilecekleri fırsatı elde edememekte ve dünyanın birçok ülkesinde de oldukça düşük ücretler karşılığında çalışmaktadırlar (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanamaması, onların mesleklerinde yeterli bir doyuma ulaşamamaları kuşkusuz motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Motivasyonun verimi, verimin ise kaliteyi, kalitenin tatmini, tatmin olmanın da iş sürekliliğini sağladığı ortadadır (Taş, 2005). Öğretmenlerin yaptıkları işe karşı verimlerini artırmak ve bu verimin devamını sağlamak da bilinçli

bir motivasyon becerisi gerektirir. Bunun için öğretmenleri motive eden ve motivasyonlarını azaltan faktörlerin iyi tespit edilmesi gerekmektedir.

Özellikle son yıllarda, sosyal medya vb. alanların sıklıkla kullanılmasıyla birlikte öğretmenler eskiye oranla daha çok göz önündedir. Öğretmenler, velilerin veya öğrencilerin internet ortamında oluşturduğu paylaşım gruplarında sürekli olarak konuşulmakta ve değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bu paylaşım gruplarında diğer öğretmenlerle kıyaslanmaları artmakta ve can sıkılmaktadır. Her geçen gün velilerin öğretmenlerden beklentisi fazlaşmaktadır. Türkiye’de uygulanan yapısalcı kuram gereği öğretmen öğrencilere rehber olma konumundadır. Ancak gerçekte beklentiler bunun çok çok ötesindedir. İnsanlar, öğretmenlerde içeriği aktarma ve öğrencilere beceri kazandırma yeterliliklerinden çok daha fazlasını aramaktadır. Bu yeni durum kimi öğretmende fazladan motivasyon sağlarken, kimi öğretmeni ise zor duruma düşürmektedir. Öğretmenler, sözleri ve hareketleri yoluyla, aydın, çalışkan, erdemli ve eğitimi bir insan olmanın ne anlama geldiğini iyi bilmektedir. Öğretmenler, toplumun bu izlenimi doğrultusunda hem öğrencilerini hem de kendilerini şekillendirmeye çalışmaktadırlar.

Bu bağlamda eğitim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşmasının öğretmenlerin işlerini severek, inanarak, motive olmuş bir şekilde yapmalarıyla mümkün olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin kendi gözlemlerine göre toplumun öğretmenlik mesleğine karşı tutumunun belirlenmesinin, meslekte sağlayacağı motivasyonu yordamaya ışık tutacağı ve öğretmenlik mesleğini geliştirme ve iyileştirme yönündeki uğraşlara katkısı olacağı düşünülmektedir.

Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen gözünden, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne derece yordamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler

1. Öğretmenlerin gözünden, toplumda öğretmenlik mesleği nasıl algılanmaktadır?

2. Öğretmenlerin, toplum içinde kendi mesleklerini nasıl gördüklerine ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları hangi seviyededir?

4. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

5. Öğretmen gözünden, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasında nasıl bir istatistiksel ilişki vardır?

6. Öğretmen gözünden, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne derece yordamaktadır ?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; kamu okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlerin, toplum gözünde mesleklerini nasıl gördüklerine ilişkin algılarının, mesleki motivasyonlarını ne derece yordadığını ortaya koymaktır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları genellikle; yönetici tutumlarıyla, okul ortamlarıyla, veli öğrenci profilleriyle, maddi konularla ilişkilendirilip incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında ise insanın yaptığı iş dolayısıyla kendisini toplumda değerli görmek isteyeceği ve bu değeri göremiyorsa değer göreceği başka işlere yönelebileceği ve saygı görememe neticesinde işini istediği gibi yapamayacağı bu sebeple işinden soğuyacağı düşüncesinden yola çıkılarak bağımlı değişken olan öğretmen motivasyonu ile bağımsız değişken olan toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

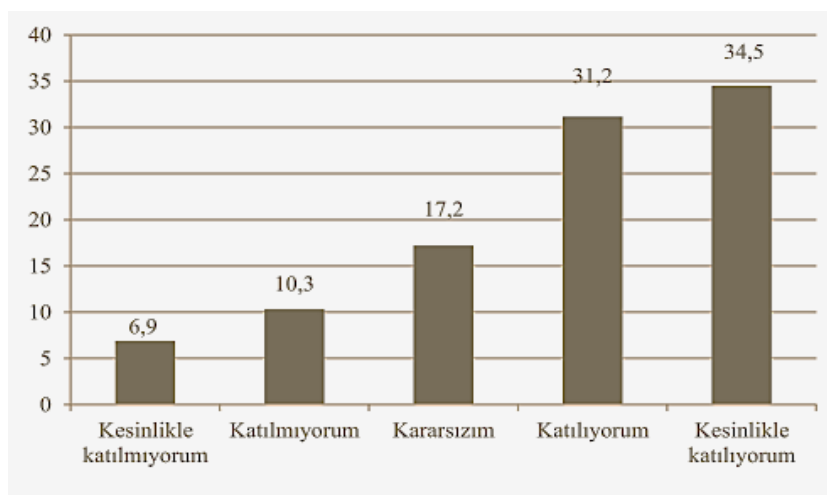
1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin geleceğine ışık tutan, onların yaratıcılığını, kendine güvenini, araştırma ve tartışma becerisini geliştiren kişi eğitimin temel direği olan öğretmendir. Öğretmen ne kadar gayretli, istekli ve başarılı olurlarsa toplum da o derece kalkınacaktır. Uygulanan eğitim sistemi de kaliteyi ve başarıyı yakalayacaktır. Fakat eğitim sistemindeki aksaklıklar, ailelerin ilgisizliği, düşük ücret, toplumda değer görmeme, fiziki yetersizlikler gibi olumsuzluklar öğretmenlerin, işlerini sevmeleri ve

işlerini verimli yapabilmeleri yolunda engellerdir. Bu olumsuzluklarla mücadele etmekte olan bir öğretmen gücünü motivasyondan alacaktır.. Öğretmenin mesleki verimini artırmak, motivasyonunu yüksek tutmak ve bunun sürekliliğini sağlamak ilgili kurumlar için oldukça önemlidir.

Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt (2016) Eğitim Bir Sen adına 26 ilde, 3.034 öğretmenle gerçekleştirilen “Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü” isimli araştırmada çıkan sonuçlardan biri şu şekildedir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 65.7’si mesleklerinin toplumsal statüsünün giderek düştüğünü düşünmektedir. Şekil 1’de öğretmenlerin, kendi mesleklerinin toplumsal statüsünün gidişatı hakkında görüşleri verilmiştir.

Şekil 1. Öğretmenlerin Toplumsal Statülerinin Gün Geçtikçe Düştüğüne İlişkin Öğretmen Görüşleri (%)



Kaynak: Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt (2016)

Şekil 1’de öğretmenlerin, toplumsal statülerinin gün geçtikçe düştüğünü düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler statülerinin düştüğünü algıladıkça beraberinde bir takım olumsuzlukların geleceği aşikârdır. Bu meslekten ayrılma isteği olabilir, mesleğine karşı motivasyon kaybı olabilir, umutsuzluk vb. olabilir. PISA sonuçlarında yüksek başarı gösteren ülkelere bakıldığında (ör: Güney Kore, Singapur) bu ülkelerde öğretmenlik mesleğinin yüksek statülü bir meslek olarak görüldüğü, bu algının da etkisiyle nitelikli lise mezunlarının öğretmen olmaya istekli olduğu ve başarılı öğrencilerin bu mesleği isteyerek seçtikleri, öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yapmaya çalıştıkları söylenebilir. Bu göstergelerden yararlanılarak bu

iki değişken (toplumsal algı-mesleki motivasyon) arasında bir bağ olduğu düşünölebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin toplum gözünde mesleklerini nasıl gördüklerinin düzeyi ile mesleki motivasyonlarının düzeyi saptanmış ve bu iki değişken arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Son olarak toplumsal algı bağlamında öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmak/yükseltmek için öneriler geliştirilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sayılıları

- a) Öğretmenlerin veri toplama aracına tarafsız ve doğru biçimde cevap verdikleri düşünölmektedir.
- b) Araştırmada kullanılan ölçeklerin, araştırılan konuyu ölçme açısından yeterli olduğu düşünölmektedir.
- c) Araştırmanın örnekleminin evreni temsil edici nitelikte olduğu kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Düzce ilinin Merkez ilçesinde, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli kamu çalışanı öğretmenler ile sınırlıdır.
- b) Bu çalışma, veri toplama teknikleri açısından, çalışmada kullanılan ölçeğin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
- c) Araştırma, kapsam açısından, Düzce ili Merkez ilçesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Algı: Nesne ya da olayların, özellikleriyle ve çevrelerindeki diğer nesne ve olaylarla olan ilişkileriyle birlikte kavranması sürecidir.

Motivasyon: Öğretmenin, mesleğini beklenen şekilde icra etmeye olan istekliliği.

Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü: “Hem kendilerine verilen konumu hem de kendilerine diğer mesleklere kıyasla tanınan çalışma koşulları, ücret ve diğer maddi getirileri içerir” (ILO/UNESCO, 2007).

1.7. Kısaltmalar

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

GSMH: Gayri Safi Milli Hasıla.

ILO: Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organisation)

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

n: Örneklem

NCEE: Ulusal Eğitim Girişimciliği Merkezi (National Centre for Entrepreneurship in Education)

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

p: İstatistiksel Olarak Anlamlılık Katsayısı

PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

sd: Serbestlik Derecesi

SS : Standart Sapma

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)

TALIS: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey)

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması, (Trends in International Mathematics and Science Study). 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik dört yılda bir yapılan tarama araştırmasıdır

UNDP: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (United Nations Development Programme)

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund)

VSO: Yoksullukla savaşılan uluslararası bir yardım kuruluşu (Voluntary Service Overseas)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmenlik mesleği ve mesleki motivasyon kavramları incelenmiştir. Aynı zamanda bu kavramlarla ilişkili diğer kavram ve konulara da yer verilerek konunun detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmaktadır.

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Bir öğrenci için ailesinden sonra gelen en sevdiği, değer verdiği kişinin öğretmeni olması muhtemeldir. Çünkü gündelik hayatında en çok gördüğü, en çok iletişime geçtiği kişilerin başında gelir. Yeri gelir çekindiği kişidir, yeri gelir çok sevdiği insan olur. Kimileri için söyleyemediklerini söylediği, göremediğinde özlediği kişidir öğretmen. Bazıları onu hatırlamak istemezken, bazıları bir ömür minnet duyar. İnsanların hayatının bir döneminden iyi ya da kötü anılarla geçmiş kişidir öğretmen. Bir mum misali erirken çevresini aydınlatan, “Sabırla koruk helva olur, dut yaprağı atlas” sözünü kendine şiar edinebilmiş öğretme işini yapan kimsedir öğretmen. Akyüz (2006) öğretmenin, eğitim ve öğretim işini yapan her kademedeki öğreticilere verilen isim olduğunu söyler Öğretmen devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulama sonuçları ile devletin politikalarını etkileyen, mesleği ile ilgili uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanan kişidir (Aktaran: Özkan, 2005: 166). Aynı zamanda öğretmen bu çalışmalarla iç içe olan ve bu çalışmalara katkı sunan eğitim çalışanıdır. Öğretmen bir milletin maddi ve maneviyatına şekil veren, insanları işleyen kişidir. Öğretmen sanatçıdır, toplum ise öğretmenin elinden çıkan eser. Değirmencioğlu ve Küçükahmet (1999 :27), öğretmenin, eğitim-öğretim ve bununla ilgili tüm görevlerde bulunan; eğitim ve öğretimin ve bununla ilgili tüm bilimlerin, felsefelerin bulgularına uyan kişiler olduğunu söyler. Öğretmenler, değişme ve gelişme için bilgilerin, fikirlerin ve kişiliklerin sevgi, saygı içerisinde ve serbestçe etkileşimine imkân veren kişilerdir. Öğretmenler, demokratik tutum ve

uygulamaların olmasına, uygulanmasına yardım ve katkı sunan, insanları bu davranışlara karşı teşvik eden önemli kişilerdir.

Öğretmen yalnızca müfredat dâhilinde bilgileri, öğrenciye aktaran kişi değildir. Başarılı olmak isteyen öğretmenler, sadece bilgiyle doldurulmuş beyinler yetiştirmek yerine, eğitimin amacı doğrultusunda, zekâ ile duyguları, hisleri bir araya getirerek bireyin kendisini gerçekleştirmesini kendine amaç edinmelidir. Öğretmenler, beyni ve kalbi birleştirecek bir eğitim süreci planlayarak bu plan ışığında uygulamalar, çalışmalar yapmalıdır. Kişide bilinçli bir bireysel gelişim sağlamalı, karşılıklı ilişkilerin olduğu, kolektif uyuma dikkat edilecek şekilde işe ve eyleme istekli olmalıdır. Öğretmen, bu yaşama en iyi şekilde adapte olacak onurlu ve ahlâk sahibi bireyler yetiştirmelidir (Aktaran: Özkan, 2005: 166).

İyi bir öğretmenin özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda araştırmacılar birçok farklı noktaya değinmişlerdir. Başta; yaratıcı zekâ, çağdaş öğretmenin önemli özelliklerinden biridir. Zekâ ve kişilik özellikleri farklı, değişik sosyo-kültürel ortamlarda yetişmiş farklı farklı öğrencileri eğitmek, onları öğrenme için cesaretlendirmek ve desteklemek öğretmenin büyük ölçüde yaratıcı zekâsını kullanmasıyla mümkündür. Aynı zamanda öğretmenin neşeli ve canlı olması, öğrencilerin sorularına duyarlı olması beklenmektedir. Hart tarafından yapılan bir araştırmaya göre (Oğuzkan, 1989) öğrenciler en çok sevilen öğretmeni; güler yüzlü, mizah yeteneği olan ve şakadan anlayan, öğrencileriyle ilgilenip onları anlayan, insanları seven, dostça ve arkadaşça olan, çalışmayı ilgi çekici hale getiren ve çalışma isteği yaratan kişiler olarak tanımlamışlardır. Öğrenciler tarafından seilmeyen öğretmenlerin özellikleri ise şöyledir: ters, huysuz, gülmeyen, çok fazla azarlayan ve öğrenciyle alay eden şeklindedir. Öğrenciler için öğretmenlerin; öğrencileri ayırmaları, eşit görmeyişleri de ikinci derece seilmeme sebebi olarak görülmektedir. Öğrenciler kendini üstün gibi gören, kibir sahibi ve öğrenciyi baskı altına alan, öğrenciye karşı insafsız, hoşgörü yoksunu, kaba, sert ve neşe kaçırın öğretmenleri sevmemektedirler. Aynı örneklem grubu, başarılı olarak algıladıkları öğretmenin özelliklerini ise şöyle sıralamışlardır: öğretme işini ilgi çekici hale getirebilen, iyi plan yapan, dersleri ve ödevleri iyi açıklayabilenleri başarılı öğretmen olarak tanımlamışlardır.

Öğretmende bulunması gereken özelliklerin bir bölümü bireyin kendi kişiliğinde bulunması gerekir. Bu sebeple mesleğe girişte bu özelliklerin ölçülmesi çok önemlidir. Bazı özellikler ise mesleğe hazırlık için alınan eğitimde yer alır. Öğretmenlik doğru kabul edilmiş modellere sahip olmayı gerektirdiği gibi aynı zamanda bilgili olmayı da gerektiren bir meslektir. Öğretmenin niteliği, yalnızca mesleğe hazırlık aşamasında aldığı eğitimle sınırlı kalmaz. Meslek süresince öğretmene kendisini her açıdan geliştirebileceği fırsatların da tanınması gerekir (Oktay, 1998: 22-27). Öğretmen, mesleğini tüm gerekleriyle ve tüm incelikleriyle öğrenmiş olmak durumundadır. Öğretmenlik artık alanında iyi derecede uzmanlık gerektiren, mesleki formasyon, akademik çalışma ve üniversite diploması gerektiren kendine özgü bir çok kuralı, duruşu, kaideleri olan profesyonel bir meslek durumuna gelmiştir. Çalışkan, iyi eğitim görmüş, özverili öğretmenler sadece öğrenci yetiştirmekle kalmazlar, aynı zamanda içinde buldukları toplumun kültür alanında gelişmesine de büyük ölçüde katkıda bulunurlar. Böylece milli refah ve mutluluğun oluşmasına da yardımcı olurlar. Brubaccker'in belirttiği gibi, "Nitelikli öğretmenler sayesinde insanlığın refah ve mutluluğu artar. Çünkü uygarlık, öğretmenlik hizmetinin niteliğiyle orantılı olarak ilerler". Bossing, büyük öğretmenlerin toplumda bıraktığı etkinin, kuşaklar boyunca sürüp giderek, onların doğal ömürlerini aşan yüksek bir hizmet göreceğini söylemiştir (Aktaran: Özgür, 1994:6).

Birçok sorumluluk verilen öğretmenin farklı zamanlarda statüsünde değişiklikler olduğu görülmektedir (Aktaran: Özkan, 2005: 166). İhtiyaç duyulan bilginin kazanılmasını sağlayan ya da bilginin elde edilmesini kolaylaştıran öğretmen, uygun ortamları hazırlayan bir rol benimsemek zorundadır. Bunu en faydalı şekilde yapabilmek için de en az öğrencileri kadar öğrenme işi ile arasının iyi olması gerekir (Aktaran: Özkan, 2005: 166). Öğretmenin en önemli erdemi, çok bilgili olmak değil, şevk sahibi olmaktır. O kendi mizacından farklı mizaçların ve farklı zihinlerin de bulunduğunu iyi bilmeli, çocuğun düzeyine inmeli, çocuğun karşısına hasım gibi değil, bir dost gibi çıkmalıdır (Akyüz, 2006). Bütün öğretmenlerde, eğer bu mesleği yapıyorsa olması gereken ortak özellik iyi ahlâka ve iyi bir kişiliğe sahip olmaktır. Kısır döngüler ve tarihî yanlıklar, bir ülkede ekonomik, siyasal, hukuksal alanlarda ne kadar reform yapılırsa yapılsın, o ülkenin en büyük hazinesi olan insan unsuru kendi kendine düşünebilen, girişimci, yüksek

nitelikli yurttaşlar olarak tüm yönleriyle iyi bir şekilde eğitilmediği sürece hiçbir sonuca ulaşamaz. Başarılı olamaz. Bu yönde yapılacak eğitim uygulamalarında beyinlere ve gönüllere yönelmek önem taşımaktadır (Aktaran: Özkan, 2005: 166). Tüm bunları yaparken öğretmen yansız olmalı, herkese eşit mesafede olmalı, kimseye durumundan dolayı ayrıcalık göstermemeli, hiç kimseyi küçümsememelidir.

2.1.1. Dünyada Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği genel anlamda insanlık tarihinin bilinen en eski mesleklerinden birisidir. Profesyonel olarak ise birçok ülkede 19. yüzyıldan itibaren bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır. Bunun sebebi de ülkeler, kendi kontrollerinde olacak şekilde eğitimi tüm vatandaşlarına vererek artan rekabet ortamında avantajlı konuma geçmek istemelerindedir. Eğitimin önem kazanması ve yaygınlaşmasıyla öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu işi gönüllü bir şekilde yapmak isteyen meslek kuruluşları ve öğretmen okulları gibi kurumlar öğretmen yetiştirmeye başlamış ve öğretmen olmak isteyen kişilere çeşitli seminer ve eğitimler vermişlerdir. ABD’de ilk öğretmen okulları, kilisede sunulan eğitimlerden izler barındırmaktadır. Toplum, öğretmenleri adeta “yarı-manevi” (quasi-spiritual) bir varlık olarak değerlendirmiştir; öğrencileri ise, bu yarı-manevi varlık tarafından zihnen ve ahlâken geliştirilecek ve arındırılacak insanlar olarak tanımlamışlardır (Popkewitz, 1991: 68).

Öğretmenin kim olduğu ve kim olması gerektiği ile ilgili tartışmalar 19. yüzyılın ortalarında başlamıştır. Kimilerine göre öğretmen, ahlâki bir varlık kimilerine göre ise bilimsel bir iş yapan profesyonel bir mesleğin uygulayıcılarıdır. Avrupa’da da 19. yüzyılın ortalarına kadar öğretmenlik tam anlamıyla bir meslek olarak görülmemiştir. O yıllarda halen çoğu insan tarafından, yarı meslek olarak görülmüştür (La Vopa, 1979). 19. yüzyılın sonlarına doğru, bilim alanındaki ve özellikle psikoloji alanındaki ilerlemelerle birlikte, öğretmenlik mesleğine yeni standartlar ve özellikler (ör: düzen, ölçülebilirlik, hiyerarşi...) getirilmiştir. Artık birçok yerde öğretmenlik mesleği belli kuralları olan, belli yasaları olan, kendine has tam bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır (Popkewitz, 1991). 19. yüzyılın sonlarında başlayan öğretmenliği meslek olarak görme hareketleri, 20. yüzyılın ortalarından itibaren öğretmenlik mesleğinin tam olarak ne olduğunun

tanımlanmasına yönelik çalışmalara kaynak oluşturmuştur. Artık herkese öğretmen denmemesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılandırılması konusunda çeşitli resmi ve sivil istekler dile getirilmiş ve bunların sonucunda da öğretmenliğin mesleki anlamda profesyonelliğini artırmaya yönelik çeşitli reformlar yapılmıştır. UNESCO ve ILO (2007) gibi uluslararası kuruluşlar, öğretmenliğin statüsü konusunu dikkate alınması gereken bir konu olarak belirlemiş ve bu konuda birçok araştırma ve izleme çalışmaları yapmıştır.

Eğitimin ve dolayısıyla öğretmenin önemini kavrayan ülkeler de boş durmamışlar ve konuyla ilgili çalışmalar yapmışlar, araştırma sonuçlarından elde edilen raporlar ve akademik çalışmalarla, öğretmenliğin kalitesini artırma ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesi konusuna eğilmişlerdir. Profesyonel bir meslek olarak öğretmenliğin anlaşılmasına yardımcı olabilecek özellikler belirlenmiştir. Profesyonel bir meslek sahibi, ciddi bir mesleki eğitim ve diplomaya, sertifika şartlarına, olumlu iş koşullarına, aktif çalışan bir meslek örgütüne, çalışma yerinde otorite ve yüksek prestij gibi özelliklere sahip olmalıdır (Ingersoll ve Merrill, 2012).

Öğretmenler 20. yüzyıl boyunca öğretmenlik mesleğinin yüksek kabiliyet ve bilgi gerektiren bir iş olduğunu ve bu sebeple tıp, hukuk gibi diğer meslek alanlarıyla aynı statüde görülmesi gerektiğini söylemişlerdir. Böyle düşüncülerinin nedeni, toplum gözünde mesleklerinin olması gereken konuma bir türlü ulaşamayışdır. Bunun birçok sebebi vardır. Öğretmenliğin profesyonelleşmesi yani gerçek anlamda bir meslek olarak görülmesi sürecinde, hem bir kafa karışıklığı hem de bir çekişme vardır (Ingersoll ve Merrill, 2012). Öğretmenlik mesleği, profesyonel bir meslek olup olmayışı ikileminden kolay kolay kurtulamamıştır.

Birçok farklı ekonomik ve sosyal konular (çocuk suçluluğu, genç hamileler, ahlâki yozlaşma, ekonomik rekabet...) eğitimin önemli hedefleri içerisinde değerlendirilmiş ve bunların sonucunda eğitimin kalitesinin artırılmasının zorunlu olduğuna karar verilmiştir. Bu noktada eğitimin niteliğinin artırılması için özellikle öğretmenlerin niteliğinin artırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Ingersoll, 2012). Bu gelişmelerle birlikte, ABD gibi ülkelerde, öğretmen olma koşulları zorlaştırılmış, öğretmenlik eğitiminde temel alanların (felsefe, dil, edebiyat, tarih, matematik gibi) daha fazla yer alması, okullarda yapılan staj eğitimine daha önem verilmesi ve

mesleğin ilk senelerinde yeni öğretmenlere daha çok rehberlik hizmetinin verilmesi gibi konular öne çıkmıştır (Popkewitz, 1991).

Birçok ülkede 1980’li yıllardan itibaren öğretmenlik eğitiminin kalitesini arttırmaya yönelik adımlar atılmıştır. Bu adımların, öğretmenlik mesleğini daha fazla profesyonel yapma, mesleği daha kaliteli yapma ve öğretmenlerin mesleklerinden memnun olmaları için atıldığı söylenmiştir. Bu reform adımları temel bir çelişki içermektedir: Öğretmenlere bir yandan daha fazla sorumluluklar yüklenirken; diğer yandan, öğretmenlerin daha az yetkili ve özgür olacakları bir sistem oluşturulmaktadır. Bir başka deyişle, bir taraftan, öğretmenliğin profesyonel uygulamalar yoluyla güçlendirileceği söylenirken, öte yandan, yeni gelen uygulamalar öğretmen özgürlüğünü sınırlamaya başlamıştır (Popkewitz, 1991). Öğretim programları öğretmen merkezli olmaktan çıkıp, öğretmenin rehber konuma geldiği, öğrenci merkezli hale gelmiştir. Öğretmenlerin ders dışı sürelerini, öğrenci değerlendirmesi, derse hazırlık ya da veli görüşmeleri, bilgisayara veri girme gibi etkinliklerle geçirdikleri gözlemlenirken, bu değişiklikler öğretmenlerin mesleki iş yükünün artmasına sebebiyet vermiştir (Zembylas, 2010).

UNESCO (2015) raporunda, öğretmenlerden zaman geçtikçe daha fazla şey beklendiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin önemi ile ilgili “Genç bireylerin geleceği güvenle karşılaması ve geleceği amaç ve sorumluluk ile oluşturması bakımından hayati öneme sahiptir.” denmiştir. Gerçekten de, değişen toplumsal yapılar, ekonomik yapılardaki değişimler ve eğitim sisteminde yapılan yenileşme hareketleri neticesinde öğretmenlerden beklenen rol ve sorumluluklar da değişmek zorunda kalmıştır. Öğretmenlik mesleğini etkileyen değişim o kadar güçlüdür ki öğretmenlik, her geçen gün geleneksel olarak bilinen halinden uzaklaşmaktadır. Gerçek öğretmenlik yapılması kolay olmayan bir meslek haline gelmiştir.

Ülkeler için, son yıllarda öğretmen niteliğini artırmak ve öğretmenler arasında görülen beceri farklılıklarını en minimuma indirmek önemli bir eğitim politikası konusu olarak öne çıkmaktadır. Genel olarak öğretmen niteliğini artırmada en önemli konulardan biri; nitelikli, bu mesleği en iyi şekilde yapabilecek adayları öğretmen yapmaya çalışmaktır. Hizmet öncesi eğitime bu nitelikli adayları almak için de farklı ülkelerde farklı türlerde seçim mekanizmaları kullanılmaktadır. Türkiye’nin de dahil

olduğu birçok ülkede öğretmenlik eğitimine kabul edilmek için en temel kriter, adayın en az lise mezunu olmasıdır. Bunun yanında Brezilya gibi ülkelerde ortaokul mezunu kişiler de öğretmenlik mesleği için eğitim alma hakkına sahiptirler. İtalya, İspanya, Fransa gibi ülkelerde ise ortaokul ve lise öğretmenliği eğitimi almak için adayın en az üniversite (3 yıl) mezunu olması ve bunun üzerine (2 yıl) yüksek lisans ya da pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olmaya hak kazanması gerekmektedir (Erkan, 2014 ve OECD, 2012).

2.1.2. Çeşitli Ülkelerde Karşılaştırmalı Öğretmenlik Mesleği

Bu başlıkta, eğitimde başarıyı yakalamış ve bu başarıyı sürdürmekte olan bazı ülkelerdeki öğretmenlik mesleğinin durumu incelenmiştir. Son dönem PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda ilk sıralarda gördüğümüz ve eğitim sistemleri “çabayı”, “zekâdan” üstün gören, sistemlerinde çok net öğrenme çıktıları ve hedefleri bulunan Doğu Asya ülkelerinden başarılı olanlar incelenmiştir.

Çin, Şangay: Öğretmenlik mesleği Çin’in en büyük ve gelişmiş liman kenti olan Şangay’da çok saygı duyulan bir meslektir. Üniversiteler, başarılı öğrencilerin öğretmen yetiştirme programlarını seçmeleri için teşviklerde bulunmaktadır (Zhu ve Han, 2006). Şangay’da, lise öğretmeni olabilmek için adaylar mesleki yeterlilik sertifikası almak zorundadır. Ayrıca burada öğretmenlerin çoğu yüksek lisans derecesine sahiptir. Şangay’da mesleğe yeni başlayan stajyer öğretmenlere mesleki gelişimleri için yaklaşık üç yıl birlikte görev yapacağı danışman öğretmen görevlendirmesi yapılır (NCEE, 2015). Aday öğretmenler daha deneyimli ve mesleğinde başarılı öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak için bu deneyimli öğretmenlerin dersini izleme olanağına sahiptirler. Ayrıca öğretmenler en iyi uygulamaları tartışmak, görüş alışverişinde bulunmak, gelecek haftaların ders planlarını yapmak ve benzeri konularda beyin fırtınası yapmak gibi çeşitli etkinlikler için haftalık toplantılarda bir araya gelirler (Orakcı, 2015).

Şangay’da okullar, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamakla yükümlüdürler. Göreve yeni başlamış olan öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında 120 saat hizmet içi eğitim alırlar, daha sonraki her 5 yılda toplam 360 saat hizmet içi eğitime katılmak zorundadırlar. Şangay’da haftada en az 12 saat ders vermekle yükümlü olan öğretmenler için dört seviyeden oluşan kariyer basamak sistemi

mevcuttur. En üst basamakta başöğretmen kariyer seviyesi bulunur. Başöğretmenler lider öğretmen olarak görülür ve tanımlanırlar. Bu öğretmenler çok deneyimli ve alanında fark yaratan öğretmenlerdir. Şangay’da başöğretmen olmak çok zor ve sık rastlanılmayan bir durumdur. Bölgedeki eğitim liderleri tarafından dikkatli ve titiz bir değerlendirilmeden sonra bu unvanın öğretmenlere verilme olasılığı yüzde 0.1’dir. Kariyer basamak siteminde öğretmenlerin bir üst basamağa geçebilmeleri için çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Değerlendirme büyük oranda gözleme dayalıdır. Eğitim sistemindeki maaş oranları kariyer basamaklarına göre farklılık gösterdiği için, eğitim yöneticileri öğretmen performansının artırılmasını sağlamak adına terfi sistemini kullanırlar. Bir üst basamağa geçmeleri adına öğretmenleri motive ederler (Zhu ve Han, 2006). Şangay’da eğitim bürokratları dışarıdan değil işin mutfağından gelmektedir. Eğitim bürokratlarının büyük bir çoğunluğu mesleki yaşamlarına öğretmen olarak başlamışlardır. Şangay’da eğitim alanında yönetici olabilmek için yönetici olmak isteyen kişinin öncelikle başarılı bir öğretmenlik geçmişine sahip olması gerekmektedir. Ücret artışları bir öğretmenin girdiği derse göre de değişmektedir. Çince, İngilizce ve matematik ders öğretmenleri diğer branş öğretmenlerinden daha fazla ücret almaktadırlar (Orakcı, 2015).

Çin, Hong Kong: Hong Kong 1997 yılına kadar Britanya Krallığı’na bağlı sömürge bir alan iken bu tarihten sonra Çin Halk Cumhuriyetine bağlı özel yönetim bölgesi olmuştur. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren Hong Kong’ta çalışan öğretmenlere yüksek lisans mezunu olma şartı getirilmiştir. Hong Kong’taki öğretmen yetiştirme programlarına bakıldığında disiplin temelli öğrenme yanında öğretmenlerin başarılı bir sınıf nasıl yönetileceği, etkili iletişim becerilerinin nasıl olduğu, öğretmen tutumları, takım çalışmaları, sosyalleşme, beden ve ruh sağlığı, esneklik, özgüven ve uyum sağlama gibi konularda eğitilmeleri temel alınmıştır. Hong Kong’ta büyük üniversiteler, öğretmenlere mesleki gelişim kursları vermektedir. Eğitim Bürosu öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını geliştirmeleri için yılda 50 saatlik mesleki gelişim kurslarına katılmalarını teşvik etmektedir (The Education Bureau Press Release, 2011). Hong Kong’da öğretmen maaşları mesleki kademelerine ve performanslarına bağlıdır. Öğretmen performanslarının değerlendirilmesi ise Eğitim Bürosu’nun onayıyla okul yöneticileri tarafından

yapılmaktadır. Hong Kong'da öğretmenlerin maaşları diğer profesyonel meslek gruplarıyla orantılıdır (NCEE, 2015).

Singapur: 1965'te Malezya'dan ayrılarak bağımsız bir devlet haline gelen Singapur, TIMMS (2015) 4. ve 8. sınıflar üzerine yapılan araştırmada fen ve matematik alanlarında birinci olmuştur. Özellikle matematik alanında açık farkla liderdir. Ülkenin bu başarısı ilkokuldan itibaren sıkı bir matematik eğitimi verilmesiyle başarılmaktadır. Singapur'da ilkokul öğretmenliğine yönelik programlar dâhilinde öğretmen adayları; sanat, müzik, beden eğitimi ve ana dil öğretmenliği gibi alanlarda dersler almaktadır. Bunların haricinde bütün ilkokul öğretmenleri; İngilizce, matematik, fen veya sosyal bilimler ya da dört dersin tamamını okutabilecek düzeyde yetiştirilirler. İlkokul öğretmeni yetiştiren programların tümünde matematik öğretim metodolojisi, programların temel zorunlu dersini oluşturmaktadır (Khoh ve Teo, 2002). Singapur'da sadece Ulusal Eğitim Enstitüsü öğretmen yetiştirir. Bu kurum ülkenin en prestijli üniversitelerinden olan Nanyang Teknoloji Üniversitesi'nin bünyesinde bulunmaktadır (NCEE, 2015). Bu da Singapur'un öğretmene dolayısıyla eğitime ne kadar önem verdiğinin göstergesidir. Ayrıca Singapur'da yeni mezun olmuş öğretmenler herhangi bir iş kaygısı içerisinde olmadan Eğitim Bakanlığı tarafından doğrudan okullara görevlendirilmeleri yapılmaktadır.

Singapur'da öğretmenler her yıl 100 saatlik mesleki gelişimleriyle ilgili seminerlere katılabilmektedirler. Yüksek eğitim programlarına devam etmek isteyen öğretmenler çalışma izni alıp bu programlara katılabilirler. Singapur'da öğretmenlik mesleği kariyerlere ayrılmıştır. Bunlar; öğretmenlik kariyeri, liderlik kariyeri ve uzmanlık kariyeridir. Öğretmenler en yüksek kariyer olan başuzman öğretmen olabilmek için araştırma ve öğretmenlik stratejileri üzerinde çalışırlar. Öğretmenler bir sonraki seviyeye otomatik olarak terfi etmezler. Eğitim Performansı Yönetim Sistemi'ne (EPMS) göre öğretmenlerin performansları ölçülür ve terfi işlemleri yapılır (Orakcı, 2015). Singapur'da okullar diğer okullara kıyasla başarısız olmuşlarsa başarısızlıklarının altında yatan temel nedenin zayıf liderlik ve kötü yönetim olduğu inancına sahiptirler. Bu yüzden öğretmenler içerisinde kariyerlerinin başlangıcında yönetim işini başarıyla yapabilecek kişiler okullarda yönetici olmaları için seçilirler ve bu öğretmenlere yatırımlar yapılarak liderlik ve

yönetim alanlarında yetiştirilirler. Singapur okullardaki etkili yönetim işini böylelikle şansa bırakmamış olur. Singapur'da öğretmen maaşları iyi seviyelerdedir. Ülkede öğretmenlik mesleğinin ücret artışları kapsamlı bir değerlendirme neticesinde yapılmaktadır. Öğretmenler okula ve topluma yapmış oldukları katkıları da içeren yaklaşık olarak 16 alanda değerlendirilirler (Orakcı, 2015).

Japonya: Japon Eğitim Sertifikasyon Kanunu'na göre bütün öğretmenler lise düzeyinde alanlarıyla ilgili yeterlilikleri de içeren ilgili öğretim sertifikalarına sahip olmak zorundadırlar. Bunun haricinde 2 yıllık öğretmenlik programlarını bitirenler ise okul öncesinde ve sağlık meslek liselerinde görev yapabilmektedirler. Japonya'da öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun aday öğretmenler valiliklerce yapılan sınavdan geçmek zorundadır. Özerk illerin çoğu bu sınavın yanında öğretmenlik yeterliliğini ölçen daha birçok farklı sınav yapmaktadır. Öğretmenlerin işe alım ve yerleşme süreci Japonya'da aylar sürmektedir (Yasuyuki, 2004). Eğitimde başarılı diğer uzak doğu ülkelerinde olduğu gibi Japonya'da da öğretmenlerin mesleki gelişimine çok önem verilmektedir. Göreve yeni başlayan bir öğretmen, 1 yıl boyunca çeşitli eğitimlerden geçer. Başarılı geçen 1 yılın ardından asil öğretmen unvanı almaya hak kazanırlar. Mesleğin ilk yılındaki bu eğitimler; 60 gün okul içi eğitimi, danışman öğretmen eğitimi ve 30 gün okul dışındaki valilikler bünyesinde yer alan eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen eğitimlerden oluşmaktadır. Okuldaki bütün öğretmenlerden, göreve yeni başlayan öğretmene okul içi ilk eğitim programında yardımcı olmaları ve onun gelişimine katkı sağlamaları beklenmektedir (NCEE, 2015). Japon okulları eskiden beri okul toplum ilişkilerinin üzerinde durmuş, toplumun sosyal ve ahlaki gelişimi hep ön planda tutulmuştur. Japon öğretmenler rotasyona tabidirler ancak özellikle ilköğrencilerinin zor duruma düşmemesi için öğrencilerin ilköğretilerden mezun olana kadar öğretmenlerinin değişmemesine önem vermektedirler. Eğitim ve aile olarak farklı alt yapıya sahip öğrencilerle eğitim-öğretim faaliyetleri yapabilmeleri için bölgelerindeki daha önceden görev yapmadıkları başka okullara yer değiştirme işlemleri yapılır. Ayrıca, öğretmenler çok sayıda komitede yer alarak; akademik sorunlar, program geliştirme, eğitim-öğretim sorunları, hesap verme, yönetim, rehberlik ve genel meseleler gibi konularda çalışırlar (NCEE, 2015). Japonya'da öğretmenlik mesleği prestijli ve iyi maaş alınan

bir meslektir. Şu anda Japonya’da öğretmenlik en yüksek maaş alınan memurluklar arasındadır (Orakcı, 2015).

Güney Kore: 1950-1953 yılları arasında Kore’de gerçekleşen iç savaş neticesinde ülke her yönüyle çok zor durumlara düşmüştür. 50 yıl gibi çok da uzun sayılamayacak bir süre içerisinde Güney Kore ekonomisi dünyanın en büyük ekonomilerinden birisi haline gelmiştir. Bu bir başarı hikâyesidir. Kaliteli bir eğitim ve iyi planlamayla bir ülkenin nerelerden nerelere gelebileceğinin en somut örneğidir. Kendi topraklarından Samsung, Lg, Hyundai, Kia gibi dev markalar çıkartmış bir ülkedir. Güney Kore’de öğretmen adayları 4 yıllık bir program bitirdiklerinde öğretmenlik sertifikası alabilmektedirler. Öğretmen adaylarının alacakları bu sertifika ikinci derece bir sertifikadır ve öğretmen adayları 3 yıllık öğretmenlik deneyiminden ve 15 kredilik hizmet içi eğitiminden sonra birinci derece sertifika almaya hak kazanırlar (NCEE, 2015). Güney Kore’de kamu kurumlarında görev yapacak bütün öğretmenler Eğitim Bakanlığı’nın il ofislerince düzenlediği sınavı geçmek zorundadır. Güney Kore’de stajyer öğretmenler işe alım sonrası dönemde 6 ay süren bir eğitime katılmak zorundadır. Hizmet içi eğitim programları en az 180 saat ve 30 gün sürmektedir. Öğretmenlerin performansı ise 100 puanlık bir ölçekte değerlendirilmektedir. Programı tamamlayan öğretmenler sertifika almaya hak kazanmaktadırlar. Bu sertifikalar öğretmenlerin terfileri için ek puan ve ücretlerinde artış demektir. Öğretmenlerin terfi durumları, hizmet sürelerine, değerlendirme neticelerine ve yapılan projelerdeki başarılarına bağlıdır. Öğretmenler terfi elde edebilmek için bu alanların her birinde puanlarını artırabilir, uzak bölgelerdeki okullarda ya da özel eğitim okullarında görev yaparak terfileri için ekstra puan elde edebilirler. Belli bir hizmet yılını doldurmuş, başarılı, fark edilir yetenekleri olan öğretmenlere başöğretmenlik unvanı verilmektedir. Başöğretmenlerin daha az deneyimli diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşmaları, program geliştirme, öğretmenlik uygulamaları ve değerlendirme sistemleri konusunda yardım etmeleri beklenmektedir (NCEE, 2015). Öğretmenlere saygı göstermek Konfüçyüz kültürünün bir parçası olduğundan G. Kore’de öğretmenlik saygı duyulan popüler bir meslektir. Bunun sebebi olarak da rekabete dayalı bir ücret sisteminin, iş istikrarının ve iş güvencesinin yanında iyi çalışma koşullarının olması gibi unsurlar gösterilebilir (NCEE, 2015).

Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’de, öğretmenlik toplumda statüsü yüksek, saygı gören ve öğrenciler arasında popüler olan bir meslektir. Bu ülkelerde hem öğretmen maaşları iyi seviyede hem de öğretmenliğin prestiji yüksektir. Öğretmenlerin sosyal statülerinin yüksek olması ve yaşam standartları olarak OECD ülkelerinin üstünde olması mesleğin cazibesini ve saygınlığını artırmaktadır. Öğretmen adayları seçici ve titiz bir biçimde seçilmektedir. Bu adaylar seçilirken tek bir sınav yerine çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Bu ülkelerin hepsinde kariyer basamak sistemi mevcuttur. Hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitimi içeren mesleki gelişime çok önem verildiği görülmektedir. Bu ülkelerde mesleki gelişim faaliyetlerine katılım çok yoğun olmaktadır. Bunda kariyer basamak sisteminin oluşunun büyük etkisi vardır. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin maaşlarına, kıdemlerine ve terfilerine de etkileri vardır. Bu faaliyetlere katılmama durumunda ise yaptırımlar uygulanmaktadır. Eğitimin niteliğinin yüksek olduğu bu ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarında öğrenciler, öğretmenlik mesleğini okullarda icra ederek, yaparak yaşayarak öğrenmektedirler. Bu ülkelerde nitelikli öğretmen yetiştirmek adına kontenjan düzenlemesi çok dikkatli bir şekilde yapılmaktadır (Orakcı, 2015).

Kariyer basamak sistemi sayesinde öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Kendine inanan, hedefleri olan zeki ve başarılı öğrencilerin ileride öğretmen olmaları neticesinde eğitimin kalitesi yükselmektedir. Ücretlerin iyi oluşu, mesleğe verilen değeri ve prestiji arttırmaktadır. Toplum içerisinde iyi bir konumda olan öğretmenler ise mesleklerini benimseyerek, etkin bir şekilde yapmaktadırlar. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim neticesinde öğretmenlik niteliklerini ölçen çoklu sınavlara girmeleri sonucu işini en iyi yapacak öğretmenler göreve başlamaktadır. Görüldüğü üzere bu ülkelerin PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda üst sıralarda olmaları tesadüfi değildir. Arkasında yoğun bir emek ve ciddi bir planlama vardır.

Eğitimde başarılı bu tarz ülkelerin uygulamalarından, Türkiye adına elde edilecek çıkarımlar vardır. Türkiye’de öğretmenlik mesleği için kariyer basamağı sistemi henüz tam olarak uygulamaya geçmemiştir. Türkiye’de göreve başlayan bir öğretmen isterse kendini hiç geliştirmeden emekliliğine kadar görevini sürdürebilir. Öğretmenlik mesleğinin diğer kariyer grubu mesleklere göre ücretlerinin çok iyi

olmayışı başarılı öğrencilerin bu mesleği seçmemesine sebebiyet vermektedir. Üzerinde düşünülmesi gereken başka bir nokta ise, eğitim fakültesinin öğrenci alım sınavı ile örneğin orman fakültesi ya da veterinerlik fakültesi öğrenci alım sınavının aynı olmasıdır. Arzu edilen alım sınavlarının mesleğe uygun kişileri seçmeye dönük olmasıdır. İlgili fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları, KPSS sonucu göreve başlamaktadır. Bu sınavda da sosyal bilgiler öğretmeni adayı öğretmen olabilmek için matematik bilgisine ihtiyacı olması gibi konular yine üzerinde düşünülmesi gereken sorunlardandır. Türkiye’de öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri adına hizmet içi eğitimler MEB tarafından planlanmakta ve uygulanmaktadır. Türkiye’de kendi isteğiyle kendisini geliştirmek, fark yaratmak isteyen öğretmenler mesleki gelişim programlarını etkin şekilde kullanmakta ve bunlardan faydalanmaktadır. Ülkeler için en önemli konuların başında gelen eğitimde kalitenin yükselmesi hususunda; öğretmenlerin kendilerini geliştirme zorunluluğu, öğretmenin kendi isteğine bırakılmamalı, çeşitli yaptırımlarla ve gerekli motivasyonlarla öğretmenin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Türkiye eğitim konusunda istenilen başarı seviyesine ulaşamamıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bu kapsamda uluslararası düzeyde yapılan en kapsamlı eğitim araştırmalarından birisidir. 3 yılda bir yapılan bu sınavın sonuncusu 2015 yılında yapılmış sonuçlara göre Türkiye 2000 yılından beri sürekli gelişim kaydetmekte ancak halen OECD ortalamasının altında sonuçlar almaktadır (PISA, 2015).

PISA Direktörü Andreas Schleicher (2017) Türk Eğitim Sistemi’nin dünyaya uyum sağlayamadığını belirterek "Öğretilenler artık gereksiz" demiştir. Öncelikle her öğrencinin öğrenebileceğine inanılması gerektiğini söylemiştir. Schleicher Türk öğrencilerin verilen hangi görevlerde daha iyi hangilerinde kötü olduğuna bakıldığında, öğrencilerin öğrendiklerini ezberlemek ve onu kâğıda dökme görevi-verildiğinde çok başarılı olduklarını ancak ellerindeki bilgiyi yaratıcı bir şekilde uygulamaları istendiğinde zorlandıklarını belirtmiştir. Türk öğrencilerin iyi oldukları alanların günümüzde daha önemsiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler için ise, Türk öğretmenlere daha fazla fırsat verilmesi gerektiği, meslektaşlarını gözlemlemeleri ve birlikte çalışmalarını gerektiğini söylemiştir. Yüksek skorlar alan Şangay’da,

öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere kıyasla daha az öğrettiklerini ancak zamanlarının çoğunda yeni ve uygun eğitim metodları geliştirdiklerini belirtmiştir. İyi öğretmenlerin araştırmacı olması gerektiğini ve sadece ders kitabında ne yazıyorsa onu aktaran olmaması gerektiğini söylemiştir. Hükümetlerin öğretmenlik mesleğini hem finansal hem entelektüel açıdan çekici kılması gerektiğini, önemli olanın en yetenekli öğrencilerin öğretmen olmaya teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.1.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği

Yıldız (2013) her döneme özgü ortaya çıkan öğretmen tiplerini ve ayırt edici özelliklerini şöyle sıralamıştır: İlk olarak, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde öğretmen kavramı, Selçukludan beri gelen din görevlisi “hoca”dan ya da “imam”dan bir devlet görevlisi olan “muallim”e dönüşmüştür. İkinci olarak, Cumhuriyetin ilk dönemine damgasını vuran “devletin modernleştirici öğretmenidir”. Üçüncüsü, 1960’lardan 1980’lere kadar olan dönemde öne çıkan “toplumun ilerici öğretmeni” ya da “devrimci öğretmen” olarak tanımlanabilir. Son olarak ise, öğretmen, 1980’lerden bu yana ileri kapitalizm ve yarışçı politikaların ortaya çıkardığı “sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmendir”.

İslam’ın yayılmaya başladığı ilk dönemlerde örgün eğitim sistemlerinin olmayışından dolayı bilginin aktarımı konusunda belirli bir uygulama şekli yoktur. O dönemde bildiklerini başkalarıyla paylaşanlar bunu daha çok Allah rızası için yapmaktaydı. Zamanla İslam toprakları genişledikçe ve devlet kimliği güçlendikçe yavaş yavaş örgün eğitim kurumları da ortaya çıkmaya başlamıştır (Özbilgen, 2003: 308). Bu dönemde öğretmenlerin öğrettikleri karşılığında ücret alıp alamayacakları konusu tartışılan bir konu olmuştur. Kur’an konularının parayla yan yana gelemeyeceği düşüncesi hâkimdir. Bu sebeple insanlar ücret karşılığında öğretmenlik yapmaya sıcak bakmamaktadır. Selçuklularda öğretmenlik genel olarak "din adamlığı", "hocalık", "imamlık" ve "müezzinlik" ile birlikte yapılan ayrı görülmeyen bir meslek olmuştur. Bu dönemde öğretmenlik mesleğinin dinsel yönü çok fazladır. Öğretmenlik Selçuklularda çok işlevsel bir meslektir. Mahalle aralarındaki okullarda ve genel medreselerde öğretmenlik mesleğine ilişkin görevlerin temelinde öğrencilere dini bilgiler vermek vardır. Bu dönemde öğretmenlik mesleği genel

eğitimden ve din adamlığından ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünülmemektedir. Bu nedenle öğretmenlik için ayrı bir program veya ayrı bir meslek okulu bulunmamaktadır (Uçan, 2001).

Osmanlı Devleti'nde ise, öğretmenlik mesleği 15.Yüzyıl ortalarına kadar Selçuklu dönemindeki öğretmenlik mesleği ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu tarihten sonra özellikle mahalle mekteplerini saymazsak, medreselerde öğretmenlik yapabilmek için mesleğe giriş, statü, ücret, sorumluluk, çalışma takvimi gibi detaylarda büyük oranda standartlar ortaya konulmuştur. Medrese hocaları bilgili, kültürlü ve birkaç farklı bilim dalında uzmanlaşmış kişilerden oluşmaktadır. Medreselerin müfredatlarına bakıldığında bu rahatlıkla görülebilir. Medrese hocaları dilbilgisinden, fıkha, tefsirden, hadise, İslam düşüncesi tartışmalarına kadar pek çok alanda ders vermektedir (Özbilgen, 2003: 308). Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u ilim ve bilim merkezi yapmak için uğraşmış İstanbul'a yerli ve yabancı birçok bilim adamı getirtmiştir. Sahn-ı Seman Medreselerini açarak eğitimin sadece din derslerinden ibaret olmadığı fikrini savunmuş, Sahn-ı Seman'da Kur'an, hadis, kelim, fıkıh, tefsir gibi dini bilimlerden ve fizik, kimya, matematik, astronomi gibi pozitif bilimlerden dersler de verilmiştir. Ne var ki bu değişim Fatih Sultan Mehmet'ten sonra aynı kararlılıkla devam etmemiş, süreklilik kazanmamıştır. Osmanlıda yenileşme hareketleri 19.Yüzyılın ilk yarısından itibaren batılılaşma hareketlerine dönüşmüş bununla birlikte öğretmenlik mesleği 1848 yılında kendi meslek okuluna -Darülmuallimin- kavuşmuş ve öğretmenlik bir meslek olma yoluna girmiştir. Bir süre sonra öğretmenliğin meslekleşmesiyle ilgili hukuksal düzenlemeler yapılmaya başlanmış (1869, 1892) bu süreç 20.Yüzyılın başlarında biraz daha gelişerek öğretmenlik mesleğine ilişkin anlamlı bir birikim oluşmuştur (Uçan, 2001).

Türkiye'de Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte öğretmenlere çok önemli görevler verilmiştir. Çoğu şeye sıfırdan başlanacağı için yapılması gereken çok iş vardır. Hem yeni Cumhuriyetin ideolojisinin halka aktarılması hem de modern ulusun kurulması için öğretmenlere çok önemli işler düşmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk 16.07.1921 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilen Eğitim Kurultayı açılışında "Türk Ulusunu yetiştirmek gibi kutsal bir görevi üstüne almış olan yüce Türk öğretmen topluluğu" şeklinde bir hitapta

bulunmuştur. Yine Atatürk: “Dünyanın her yerinde öğretmenler insan topluluğunun en özverili ve saygıdeğer üyeleridir.” diyerek öğretmenlik mesleğine ne kadar değer verdiğini ve bu mesleği önemli gördüğünü vurgulamıştır. Cumhuriyetin kurulduğu yıllardan öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verildiği 1982 yılına kadar uygulanan öğretmen yetiştirme çalışmalarına bakıldığında öğretmenliğe mesleki bir kimlik kazandırma, öğretmen ihtiyacını iyi yetişmiş öğretmenlerle giderme adına önemli adımlar atıldığı görülmektedir. Ancak hızla büyüyen nüfusla orantılı olarak öğretmen ihtiyacı da artmıştır. Bu ihtiyacı karşılayacak yeterli sayıda öğretmen yetiştirilememiştir. Yeni kurulan Cumhuriyetin ilk senelerinde özellikle eğitim seferberliği ile ilkokulların ülke genelinde sayıları artmış bunun neticesinde ilkokul seviyesinde öğretmen açığı belirginleşmiştir. 1950’li senelerde ortaokul, 1970’li senelerde ise lise düzeyinde öğretmen açığı oluşmaya başlanmıştır. Bir türlü kapatılamayan öğretmen açığını gidermek için de öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyecek bazı uygulamalara gidilmiştir (Akyüz, 2006). Öğretmenlik mesleki programları haricinde de herhangi bir programı bitirip okullarda derse girilebilen, ücretli öğretmenlik gibi uygulamalar da günümüzde halen bu ikilemin sürdüğünün en açık ispatıdır. Akyüz (2006), Türkiye’de öğretmenliğin kimler tarafından yapılması gerektiğine dair yoğun tartışmalar yaşandığını söylemektedir. Akyüz daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulan dönemlerde, öğretmenlik mesleki eğitimi almamış kişilerin öğretmen olması, profesyonel öğretmenliğin meslekleştirme çalışmalarını zor duruma soktuğunu söylemektedir.

Günümüzde öğretmen olabilmek için ilk olarak lise eğitimi sonrası merkezi yapılan üniversite sınavına girmek ve sonrasında eğitim fakültelerine ya da fen-edebiyat tarzı fakültelelere yerleşmek gerekmektedir. Her branşın ve üniversitenin giriş puanı farklıdır. 4 yıllık eğitim süreci içerisinde öğretmen adayları branşlarına uygun okullarda staj yaparlar. Eğitim fakültesi harici bölüm mezunları ise öğretmen olabilmek için formasyon almaları gerekmektedir. Fakülteyi başarıyla tamamlayan öğretmen adayları KPSS ve mesleki alan sınavına girerler. Belirlenen baraj puanını aşan adaylar mülakata girer, sınav puanları ile mülakat puanlarının bir araya getirilmesiyle atanmaya hak kazanırlar. Atanan öğretmen adayı bir yıl süreyle aday öğretmen olarak çalışır ve ilk yılında yanında ona mesleğiyle ilgili yol gösteren bir danışman hocası bulunur. İlk bir yılın sonunda yazılı ve sözlü sınava giren öğretmen

adayı başarılı olursa adaylık dönemini bitirip asil öğretmen olarak mesleğine devam eder.

Eğitim alanındaki gelişmelere bakıldığında, Türkiye'nin sürekli bir yenilik süreci içerisinde olduğu görülmektedir. Türkiye hızla küreselleşen dünyada rekabetin ciddiyetini görüp eğitimde bazı yenileşme hareketlerinde bulunmuştur. MEB 2005 yılından itibaren “yapılandırımcı” öğrenme anlayışına geçmiştir. Giderek karmaşıklaşan toplumsal yaşama, öğrencilerin uyum sağlamalarında önerilen en uygun öğrenme yönteminin yapılandırımcı öğrenme yöntemi olduğu düşünülmektedir. Yapılandırımcı öğrenmede öğrencileri düşündürmeye yöneltmek ve problemlere çeşitli çözüm yolları geliştirmede öğrencileri desteklemenin gerekliliğine inanılmaktadır. Çünkü problemlerin çözümünde farklı bakış açıları kazandırılmasının bilginin yapılandırılması konusunda önemi bilinmektedir (Freiberg, 1999). Bu akımın en tanınmış temsilcilerinden birisi J. Dewey'dir. Dewey, bilginin konu alanlarına bağlı olmadığını söyler. İnsanların bilgiyi geçmiş yaşantılarıyla yapılandıracaklarını söyler. Bu sebeple bilginin deneysel, subjektif ve öznel olduğunu söyler. Dewey bilgiye ulaşmada herkes için ortak bir yol olmadığını söyler (Gutek, 2001). Buna göre yeniden hazırlanan ders programlarıyla uyumlu şekilde eğitim fakültelerinin de öğretmen yetiştirme programları “ilerlemeci” eğitim felsefesine göre oluşturulmuştur. Bu sebeple de eğitimin sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olması gerekir. İlerlemecilere göre birey dinamiktir ve eğitim sürecinde aktif ve katılımcı olup, bilimsel yöntemleri kullanarak kendini gerçekleştirmelidir. Gutek'e (2001) göre ilerlemeciliğin başlıca ilkeleri şunlardır:

- Eğitim aktif ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır.
- Öğretimde problem çözme yöntemi esas olmalıdır.
- Okul yaşama hazırlıktan ziyade, yaşamın ta kendisi olmalıdır.
- Öğretmenin görevi öğrenciyi yönetmek değil, öğrenciyi rehberlik etmektir.
- Okul yöneticileri öğrencileri yarıştırmak yerine onları işbirliğine yönlendirmelidir.
- Eğitim ortamı her yönüyle demokratik olmalıdır.

Türkiye’de eğitimin kalitesini yükseltmek adına reformlar gerçekleştirilmekte müfredatlarda değişikliklere gidilmekte, en uygun ve en etkin eğitim kuramları ışığında programlar şekillenmektedir. Sınıflara akıllı tahtalar yerleştirilmekte, yeni derslikler yapılarak kalabalık sınıfların önüne geçilmeye çalışılmakta, öğrencilere ücretsiz destekleme kursları verilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini en iyi ve verimli buldukları alanda çalışabilmeleri adına branş değişiklikleri yapılmaktadır. Yine öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için birçok hizmet içi eğitim verilmekte, öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi yapabilmeleri adına üniversitelerle protokoller yapılmaktadır. Ancak tüm bu iyileştirme çalışmaları, işini iyi yapan öğretmenlerle hayat bulmadıktan sonra nicelikten öteye geçememektedir.

2.2. Mesleki Algı ve Öğretmenin Statüsü

Öğretmenlik çok eski bir uğraşıdır, ancak bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Yapılan bir işin meslek olarak görülmesi için mesleğin, belirlenmiş bir alan içerisinde hizmet vermesi gerekir. Mesleki uzmanlık bilgisinin olması ve mesleği elde edebilmek için örgün eğitimden geçmeyi gerektirmesi gerekir. Mesleğin belli bir kültüre sahip olması, mesleki kuruluşlarının olması, giriş denetiminin olması, belli ahlaki değerlerinin bulunması ve mesleğin insanlarca tanınması gerekmektedir (Erden, 2009). Sayılan bu özellikler öğretmenlik mesleği ile örtüşmektedir. Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle ilgili olan kültürel, sosyal, bilimsel, ekonomik ve teknolojik boyutlara sahiptir. Öğretmenlik alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanı olan bir meslek olarak kabul görmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bu alanlarla ilgili olarak yönetim görevlerini üstlenen bir ihtisas mesleğidir. Bir ülkede öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesi, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçütleri koymasıyla başlar (Bursalıoğlu, 2000). Bu anlamda öğretmenlik mesleği özellikle gelişmiş ülkelerde profesyonel bir meslek niteliğine kavuşmuşken, gelişmemiş ülkelerde çevresine göre biraz okumuş olan kişilerin yapabildiği bir iş olarak görülmektedir. Oysa öğretmenlik mesleği; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan yeterlilikleri gerektirmektedir. Öğretmenlerin meslekle ilgili değer ve tutumları, mesleki bilgi kadar önemlidir. Çünkü araştırmalar öğrencilerin, derslerine giren

öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından etkilendiğini ortaya koymaktadır (Sezer, 2018). Öğrenciler, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve öğretmenin olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1998:118).

Genel çerçevede bakıldığında birçok ülkede öğretmenlerin meslekleri hususunda morallerinin düşük olduğu, umutsuzluk hissettikleri ve cesaretlerinin kırıldığı görülmektedir. Öğretmenler mesleklerinin eskisi kadar saygı görmediğini düşünmektedir. Bu sorun, birçok gelişmiş ülkede öğretmenlerin mesleklerini bırakma noktasına getirmektedir. ABD gibi ülkelerde, hem öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi hem de maaşlarının iyileştirilmesi gibi konular tartışılmaktadır (Wagner, 2008). Genele bakıldığında, gelişmiş ülkelerde olsun gelişmekte olan ülkelerde olsun, öğretmenler mesleki statülerine ilişkin bir kaygı hissetmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, öğretmenlerin mesleki motivasyonu gittikçe kırılgan bir hal aldığı ve mesleki motivasyonlarının düşmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler mesleki rollerinde düşük özgüvene sahiptirler. Öğretmen motivasyonu ile eğitimin kalitesi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bilinmesine karşın, ulusal hem de uluslararası politika yapıcılar tarafından bu konu ihmal edilmektedir (Voluntary Service Overseas, 2002).

Öğretmenler, çoğunlukla kendilerini eğitimde yenileşme çalışmalarının bir parçası olarak görememekte; kendilerini, alınan kararların sadece birer uygulayıcısı olarak düşünmektedirler. Bu tarz problemlerin sonucunda, ihtiyacı olan sayıda öğretmen bulamayan ülkeler; devamlı yer değiştirme, güven kaybı ve mesleki adanmışlık düzeylerinde düşüklük gibi problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenler gerek öğrencileri için eğitim ortamının iyileştirilmesi, gerekse de kendi mesleki durumlarının iyileşmesi konusunda çoğunlukla kendilerini çaresiz hissetmektedirler. Üstelik, literatürde ve politika tartışmalarında öğretmenlerin eksikliklerinden, yetersizliklerinden, istenilen seviyede olmayan kalitesinden sıklıkla bahsedilirken, öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarına yönelik çalışmalar da ise benzer ilgi görülmemektedir (VSO, 2002).

Öğretmenlerin toplum içindeki statüleri konusunda ülkeler arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlerin statülerinin karşılaştırılmasına yönelik kapsamlı ve büyük bir çalışma, Varkey GEMS Vakfı (2013) aracılığıyla 21 ülke

ölçeğinde 1000 katılımcı ile halkın öğretmenlere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış ve “2013 Global Öğretmen Statüsü Endeksi” olarak yayımlanmıştır. Araştırmaya göre: Öğretmenler en yüksek statüye Çin Halk Cumhuriyeti’nde, en düşük statüye ise İsrail’de sahiptir. Çin, Güney Kore, Türkiye, Mısır ve Yunanistan’da insanlar öğretmenlere diğer Avrupa ve Anglo Sakson ülkelerinden çok daha fazla saygı göstermektedir. Britanya ve Amerika bu endeksin ortalarında yer almaktadır. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre, hemen hemen bütün ülkelerde öğretmenlere yeterli veya pozitif güven değerlemeleri verilmektedir. ABD, Brezilya, Fransa ve Türkiye’de insanlar, öğretmenlerin mesleki statüsünü kütüphane görevlileri ile aynı düzeyde tutmaktadır. Sadece Çin’de, öğretmenler statü görece yüksek çıkmıştır. Çin’de öğretmene verilen değer doktorlara verilen değere yakındır (Varkey GEMS Foundation, 2013).

Anne babalar (veliler), çocuklarının ileride öğretmen olmalarını istemeleri bakımından ülkeler arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Örneğin, bu oran İsrail’de sadece yüzde 8 oranındayken, Çin’de ebeveynlerin yüzde 50’si çocuklarının ileride öğretmen olmalarını desteklemektedir. Türkiye, Güney Kore ve Çin’de bu oranlar diğer ülkelere göre yüksek olmasına karşın, İsrail, Portekiz, Brezilya gibi ülkelerde bu oranlar düşük seviyededir. Başka bir sonuç ise Avrupa’da, öğrencilerin öğretmenlerine saygı gösterme oranları, Asya ve Orta Doğu ülkelerine göre düşüktür. Öğrencilerin öğretmenlerine saygı gösterme oranları Çin’de yüzde 75 civarındadır (OECD, 2008).

Varkey GEMS Foundation’ın (2013) araştırmasında, 21 ülkenin 7’sinde katılımcılar, ülkelerinin eğitim sistemlerini 10 üzerinden 5, yani standart altı olarak değerlendirmiştir. Singapur, İsviçre ve Finlandiya vatandaşları ülkelerindeki eğitim sistemlerini en yüksek puanlarla olumlu anlamda değerlendirmişlerdir. Çıkan sonuçlara göre ülkeler genel olarak kendi mevcut eğitim sistemlerinden daha çok öğretmenlere güvendiklerini belirtmişlerdir. PISA’dan iyi puan alan ülkeler, eğitim sistemlerini başarılı bulmaktadır.

Ülkelerdeki öğretmenlerin saygınlık sıralaması ile PISA değerlendirmesinde o ülkenin yeri açık bir şekilde görülmektedir. Çıkan sonuçlarda, ayrıca öğrencilerin PISA başarısı ve öğretmen maaşları arasındaki ilişkiye de bakılmış ve Türkiye’nin

ilişki katsayısının bu açıdan yine diğer değişkenlere göre düşük kaldığı görülmüştür. Tablo 1’de öğretmenlerin saygınlık statüsü endeksi sıralaması verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Saygınlık Statüsü Endeksi Sıralaması

ÜLKE	ENDEKS SIRALAMASI	PISA SIRALAMASI (1 EN YÜKSEK)
Çin	100	3
Yunanistan	73,7	17
Türkiye	68	19
Güney Kore	62	4
Yeni Zelanda	54	6
Mısır	49,3	Veri yok
Singapur	46,3	1
Hollanda	40,3	7
ABD	38,4	12
Birleşik Krallık	36,7	10
Fransa	32,3	11
İspanya	30,7	16
Finlandiya	28,9	2
Portekiz	26	14
İsviçre	23,8	8
Almanya	21,6	9
Japonya	16,2	5
İtalya	13	15
Çek Cumhuriyeti	12,1	13
Brezilya	2,4	20
İsrail	2	18

Kaynak: Varkey GEMS Foundation, (2013).

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’nin öğretmenlerin saygınlık sıralamasında üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Çin’in 100 puanla birinci, Yunanistan’ın 73 puanla ikinci çıktığı araştırmada, Türkiye 68 puan alarak, ortak sınavlarda en iyi performans gösteren ülkeleri, saygınlık sıralamasında geride bırakmıştır.

Varkey GEMS Foundation (2013), raporunda düşünülmesi gereken şey: Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve statüsünün yüksek çıkmasına karşın, Türkiye’nin eğitim performansının düşük olmasıdır (21 ülke içinde 19. olması). Beklenen durum statüsü yüksek görülen bir mesleğin icra edilme aşamasında özveriyle çalışılıp yüksek başarı elde edilmesidir. Ya da bir meslek grubu yüksek başarı gösterdiği için saygı duyulan bir konumdadır. Ancak Türkiye’de durumlar bu şekilde gelişmemiştir. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki statüleri yasalarla düzenlenmiştir. Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim

görevlerini üzerine alan “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır (R.Gazete, 1973).

Boyacı (1999) “Öğretmenlik mesleğinin değişen sosyo- ekonomik statüsü: Eskişehir’deki öğretmenler” isimli yüksek lisans tezinden elde ettiği sonuçlara göre, öğretmenlik mesleğinin, çoğu öğretmen için bir mesleği temsil etmediğini, bunun ötesinde yaşamlarını kazanmak için kolayca edinebilecekleri bir iş olduğunu, öğretmenliğin prestijli, önemli bir meslek olarak değerlendirilmediğini, ilkökul öğretmenleri için öğretmenlik mesleğinin ailelerinin ekonomik sınırlılıkları içerisinde elde edebilecekleri en yüksek bir iş olarak gördüklerini belirtmiştir.

Sunar'ın (2015) yürütücülüğünde 2014 yılında, 32 ilde 2500 vatandaş ile yapılan, "Türkiye'de çalışma yaşamı ve mesleklerin itibarı" konulu araştırma sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye’de Mesleklerin İtibar Sıralaması (ilk 20)

SIRA	MESLEK	ORTALAMA SKOR	SIRA	MESLEK	ORTALAMA SKOR
1	Tıp Doktoru	88,3	11	Eczacı	75,79
2	Üni. Profesörü	83,32	12	Psikolog	75,55
3	Hakim	82,17	13	Makine Müh	75,26
4	Öğretmen	80,98	14	Genel Müd.	73,42
5	Diş Hekimi	79,5	15	Elektrik Müh	73,1
6	General	78,31	16	Avukat	72,87
7	Vali	78,15	17	Arş. Gör.	72,84
8	Yüzbaşı	77,9	18	Belediye Baş	72,78
9	Büyükelçi	76,68	19	İnşaat Müh	72,69
10	Mimar	76,23	20	Astsubay	70,73

Kaynak: Sunar (2015)

Tablo 2’de, öğretmenlik mesleği, mesleki itibar noktasında 80.98 puan alarak 126 meslek içerisinde 4. sırada kendisine yer bulmuştur Diğer araştırmalara da paralel olarak Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin toplumca itibarlı -her ne kadar öğretmenler itibar görmediklerini düşünse de- bir meslek olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Eğitim planlamalarındaki yanlışlıklar ve aksaklıklar ile eğitime yapılan müdahaleler sebebiyle ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını kapatmak için, öğretmen niteliğini taşımayan kişilerin bu göreve atanması eğitim adına yaşanan bir problemdir (Ergun, 1999). Bu gibi uygulamalar öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğuna

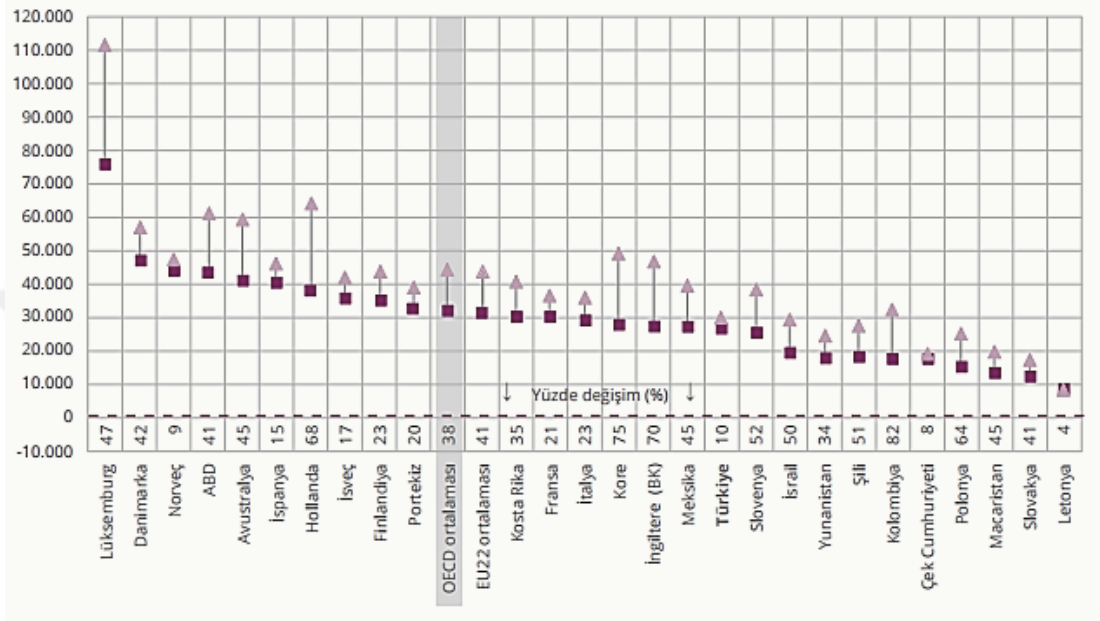
ilişkin yukarıda sözü edilen kanun maddesine de aykırıdır. Ancak, yıllardır izlenen politikalar yüzünden Türkiye’de öğretmenlik kapısı daima farklı meslek gruplarındaki insanlara açık olmuş, öğretmenlik kolay elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirilmiştir. Öğretmenlik, elinde üniversite diploması olup da kendi alanında iş bulamayanların ümit kapısı haline gelmiştir (Eskicumalı, 2002). Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970’li yıllara kadar korunmuş, ancak daha sonra Türkiye’deki hızlı toplumsal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek gerilemeye başlamıştır. 1980’li yıllarda liberal ekonominin güçlenmesi, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması, memurların gelir düzeylerinin giderek düşmesiyle öğretmenlik mesleği de eski saygınlığını giderek yitirmiş ve toplumsal statüdeki yeri aşağıya doğru düşmeye başlamıştır (Erden, 2009). Öğretmen yetiştirilmesi hususunda ve hizmet içi eğitimlerin nitelikleriyle ilgili önemli iyileşmeler (ör. hizmet öncesi eğitim sürelerinin uzatılması) yapılsa da, hangi şartlarda öğretmen olunabileceğine ilişkin standartların oluşturulmaması ve öğretmen atamalarındaki farklı ve çelişkili uygulamalar, öğretmenlerin mesleki statüsünü olumsuz yönde etkilemiştir (Özoğlu, 2010).

Türkiye’de öğretmen maaşları 10 yıllık süreçte yüzde 20 reel bir artış göstermiştir. 2005 ve 2015 yıllarında, 10 yıllık periyot içerisinde Türkiye, İsrail ve Polonya’nın ardından öğretmen maaşlarında en yüksek artışın görüldüğü üçüncü ülke konumuna gelmiştir. Bu eğilimin devam etmesi ileriki yıllarda Türkiye’de öğretmen maaşlarının OECD ortalamasına daha da yaklaşacağına bir göstergesi olabilir (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli ve Gümüş 2017).

Dünyanın birçok ülkesinde, meslekteki yüksek kazanç, mesleğin statüsünü ve saygınlığını arttırmaktadır. Mesleki statü denildiğinde, akla ilk gelen çoğunlukla mesleğin ekonomik getirisiidir. Yani, yüksek gelirli mesleklerin saygınlığı da genelde yüksek görülmektedir. Türkiye’de, öğretmenlik düzenli geliri olan memurluk olarak algılandığı için, toplumun belirli kesimleri tarafından tercih edilen bir meslek durumundadır. Kazanılan para harici mesleğin saygınlığını belirleyen başka bir önemli ölçüt de, mesleğin topluma sunduğu hizmetin toplumsal değeri ve önemidir. Yani, toplumda önemli görülen vazifeyi yerine getiren mesleklerin daha saygın oldukları bilinmektedir (Özoğlu, Gür, Bekir ve Altunoğlu, 2013).

OECD ülkelerinde mesleğe yeni başlamış olan ve meslekte tecrübeli olan öğretmenlerin maaşları şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. OECD Ülkelerinde Öğretmenliğe Yeni başlayan ve 15 Yıl Deneyim Sahibi Öğretmenlerin Maaşları (\$) ■ Başlangıç maaşı ▲ 15 yıl deneyim sonrası maaşı



Kaynak: OECD (2017) Not: Satın alma gücü paritesi kullanılmıştır

Şekil 2’de Türkiye’de göreve yeni başlayan ve 15 yıl deneyimi olan öğretmen maaşlarının OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Toplumsal saygınlığı yüksek olan bir meslek grubuna çeşitli sosyoekonomik seviyeden kaliteli insan gücü yönelimi ve girdisi beklenir (Özoğlu, 2010). Oysa Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelen adaylar büyük oranda alt ve orta sosyo-ekonomik seviyeye sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin üst sosyo-ekonomik seviyeye sahip insan gücünü çekebilmesi ve geniş bir toplumsal tabana yayılması, mesleğin toplumsal algısına ve profesyonellik statüsüne olumlu katkıları olacaktır.

2.3. Motivasyon

Bu başlık altında motivasyon kavramı, motivasyon türleri ile kuramları ve ilgili diğer konular incelenmiştir.

2.3.1. Motivasyon Kavramı

İngilizce ve Fransızca'dan türetilmiş olan motivasyon kelimesinin kökü "motive" kavramından gelmektedir. Motivasyon kavramının tam karşılığını Türkçe'de bulmak zordur (Eren, 2001: 251). "Motive" kelimesine karşılık olarak "güdü" veya "harekete geçirme" kelimeleri kullanılabilir. Motivasyon, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların; düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularıdır (Örücü ve Kambur, 2008). Literatürde yer alan motivasyon kavramına ilişkin diğer bazı tanımlar şu şekildedir: Motivasyon, çalışanların isteklendirilmeleri ve bu yolla kişisel gereksinimlerini en iyi biçimde tatmin edeceklerine inandırılmaları sürecidir (Ataman, 2001). Motivasyon; kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla kendi arzu ve istekleri ile davranışlarıdır. Bireyleri, beklenen ve istenen yönde hareket etmelerine ve davranışlarına teşvik eden; kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğudur (Değirmencioğlu ve Küçükahmet, 1999). Güdüleme kavramı dış kaynaklarda "motivasyon", bazı Türkçe kaynaklarda ise "teşvik", "isteklendirme" ve bazen de "özendirme" diye kullanılmaktadır (Özkalp ve Sabuncuoğlu, 1995:86). Şekil 3'te güdüleme süreci verilmiştir.

Şekil 3. Güdüleme Süreci



Kaynak: Özkalp ve Sabuncuoğlu (1995: 86)

Şekil 3'te, insanların eksikliğini hissettiği ve doyurmaya çalıştığı birtakım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar neticesinde motivasyon süreci başlamaktadır. Bir gereksinim ortaya çıktığında ister fizyolojik, ister psikolojik olsun bireyde onu karşılama isteği uyanır, başka bir ifadeyle uyarılma gerçekleşir. İhtiyaçlarını gerçekleştirmek için uyarılan birey, gerekli davranışları sergiler. Davranışlar

sonucunda, ihtiyaçlar karşılanırsa doyum gerçekleşir ve motivasyon süreci tamamlanmış olur.

2.3.2. Motivasyon Türleri

Motivasyon, dışsal ve içsel motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dışsal motivasyonda kişi dışsal etmenlerin etkisiyle harekete geçer ve istenilen davranışa yönelir. Çalışanların cretlerinin artması ya da çalışanlara maddi yararlar sağlanması, çeşitli ödüllerin verilmesi, terfi ve tatil gibi imknların sunulması çalışanların motivasyon düzeyini yükseltebilir (Sağlam, 2007). İçsel motivasyonda ise kişiler herhangi bir itici sebebe gerek duymaksızın bir işi isteyerek yapmaktadırlar. Kişisel vn, öğrenme arzusu, yeterli olma isteği, gelişme arzusu, işi sevmek, merak, güçlü işi etiği ya da özel bir değer sistemi gibi özellikler bireylerin içsel motivasyon seviyelerini yükseltebilir (Sağlam, 2007).

Motivasyonda en önemli nokta, çalışan davranışlarını ve bunların sebeplerini bilmektir. Her davranışın arkasında bir arzu, her davranışın önünde ise bir amaç bulunmaktadır. Amaçlara ulaşmak, kişinin isteklerinin doyurulmasını gerektirir (Omirtay, 2009: 22-23).

İ motivasyonda, ilgi duymak ve sevmek; dış motivasyonda ise belli bir sonuca ulaşma arzusu vardır (zdaşlı ve Akman, 2012: 74). Örneğin, fizik dersini seven bir ocuk ona "yap" denmeden, kendi içinden gelen istekle fizik dersine çalışması içsel motivasyona rnekken başka bir öğrencinin öğretmeninden korktuğu, çekindiği için ya da ona iyi görünmek için ders çalışması, verilen görevleri yerine getirmeye çalışması dışsal güdülenmeye örnek olabilir (Yüksel, 2004: 105-107).

2.3.2.1. İ Motivasyon

İ motivasyon işin kendisiyle ilgili sorumlulukları yerine getirmenin verdiği mutlulukla, keyifle ilgilidir. 1940'lı yıllara kadar motivasyon kavramı üzerinde duran davranış bilimciler motivasyonu sadece dışsal olarak ele alınmıştır. 1940'lı ve 1950'li yıllarda ihtiyaç kuramları geliştiren araştırmacılar içsel motivasyon kavramını geliştirmiştir. İçsel motivasyonda bir işi yaparken zorlayıcı bir sebep olmadan işi yapmak ve doyum elde etmek vardır. Bireyler, kendi kararlarını verme isteği içerisinde dirler (Raffini, 1996). Bu tarz bir motivasyon durumu, kişinin kendi

yeteneklerini ortaya koyma deneyimi olarak söylenebilir (Brief ve Aldag, 1976: 497). İlgi çekici ve zorlayıcı iş, işte bağımsızlık, işin işgören için önemi, işe katılım, sorumluluk alma, işte çeşitlilik, işte yaratıcılık, kişinin becerileri ve yeteneklerini kullanabilme fırsatları, kişinin iş performansı ile ilgili geri bildirim gibi faktörleri içerir (Mottaz,1985: 366).

2.3.2.2. Dış Motivasyon

Dış motivasyon, dışardan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etmenlerle kendini gösterir. Örneğin, annesinin "yemeğini bitirmezsen oyuncaklarınla oynayamazsın" demesi üzerine yemeğini bitirmeye çalışan çocuk dışsal olarak motive olmuştur. Ya da bir futbolcunun maçları kazanmaları halinde alacağı prim etkisiyle çalışması yine dış motivasyona örnektir. Derslerinde başarılı olan öğrenciler takdir, teşekkür, gibi ödülleri zaten kazanacaklarını, normal bir şekilde elde edebileceklerini düşünürler. Bu nedenle, bu öğrencilerin güdülenme ihtiyaçları yoktur. Yani zaten içten motive olmuşlardır (Öncü, 2004: 173).

Dış motivasyon elemanlarının, bireyin iç motivasyonuna etkisi göz ardı edilemez. Örneğin, okullardaki not sisteminin istenmeyen yönlerinden biri de, bazı öğrencileri not sevdalısı yapmasıdır. Öğrenmek ikinci plandadır. Her şey daha iyi daha yüksek not almak içindir. Bu davranış "not için çalışmak" olarak bilinir. Öğrenci, bilmenin öğrenmenin verdiği mutluluk ve doyumunu yani içsel ödülü almak yerine, dış ödülleri almak için çaba sarf eder. Övme, ayrıcalık tanıma, yüksek not gibi dışsal motive unsurları zamanla öğrencinin içinden gelen ve asıl önemli olan içsel isteği azaltır (Gordon, 2015: 42). Dikkat edilmesi gereken nokta dışsal motivasyon kaynaklarının içsel motivasyonun yerini almamasıdır. Çıkarıcı bir dünya oluşmasının temelleri bu şekilde okullarda atılmamalıdır.

Dışsal motivasyon araçlarını Mottaz (1985: 366) iki boyut halinde olduğunu söylemiştir. İlk boyut sosyal motivasyon araçlarıyken, ikinci boyut örgütsel araçlardır. Sosyal motivasyon boyutunda, arkadaşlık, yardımseverlik, çalışma arkadaşlarının ve yöneticinin desteği gibi faktörleri içerir ve kişiler arası ilişkilere dayanır. Örgütsel araçlar ise iş performansını yükseltmek için kurum tarafından sunulan çeşitli olanaklarla ilgilidir. Bu araçlar somuttur ve çalışma ortamındaki kaynakların yeterli oluşu, ücret eşitliliği, işte yükselme fırsatı, ek yararlar ve iş

güvencesinin olması gibi faktörleri içerir. Bu araçlar, enstrümantal motivasyon araçları olarak da isimlendirilir.

2.3.3. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kuramları davranışların sebepleri ve davranışa sebep olan süreçleri açıklamaya çalışmaktadır. Literatürde, motivasyon kavramına ilişkin pek çok tanım ve kuram bulunmaktadır. Hoy ve Miskel (2004) motivasyonu tüm yönleriyle başarılı bir şekilde açıklayabilen bir kuram ya da tanımın bulunmadığını söylemektedir. İş tatmini ve motivasyon konuları kaynaklarda genellikle birlikte ele alınmakta olup bu konulara ilişkin farklı birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramlar “kapsam kuramları” ve “süreç kuramları” olmak üzere iki kısımda incelenmektedir.

Kapsam kuramları; kişileri içten motive eden faktörleri konu alırken, süreç kuramları; diğer bazı teşviklere yani kişinin dışında olan ya da kişiye dışarıdan, verilen motive edici faktörleri konu edinmektedir. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg’in Çift-Etmen Kuramı, McClland’ın İhtiyaçlar Kuramı, Alderfer’in E. R. G Kuramı, kapsam kuramlarına örnektir. Bu kuramların ortak özellikleri insanların farklı ihtiyaçları bulunduğu ve bu ihtiyaçları karşılandığında motive oldukları yönündedir (Balcı, 1992).

“Belirli bir davranışı gösteren kişinin, bu davranışı tekrarlaması (veya tekrarlamaması) nasıl sağlanabilir?” sorusu, süreç kuramlarının cevaplamaya çalıştığı ana sorudur. Süreç kuramlarına göre ihtiyaçlar bireyleri davranışa yönlendiren faktörlerden yalnızca birisidir. Bu içsel faktöre ek olarak pek çok dışsal faktör de kişinin davranışı ve motivasyonu üzerinde etkisi olmaktadır. Skinner’in (1953) Sonuçsal Pekiştirme Kuramı, Vroom’un (1964) Beklenti Kuramı, Adams’ın (1965) Adalet Kuramı, Locke’un (1968) Bireysel Amaçlar ve İş Başarımı Kuramı, Porter ve Lawler’in (1968) Amaç ve Atıf Kuramı, Hackman ve Oldman’ın İş Özellikleri Kuramı birer süreç kuramı örneğidir. Ayrıca, ödül kuramları kendi içerisinde birer motivasyon kuramı olarak da ele alınabilir. Çalışanları nelerin motive ettiğini açıklayan içerik kuramlarının aksine süreç kuramları, motivasyonun nasıl ortaya çıktığı konusuna odaklanmıştır. Süreç kuramları, iş durumlarına göre kişisel davranışlara dayanan zihinsel süreçlerle ilgilidir. Bu kuramlar güdülenmeyi kişilerin

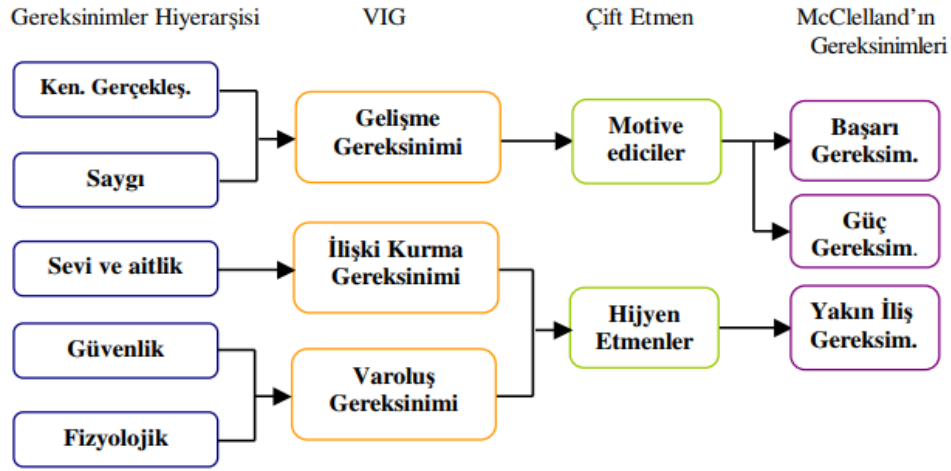
algıları, inançları ve iş ödülleri ulaşılabirliği hakkındaki beklentileri ve bunların ihtiyaçları karşılama düzeyleri ile açıklamaktadır (Balcı, 1992).

Bu bilgiler ışığında motivasyonu başlatıcı temel kaynağın ihtiyaçlar olduğu, süreç içinde birçok farklı faktörden etkilenebileceği görölmektedir. Bu sebeple süreç kuramları ile kapsam kuramları ayrı ayrı ele alınabileceği gibi birlikte de ele alınabilir. Kapsamlı bir motivasyon kuramının hedefe dönük davranışın daha da ötesini anlamlandırabilmeyi gerektirdiği belirtilmektedir. Oluşturulacak böylesine geniş, kapsamlı bir kuramın aynı zamanda insan motivasyonunun tüm içeriğinin açıklanmasını ve performansın nicel olmayan yani ölçülemeyen yönlerini de açıklayabilmesi gerekmektedir (Deci, 1992).

2.3.3.1. Kapsam (İçerik) Kuramları

Kapsam kuramları motivasyonun en iyi şekilde ihtiyaçların yapısına yoğunlaşarak anlaşılabilceğini savunmuştur. Her kuram olaylara kendi bakış açısıyla yaklaşmış ve kendi görüşünün en doğru açıklamayı yaptığını belirtmiştir. Kuramların birbirlerinin yerine geçecek şekilde düşünülmesi doğru değildir. Bunun yerine farklı ihtiyaç durumlarını vurgulayıp, daha uygun bakış açısı getiren kuramlar olarak görülmesi daha doğru olacaktır (Rollinson ve Broadfield, 2002: 211). Bunun arkasındaki düşünce ise şöyledir: Eğer yönetici personeli belirli yönlerde davranmaya zorlayan faktörleri anlayabilirse, bu faktörleri kullanmak suretiyle personeli daha iyi yönetebilir. Yani onları örgüt amaçları doğrultusunda davranışa sevk edebilir (Koçel, 2015: 384). Şekil 4'te kapsam kuramlarının karşılaştırmalı şekilde tablosu verilmiştir. Şekil 4'te McClelland alt seviye ihtiyaçlar üzerinde çok durmamış, diğer kapsam kuramlarından farklı olarak sosyal olarak öğrenilmiş ihtiyaçlara vurgu yapmıştır. Maslow'un kuramı durağan ve hiyerarşiktir. Alderfer'in kuramı ise esnektir. Şekil 4'teki kuramların basamakları kısmen birbirlerini karşılamaktadır.

Şekil 4. Kapsam Kuramları Karşılaştırılması



Kaynak: Hellriegel, D. Slocum, Jr, J. W. ve Woodman, R. W.(2001)

2.3.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İçerik kuramları arasında yer alan ve psikolojik kökenli bir güdüleme kuramı olan Maslow'un kuramı bilinen en ünlü ihtiyaç kuramlarındandır. Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı 1940'lı yılların ortalarında ortaya atılmış ve 1950'lerin sonlarına kadar daha çok klinik uygulamalarda faydalanılmıştır. 1960'ların başlarında örgütlerdeki insan davranışını açıklamaya yönelik bir kuram olarak sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Alkibay ve Seler, 1992: 163). Maslow kuramını iki temel varsayıma dayandırır (Akat vd. , 1994: 210):

- İnsan davranışları gereksinimlerini gidermeye yöneliktir.
- İnsan gereksinimlerinde bir sıralama vardır. Alt gereksinimler karşılanmadıkça ya da kısmen karşılanmadıkça, kişi bir üst gereksinimi karşılama çabasına girişmez.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi şekil 5'te görüldüğü gibi beş basamaktan oluşmaktadır.

Şekil 5. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: Barutçugil. (2004: 375)

a) Fizyolojik İhtiyaçlar: En altta bulunan bu ihtiyaçlar olmazsa olmaz ihtiyaçlardır. Kişinin yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan gıda, hava, su, dinlenme, cinsellik vb. ihtiyaçlar bu giriş basamağındadır (Bingöl, 2016: 270).

b) Güvenlik İhtiyacı: Kişi giriş ihtiyaçları olan fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, bugünkü yaşam ve çalışma ortamında güvenliğini sağlamak, ondan sonra da geleceğini güvence altına almak ister (Özkalp ve Sabuncuoğlu, : 90).

c) Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı: Ait olma basamağının başlıca ihtiyaçları özen gösterilme ve sosyal faaliyetlere katılma ihtiyacıdır. Bir birey, genelde diğer bireylerle sevgiye, saygıya dayalı ilişkiler istemektedir (Bingöl, 2016 :270).

d) Saygı ve Takdir Edilme İhtiyacı: Sosyal sistem içinde bireylerin yerleri tek tip ve sabit değildir. En az iki insanın olduğu yerde kişiler birbirlerine farklı değerler yüklemektedir. Hiyerarşik yapılarda da durum böyledir. İnsanoğlu kendisini daha iyi yerlerde görmek ister. Bu basamaktaki ihtiyaçlar, önemli görülme, tanınma, prestij, statü, referans gösterilme gibi ihtiyaçlardır. İnsanlar her zaman başkaları tarafından kabul görülmek ve onların hayranlığını kazanmak ister ve bunun için çaba sarf eder (Durak, 1998: 66).

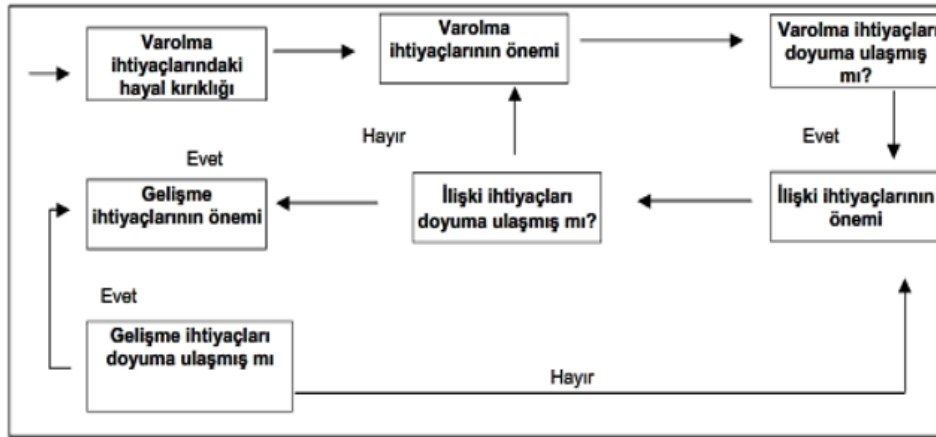
e) Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Kurama göre en üstte bulunan bu basamağa kadar gelen birey, yaratma ve başarıma gücünü ortaya koyar. Birey gerçek özgürlüğe bu basamakta ulaşır. Böylece bireyin gerçek kişiliği, yaratıcı ve yapıcı gücü bu basamakta ortaya çıkar. Ekonomik özgürlüğünü kazanmış, toplum içinde belirli bir

statüye kavuşmuş, kişisel saygınlık kazanmış, istediklerini yapabilecek bir kişi artık özünde var olan fakat bazı sınırlamalar nedeniyle ortaya çıkmakta geciken isteklerini ve yaratıcı gücünü kişisel bütünlük içinde yerine getirebilir. Böylelikle ortaya çıkmamış olan yeteneklerin ortaya çıkması sağlanmış ve kendini gerçekleştirmiş olur (Özkalp ve Sabuncuoğlu, :90).

2.3.3.1.2. Alderfer'in V.İ.G. Kuramı (Existence – Relatedness - Growth)

Clayton Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar kuramını farklı bir şekilde yorumlamaktadır. Kısa adı VİG. olan bu kuram, beş basamağı olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini varolma, ilişki ve gelişme (V.İ.G.) olmak üzere üç basamağa indirir. Bu basamakların içeriği şöyledir: Varolma ihtiyacı: Maslow'un fizyolojik ve güvenlik gibi en alt düzey giriş ihtiyaçlarını karşılık gelir. İlişki ihtiyacı: sevgi ve ait olma ihtiyaçlarına karşılık gelir. Gelişme ise: Maslow'un üst basamaklarda bulunan saygı ve kendini kanıtlama, kendini gerçekleştirme basamaklarına karşılık gelmektedir (Yüksel, 1998: 128). Maslow'un modeli özellikle çalışma yaşamı için geliştirilmemişken, Alderfer kuramında örgütlerdeki insan ihtiyaçları doğrultusunda bir uyarlama yapmaya uğraşmıştır (Porter, vd. 2003: 8). Bu iki kuram çoğu yönüyle birbirine benzese de farklı noktaları da bulunmaktadır. Farklı olan noktalardan biri, Maslow'un kuramında bir basamaktaki ihtiyaçlar karşılanmadan diğer basamaklardaki ihtiyaçlara geçilmemesine karşın E.R.G (V.İ.G) kuramında iki farklı ihtiyacın aynı anda karşılanabileceği söylenmektedir. Ayrıca ihtiyaçlar, kültürel özelliklerden kaynaklı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Maslow'un kuramına göre diğer bir farklı nokta ise Maslow kişiye odaklanmışken, E.R.G kuramında çevresel farklılıklara önem verilmektedir (Onaran, 1981). İlk iki basamaktaki gereksinimlerin doyurulmasının tersine, gelişme gereksinimleri zordur. Bireyler bu gelişme gereksinimlerini doyurdukça bireyin istekleri, gereksinimleri durmaz daha da artar. V.İ.G. kuramına göre her bir basamağın doyumu artan bir biçimde soyut ve zor duruma gelir. Kimi bireyler bu basamakları düzenli bir şekilde, akıllıca çıkarken, bazı bireyler düzenlerini bozar, üzüntü ve hayal kırıklığına uğrar. Bu kişiler gelişme ihtiyaçlarını karşılayamıyorlarsa diğer basamaklardan geri dönerek uğraşlarını onun üzerine yoğunlaştırırlar (Can, 2011). Şekil 6'da Alderfer'in V.İ.G Kuramı verilmiştir.

Şekil 6. Alderfer'in V.İ.G. Kuramı



Kaynak: (Aktaran: Dümen 2008: 22)

Şekil 6’da, bir ihtiyaç tamamlandığında diğer ihtiyaca geçilebilmektedir. En alt seviye olan varolma ihtiyacı karşılandığında ilişki ihtiyacına ilişki ihtiyacı giderildiğinde ise gelişme ihtiyacına geçilmekte, bir ihtiyaç tam olarak karşılanmadığında önceki ihtiyaçlara dönülmektedir.

2.3.3.1.3. Herzberg’in Çift Etmen (Motivasyon –Hijyen) Kuramı

Ünlü motivasyon kuramlarından biri de Frederick Herzberg’in Çift Etmen Kuramıdır. Herzberg (2003: 86), Mausner ve Snyderman tarafından ABD’nin Pittsburg kentinde yapılan araştırma “Pittsburg Çalışmaları” olarak da bilinmektedir. Araştırmada, 11 iş yerinde, toplam 200 mühendis ve muhasebeciye yönelik olarak “iş yerinde çalışırken kendinizi ne zaman çok iyi ve ne zaman çok kötü hissettiğinizi açıklayınız?” sorularına verilen yanıtlarla çalışmalarını uygulamışlardır Herzberg, Pittsburg’daki bu başarılı araştırmaların sonucunda Çift Etmen Kuramını geliştirmiştir. Herzberg her bir katılımcının iyi ve kötü duygulara sebebiyet veren durumları anlatmalarını istemiş katılımcılar duygularının her biri için farklı iş koşulları bildirmişlerdir. Kayıt altına alınan cevaplarda duygular, genellikle işin kendisiyle ilgili olduğu ve bunların: başarı, gelişim, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve ilerleme olduğu belirtilmiştir. Herzberg kuramında bunları güdüleyiciler (motivasyon) olarak tanımlamıştır. İş çevresi ile alakalı olanlar ise genel olarak: örgüt politikası, denetlenme, kişiler arası ilişkiler, iş koşulları ve

ücrettir. Herzberg, bunları da sağlık (hijyen) etmenleri olarak tanımlamıştır (Lunenburg ve Ornstein, 1996 akt. Sarpkaya, 2006: 99).

Hijyen faktörlerinin güdüleyici özelliği yoktur. Ancak bu etmenlerin olmadığı düşünüldüğünde de çalışanları motive etmenin mümkün olmadığı görülmüştür. Yani güdüleyici unsurların istenildiği gibi çalışabilmesi için koruyucu olan hijyen faktörleriyle gerekli koşulların sağlanması gerekmektedir. Herzberg ve arkadaşları, sağlık faktörleri yeterince karşılandıktan sonra, çalışanları işe karşı motive etmek için hijyen (sağlık) faktörleri üzerine ısrar etmek yerine güdüleyici (içsel) faktörleri harekete geçirmenin daha faydalı olacağını söylemişlerdir. O halde, hijyen koşulları asgari düzeyde sağlandıktan sonra, güdüleyici ve doyum sağlayan faktörlerdeki artış çalışanı işe karşı motive etmede önemli katkıları olacaktır (Yıldırım, 2006: 12). Herzberg, (2003) motive edici faktörler ile hijyen faktörlerini şu şekilde sınıflamıştır:

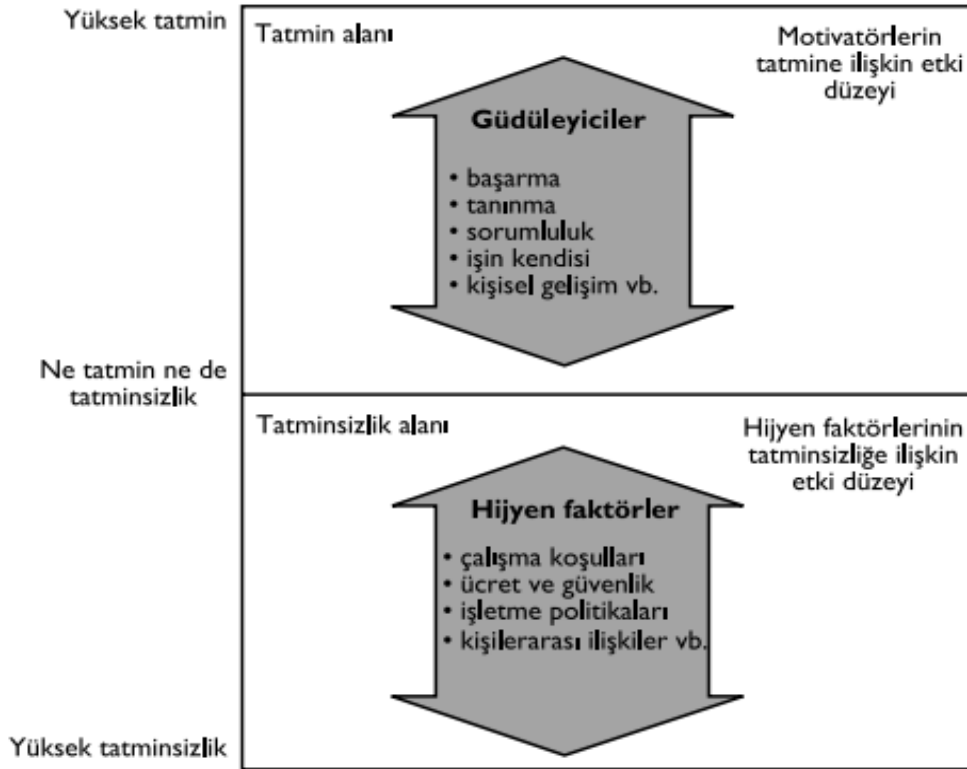
Motive Edici Faktörler: Başarı, tanınma, işin kendisi, gelişme imkanları, ilerleme imkanları, sorumluluk, geri bildirim.

Hijyen Faktörler: Denetim kalitesi (tarzı), şirket kuralları ve politikası, ücret, çalışma koşulları, iş güvenliği, kişisel yaşantı, statü, bireyler arası ilişkiler. (astlarla, üstlerle, akranlarla)

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı kapsamında motive edici (iç) ve hijyen (dış) faktörlerin işlevleri şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7'de Herzberg (1959) ihtiyaçlarını, Maslow (1943) ve Alderfer'in (1972) kuramındaki gibi bir sıra, düzen içerisinde sıralamamıştır. İki faktörde sınıflandırarak ifade etmiştir. Buna göre hijyen faktörleri içinde yer alan ihtiyaçların karşılanması kişide doyum duygusu yaratmaz. Ancak motivasyon içinde olması gereken faktörlerdir. Buna karşın “motive edici faktörler” içindeki ihtiyaçlar karşılandığında birey doyuma ulaşacak (asgari düzeyde hijyen faktörlerinin karşılanması gerekiyor) ancak “motive edici faktörler” içindeki ihtiyaçlar karşılanmadığında ise birey kendini doyumsuz olarak da tarif edemeyecektir.

Şekil 7. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı



Kaynak: Mullins, 2002, Akt. Özer ve Topaloğlu, 2008.

Herzberg'in kuramına gelen eleştirilerden birisi "ücreti" koruyucu faktörler arasına koyması olmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1991: 106). Bu kurama yapılan bir diğer eleştiri ise "öykü anlatma" tekniğinin araştırmada yanıltıcı sonuçlar doğurabileceği ve bunun da güvenilirliği ve geçerliliği etkileyebileceğidir (Davis, 1988: 70). Bir diğer eleştiri ise bu kuramın, ekonomik ve sosyo - kültürel değişkenleri görmezden gelmesidir. Büyük ve güçlü ülkelerde hijyen olarak değerlendirilen faktörler, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde güdüleyici unsur olabilmektedir (Ataman, 2001). Ayrıca bireylerin birçok farklılığından dolayı da hijyen ve motive edici faktörlerin kişiden kişiye göre farklılaşabileceği bu kuramda değerlendirilmemiştir. Tüm bu eleştirilere rağmen bu kuram, Maslow'un kuramını kâğıt üzerinden alıp gerçek iş yaşamına sokmuş ve bu kuramın uygulanmasını sağlamıştır. Maslow'un kuramının eksikliklerini gidererek "Aslı olan yapılan işin içeriğidir." demiştir. İş zenginleştirme tekniği motive edici faktör olarak değerlendirilmeye başlanması da iş dünyasında motivasyon, üzerine yapmış olduğu başka bir katkıdır (Davis, 1988: 70).

2.3.3.1.4. McClelland Başarı İhtiyacı Kuramı

David McClelland, çalışma hayatı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi, kişisel ihtiyaçlardan, beklentilerden hareketle toplumsal düzeyde ele almıştır. McClelland'a göre yüksek başarı ihtiyacı; başarı için bireysel sorumluluk ve belirli ölçüde risk alma, ortaya çıkan çalışma performansı ile ilgili zamanında ve yeterli dönüt almak amacıyla duyulan isteği tanımlar. Yüksek güçlülük ihtiyacı ise, insanları etkilemek ve güç ile birlikte onları kontrol altına alabilmek şeklinde tanımlanabilir. Son olarak yüksek bağlılık ihtiyacı, grupta veya örgüt içerisinde kabul edilme isteğidir (Tınaz, 2000: 29).

Güneş (2008) bu ihtiyaçları şu şekilde açıklamıştır: İnsanlar 3 grup ihtiyacın etkisi altında kalmaktadır.

a) Başarı İhtiyacı: Önceden yapılmış bir işin, ondan daha iyi bir şekilde yapılması ve sonuçlanması ihtiyacıdır.

b) Güç Kazanma İhtiyacı: Başka insanlardan sorumlu olma, onları etkileme ve kontrol etme ihtiyacıdır. Güç kazanma ihtiyacında olan insanlarda çevrelerine egemen olma isteği vardır. Bunun için insanlar çevresel ilişkilerinde güçlerini ve etkilerini artıracak her türlü yola başvurabilirler. Güçlü olmak duygusu insanlarda başkaları ile rekabete ve sürtüşmelere neden olabilir. Bu sebeple bu ihtiyacın oranları kişiden kişiye değişebilir.

c) Bağlanma (İlişki Kurma) İhtiyacı: Arkadaşça ve dostça ilişkiler sürdürme ihtiyacı hemen hemen her insanda vardır. Bu ihtiyaç biz insanların sosyal birer varlık olmamızdan ileri gelmektedir. Yine bu sosyal ihtiyaç kişiden kişiye farklılık göstermektedir.

McClelland, en çok başarı ihtiyacı üzerinde durmuştur. Ona göre başarı ihtiyacı, bireylerin çoğunun içinde hali hazırda durmaktadır. Ancak her insan, bu ihtiyacın gerekli olacağı durumlarla karşılaşmayabilir. Bu ihtiyacın boyutları kişiden kişiye değiştiği gibi; toplumdan topluma da değişiklik gösterebilir (Eroğlu, 2004: 339).

2.3.3.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, kapsam kuramlarından farklı olarak, motivasyonun oluşmasına sebep olan faktörleri değil, motivasyonun oluştuğu süreci konu edinmektedir. Koçel (2015) “Süreç kuramlarında gereksinimler bireyi davranışa sevk eden faktörlerden sadece biridir” der. Süreç kuramları, ulaşılmak istenen amaçların davranışları nasıl harekete geçirdiğini inceleyerek, bunun sonucunda kişilerin nasıl motive olabileceğini incelemektedir (Eroğlu, 2004: 344). Ayrıca kişiden kişiye göre ihtiyaçlar farklılaşabilir ya da zamanla değişim gösterebilmektedir. Dolayısıyla süreç kuramları, bu güdülerin gücünü etkileyen olaylar üzerinde durarak, güdüyü belli bir davranışa dönüştüren bilişsel süreçler üzerine odaklanmaktadır (Rollinson ve Broadfield, 2002: 203).

2.3.3.2.1. Beklenti Kuramı

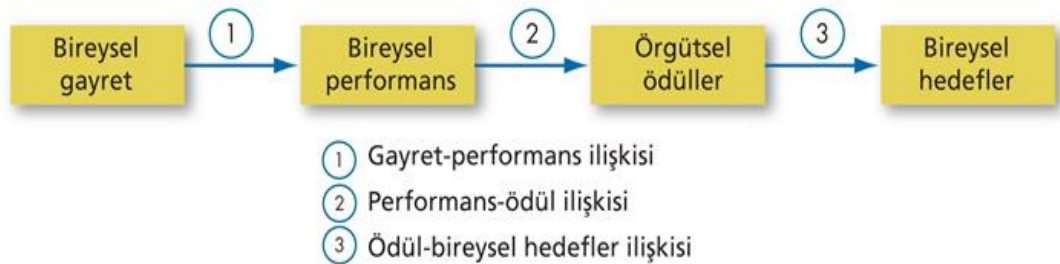
Beklenti Kuramı kimi kaynaklarda iki başlık altında incelenmiştir. Birincisi Vroom'un Beklenti Kuramı, ikincisi ise Vroom'un modelinin geliştirilmesi ile oluşturulan Lawler ve Porter'in Beklenti Kuramıdır. Beklenti Kuramı, beklenti ve değer kavramlarının motivasyon konusu içine girmesiyle ortaya çıkmıştır (Tevrüz, 2002: 109). Beklenti teorilerinin temelini oluşturan Vroom'un Beklenti Değer Kuramı ve Lawler ve Porter'in geliştirilmiş Beklenti Kuramlarının ortak noktaları şunlardır (Eroğlu, 2004: 345):

- Bireyler, davranışlarını diğer davranışlarla karşılaştırır ve kendisi için uygun sonuçlar elde edip edemeyeceği düşüncesinden etkilenir.
- Bireyler, sabit bir davranışta bulunmanın istenilen sonuçlara ulaştıracağını düşünebilir.
- Diğer faktörlerin eşit olduğu durumlarda, insanlar davranışlarını en verimli sonuca ulaşacak şekilde yapmaya çalışır.

Beklenti kuramları belli bir davranışın belli bir sonuç tarafından izleneceği üzerinde durur. Davranışın muhtemel sonuçlarını tahmin etmek için bilişsel yeteneği ön plana çıkarmasından dolayı, algı beklenti kuramlarında önemli bir role sahiptir. Beklenti kuramlarına göre, artan isteğin yükselen performansa faydası olacaktır. Bu yükselen iş performansı da çalışanın ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayacak ödülleri (prim vb.) beraberinde getirecektir. Vroom'un kuramı, insanlar

sergilediği davranışın sonucunda ödül ya da ona benzer bir şeyler elde ediyorsa, sonrasında yine benzer davranışı göstermesi ve tekrardan ödül beklentisi içine girmesi ile ilgilidir. Vroom'un sunduğu motivasyonu etkileyen faktörlere, Lawler ve Porter isimli araştırmacılar, çalışanın kabiliyetlerini, eğitim seviyesini veya teknolojik olanaklar gibi etmenleri de dışsal faktörlere ilave etmişlerdir. Bu farklı değişkenlere göre girilmiş olan davranış belirli bir ödülle sonuçlanacaktır. Ödüller içsel ve dışsal olabilmektedir. Burada önemli olan ve Vroom ortaya koyduğu modelden ayrı olan bölüm, algılanan eşit ödül değişkenidir. Eşit ödül derken şu kastedilmektedir: Herkes kendi performansı ile başkasının performansını karşılaştırır ve kendi performansının nasıl bir ödülle sonuçlandırılması gerektiğine karar verir. Bireyin almış olduğu ödül kafasından geçen, düşündüğü ödülde düşük seviyede ise birey mutlu olmayacak, güdülenmeyecektir (Koçel, 2015). Üç ilişki üzerine odaklanan beklenti kuramı şekil 8'de gösterilmiştir.

Şekil 8. Beklenti Kuramı



Kaynak: Robbins ve Judge (2013: 226)

Şekil 8'de ilk ilişki gayret ile performans arasındadır. Çalışanın göstermiş olduğu gayrete göre çalışma performansı belirlenmektedir. İkinci olarak belirli bir düzeyde performans gösteren çalışan arzulanan ödüle ulaşmaya çalışması. Son olarak ise ödüller ile kişisel hedefler arasındaki ilişki. Bu ilişkide ödüllerin kişisel çekiciliği önemlidir. Ödüllerin kişisel hedeflerle uyumlu olması motivasyon açısından önemlidir. Çekici olmayan, hedeflere uymayan ödüller motivasyonu düşürücü nitelikte olabilir. Beklenti Kuramlarının motivasyon konusuna ana katkısı, kişilerin istekleri, ulaşmak istedikleri amaçlar ile iş yaşamındaki davranışları arasındaki bağlantılara açıklık getirmesidir. Ayrıca, kişilerin bireysel algılayış düzeyleri farklı olduğunda, bireylerin davranış ve motivasyonlarında da

değişiklikler olacağını vurgulamaktadır. İş yerinde motivasyonun yükselmesi amacıyla, kurum yöneticisi, çalışanlarının isteklerini, ihtiyaçlarını belirlemeli, yapılabilecek olanları belirlemeli ve çalışanlarına amaca ulaşmaları için gerekli desteği vermelidir. İşte bu desteği çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılayarak sağlamalıdır.

2.3.3.2.2. Locke' un Amaç Kuramı

Bu kuram Edwin Locke tarafından geliştirilmiştir. Locke'un kuramına göre, insanların belirlediği istekler, amaçlar; onların güdülenme seviyelerini de belirleyecektir. Bu kuram yüksek amaçlara ulaşmayı benimseyen bireylerin bu yüksek amaçlara ulaşmak için daha fazla emek sarf etme eğiliminde olduklarını savunur (Çetinkanat, 2000: 28). Locke sonunda ortaya çıkacak bazı mutluluklar için insanların daha fazla ve farklı amaçlar edindiklerini ve bu amaçlara önem verdiklerini düşünmektedir. İnsanlar, karnını doyurmak, daha iyi kazanç, prim, sevgi, saygı, beğenilmek vb. için davranışta bulunurlar ve böylelikle ihtiyaçlarını tatmin etmiş olurlar. Locke'un Amaç Kuramı, amaç bağlılığı, yapılan görevin zorluğu ve performanstan sonra alınan geribildirim gibi kavramların bireyin iş performansı üzerindeki etkisini konu edinmiştir. Kuramın başlıca önermeleri şu şekildedir:

- Özel amaçlar, genel amaçlara göre daha yüksek performansı oluşturur.
- Amacın zorluğu oranında, performans da genellikle yükselme eğilimindedir.
- Amaçların ortaya konulacak performansı arttırabilmesi için, çalışanın bu amaçları benimsemesi gerekmektedir.

Şirketler, kurumlar kendi hedefleri için basit amaçlar belirlemek yerine ulaşılması zor hedefler belirlemelidir. Çalışanların da içten bir şekilde bu hedeflere ulaşabilecekleri kabul ettirilmelidir. Kurum tüm bunları yerine getirebilirse özellikle de çalışanlarını amaçlara bağlayabilirse yüksek verim elde edebilir. Performans sonrası dönüt mekanizmasını da iyi çalıştırabilmek bu hususa etki sağlayacaktır. Amaçların belirlenmesi, dönütlerin çalışanların amaçlarına ilişkin konulara hâkim olmalarına olanak tanıdığı zaman fayda sağlayacaktır (Koçel, 2015).

2.3.3.2.3. Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramları

Bu kuramlar hemen tüm davranış psikolojisi kitaplarında yer edinmiştir. Bu ünlü kuramda bazı ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler çalışanların işyerindeki davranışlarına uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu ilkeler şu şekildedir: Ödül verildiği zaman, davranışın tekrarlanma olasılığının arttırılacağı; ceza verildiği zaman ise, gösterilen davranışın tekrarlanma ihtimalinin azaltılacağı üzerinedir. Kurama göre davranış sonucunda ödüllendirilme veya cezalandırma olmayınca davranışların söneceği şeklindedir (Solmuş, 2004: 170). Pekiştirme Kuramı, ceza ya da ödül vermenin davranışlar üzerindeki etkisini ortaya koyması yönünden önemlidir. Ancak ödül ya da cezaların uygulanma zamanı da çok önemlidir. Ödül veya ceza, davranıştan gerçekleşmesinden çok sonra verilirse, davranış üzerinde etkileyici özelliği kalmaz. Bu sebeple ödül ve ceza davranışın gerçekleşmesinden hemen sonra verilmelidir ki etkili olabilsin (Tınaz, 2000: 35).

Skinner'ın kuramı Edimsel Şartlanma Kuramıdır. Pavlov'un Klasik Şartlanma Kuramından farklı olarak içgüdüsel davranışlar yerine isteyerek verilen tepkilere dayanmaktadır. B.F. Skinner, insan davranışlarının insanın içinden gelen dürtülerle değil, bu davranışların yaşanılan çevre tarafından belirlendiğini savunmaktadır. Skinner, insanın çevresindeki ödüllendiricilerin değiştirilmesiyle güdülemenin sağlanabileceğini söylemiştir. Eğer davranışlar çevre tarafından kabul görüyorsa ve ödüllendiriliyorsa bu davranışlar tekrar edecektir. Ortaya konulan davranış çevre tarafından benimsenmiyor ya da davranış sonucu ceza ortaya çıkıyorsa davranışlar tekrarlanmayacaktır (Sözer, 2006: 21).

Pekiştirmenin gerçekleşmesi amacıyla cezadan çok ödül verici bir yaklaşım içine girilmelidir. Ancak istenilen her davranışın peşinden ödül verilmesi halinde, ödülün davranış üzerindeki etkisinin azalmasına neden olacaktır. Davranış sonucu verilecek ödüllerin farklı aralıklarla ve farklı miktarlarda verilmesi daha güdüleyici olacaktır (Eren, 2001: 542).

2.3.3.2.4. Adams'ın Adalet Kuramı

Adams'ın Adalet Kuramı "eşit işe eşit ücret" fikri gibi düşünülebilir. Bu kuramda, kişiler kendilerini karşılaştırabileceği uygun kişilerle karşılaştırır. Yapmış olduğu işleri ve sonucunda elde ettiklerini karşılaştırır. Sonuçlar birbirine yakınsa

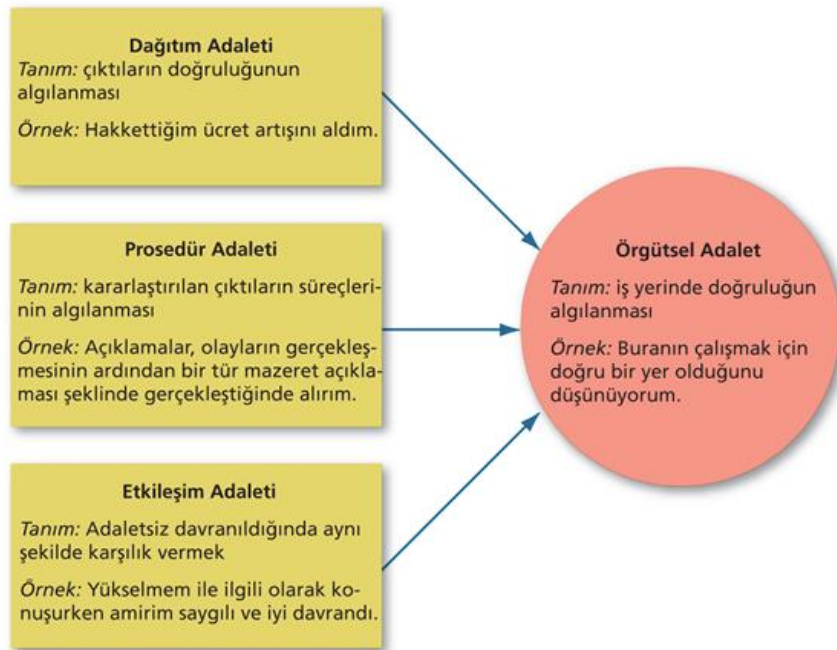
eşit davranıldığı düşünülür. Ancak bu girdi ve çıktı oranları kişinin aleyhinde olacak şekilde farklılık gösterdiğinde adaletsiz davranıldığına inanılır ve bir eşitsizlik olduğu düşünülür. Eşitsizlikler üzücüdür ve onlardan kurtulmaya çalışılır. Eşitsizlik olduğu düşünüldüğünde bu duygu ile hareket edilerek düşük bir motivasyona sahip olunur (Hoy ve Miskel, 145).

Onaran (1981), eşitlik duygusunu; kişinin statüsünü ya da pozisyonunu korumasına yönelik güdüleyici olduğunu söyler. Eşitsizliğin ortaya çıkışıyla ilgili önermeleri ise şöyle özetlemiştir:

- Eşitsizlik gerginliğe sebebiyet verir.
- Eşitsizlik bireyin ödül/katkı oranlarının “diğer” bireyin ödül/katkı oranlarıyla uyuşmamasından ortaya çıkmaktadır.
- Eşitsizlik ne kadar fazla hissedilirse bu gerginliği düşürme arzusu da bir o kadar fazla olacaktır.
- Ödülü az alan bir kişinin, fazla ödülü olan bir kişiye göre eşitsizlik eşiği daha düşük olacaktır.
- Eşitsizlikler hesaplanırken katkılar ile ödüller ağırlıklı olarak toplanmaktadır.

Şekil 9’da Adams’ın Örgütsel Adalet Kuramı verilmiştir.

Şekil 9. Örgütsel Adalet Kuramı



Kaynak: Robbins ve Judge (2013: 224)

Şekil 9’da örgütsel adaletin oluşumunu sağlayan alt adaletler gösterilmiştir. Dağılım adaleti: Ödüllerin çalışanlar arasında adil bir şekilde paylaşılmasıdır. Ne kadar almayı düşünüyorduk ve ne kadar aldık. Prosedür adaleti: Ödüllerin dağıtımında kullanılan süreçlerin ne kadar adaletli işlediğidir. Etkileşim adaleti ise: Çalışanların kendilerine yönelik olan davranışların itibarlı, düşünceli, seviyeli, saygın, güzel olup olmadığı ile ilgilidir. Örgütsel adaletin oluşması için bu üç alt adaletin iyi işlemesi gerekmektedir. Aksi durumda çalışanların motivasyonlarında kayıplar yaşanabilir.

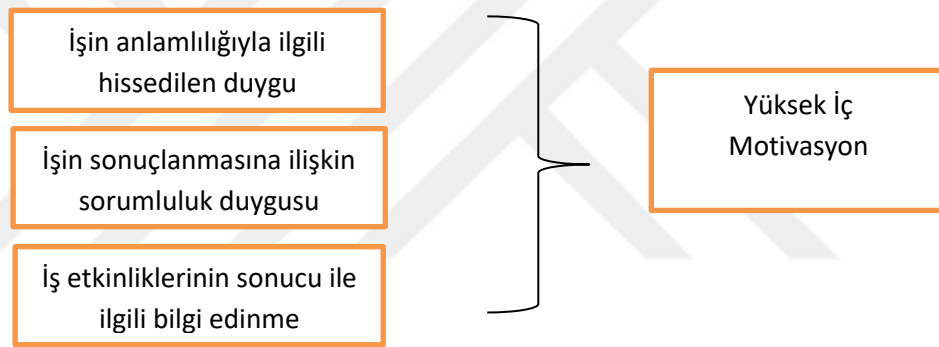
2.3.3.2.5. Hackman ve Oldman’ ın İş Özellikleri Kuramı

Hackman ve Oldman tarafından 1980 yılında geliştirilen İş Özellikleri Kuramı, özellikle bireyler ile yapmış oldukları işler arasındaki ilişkiye yoğunlaşmaktadır. Bireyleri çalıştıkları örgüt içerisinde üst düzeyde motive etmeyi amaçlayan bir iş tasarım tekniğidir. Hackman ve Oldman, modellerini oluştururken önem verdikleri içsel iş motivasyonu üzerinde yoğunlaşmışlardır ve bazı işlerin diğerlerine göre içsel olarak daha motive edici olduğunu açıklamışlardır. Yüksek içsel motivasyona sahip kişilerin içinde buldukları duygular, işlerini ne derecede iyi yaptıklarıyla ilişkilidir. Yüksek iş başarısı aslında kişiyi sürekli iyi iş yapmaya yönlendiren bir kendini ödüllendirme aracıdır. İşte başarılı olamama ise kötü duygular barındırdığı için kişi iyi performans gösterip bu kötü sonuçlardan kaçınmayı seçer ve yüksek iş başarımının getirdiği içsel ödülleri yeniden kazanabilir (Aşan, 2001: 244).

Bu kuram, yapılan işin bazı karakteristik özelliklerinin kişide motivasyonu etkilediğini söylemektedir. Kurama göre, işyerlerinde çalışanların durumlarına göre onları motive edecek birtakım değişikliklere gidilebilir. Bu şekilde iş verimi arttırılabilir. Model, belirli iş özellikleri, motivasyon ve iş başarımıyla ilgili psikolojik durumlar, iş sonuçları ve gelişme ihtiyaç gücü arasındaki karşılıklı ilişkilere dayanır (Can, 2011: 250). Örneğin açık alan çizimlerinin keyifle yapıldığı ancak diğer çizimlerin sıkıntılı olduğunu gören bir mimarlık ofisi sahibi, ofisin odaklandığı çalışma alanını iç mimariden, açık alan çizimlerine kaydırırsa, çalışanların işe ve iş yerine karşı olan motivasyonlarını arttırabilir.

Örgütlerde çalışanların motivasyonlarının artırılması için belli bir yöntemden bahsetmek doğru bir yaklaşım olamaz. Çünkü birçok farklı kuram, model ve yöntem, çalışanların motivasyonlarının artırılmasında işe yarayabilmektedir. İş özellikleri modeli bu arayışların sonucunda incelenmiş ve geliştirilmiştir. İş yerinde çalışanın kalitesine ve iş tecrübesine uygun değişimler yapılarak işin yeniden düzenlenmesi ve çalışanın verimliliğinin artırılması amaç edinilmektedir. Örgütlerde çalışanların performansları, çok değişik düzeylerde olabilir. Örgütlerde tüm çalışanların verimli ve aynı düzeyde bir performans gösterebildiği durumlar çok fazla oluşmamaktadır (Seymen ve Bolat, 2000: 78). Şekil 10'da iç motivasyonu etkileyen durumlar verilmiştir.

Şekil 10. İç Motivasyonu Etkileyen Durumlar



Kaynak: Hackman ve Oldham. (1980: 73)

Şekil 10'da örgüt bünyesinde çalışan bir birey için işiyle ilgili gösterdiği çabanın bir anlamı olduğunu düşündüğünde bu işi boşa yapılan bir iş değil faydalı bir iş olarak görüyorsa, işini en güzel şekilde yapmak için gerekli olan sorumluluğa sahipse, gösterdiği performansın niteliği ve hedeflere ulaşılma durumu konusunda bilgi sahibiyse işte o bireyin işine karşı yüksek bir iç motivasyona sahip olduğu söylenebilir.

Motivasyon kuramları literatürde genel olarak yukarıda olduğu gibi sınıflandırılmıştır. Bunlardan farklı olarak Robbins ve Judge (2013) Örgütsel Davranış kitabında, motivasyon kuramlarını şu şekilde sınıflamıştır:

İlk motivasyon kuramları çok eleştirilmiş ve geçerlilikleri tartışılmış olsa da günümüzde çalışan motivasyonuna ilişkin en bilinen açıklamaları da yine bu

kuramlar getirmektedir. Bu ilk kuramlar, çağdaş kuramların gelişim temellerini oluşturdukları için bilinmesi gerekmektedir. İlk motivasyon kuramları şunlardır:

- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı
- McGregor'un X ve Y Kuramı
- Herzberg'in Çift Faktör Kuramı
- McClland'nin İhtiyaçlar Kuramı

Erken (ilk) motivasyon kuramları derinlemesine bir araştırma içerisinde incelenmemiştir veya gündemden düşmüştür. Buna karşın modern motivasyon kuramları ise kabul edilebilir seviyede geçerli desteğe sahiptir. Modern motivasyon kuramları, motivasyonu anlamada ve açıklamada mevcut durumu ve düşüncüyü yansıtmaktadır. Modern motivasyon kuramları şunlardır:

- Öz Kararlılık Kuramı
- Locke'un Hedef Belirleme Kuramı
- Bandura'nın Öz Yetkinlik Kuramı
- Pekiştirme Kuramı
- Adams'ın Örgütsel Adalet Kuramı
- Vroom'un Beklenti Kuramı

2.3.4. Motivasyonda Özendirici Araçlar

Çalışanlar üzerinde yapılan birçok araştırma, çalışanların tatmin olmalarıyla işi sevmeleri ve verimli olmaları arasında sıkı bir bağ olduğunu göstermektedir. Çalışanları motive eden faktörler, herkes için farklılık gösterebilmektedir. Kişilerin psikolojik durumları, dolayısıyla onları motive edecek araçlar farklı olabilir. Motivasyon araçlarını kullanırken bireysel farklılıkları göz önüne alıp uygun araçların kullanılması gerekir. Ancak istenilen motivasyonun gerçekleştirilebilmesi için bireyin ihtiyaçlarının çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu da ancak işi iyi bilmekle ve çalışanlarla yakından ilgilenmekle olur. İnsanları tanımak elbette zordur bu yüzden herkes yönetici olamamaktadır. İyi yöneticiler cezalandırıcıdan çok karmaşık insan davranışlarını çözebilen ve anlamlandırabilen kişilerdir. İnsanları motive eden özendirici araçları tespit etmeye yönelik sürekli çalışmalar ve

araştırmalar yapılmaktadır. Her birey sürekli bir öğrenme ve değişim isteği içerisinde olduğu gibi her toplum ya da kurum da değişim ve gelişim eğilimindedir. Bu sebeple her kişiye, her topluma ve her kuruma bire bir uygun motivasyon modeli geliştirmek çok zordur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Yine de insanlarca kabul görmüş evrensel nitelikteki özendirici araçlar da motivasyonu sağlamak için kullanılmaktadır. Bu araçlar: ekonomik, psiko–sosyal ve örgütsel araçlar olarak üç şekilde gruplandırılmıştır (Bingöl, 2016).

Ekonomik araçlar içerisinde, yüksek kazanç, primler, kararlara katılım ve parasal ödüllendirmeler gibi teşvik edici araçlar vardır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). İnsanların tek gayesi para mıdır? Bu sorunun cevabı tabi ki “hayır” olacaktır. Çünkü insanoğlu, sadece rasyo-ekonomik bir varlık değildir. İnsanoğlu “karmaşık ve sosyal” bir varlıktır. Yapılan araştırmalarda, “güç, başarı ve ait olma” ihtiyaçlarının, daha fazla para kazanma isteğinin önüne geçtiği görülmektedir (Baltaş, 2015: 175). Bu yüzden her şeyin para olmadığı, sosyo – psikolojik araçların, insanları motive etme konusunda daha önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmıştır. Ekonomik özendirme araçlarının amacı; çalışanların, temel ücret ve maaş ödemelerinin dışında parasal ödemeler (prim, ikramiye gibi) sağlamak ve böylece çalışanların, işyerinin amaçlarına etkin bir şekilde katılmaya motive etmektir (Berzek, Akt. Omirtay, 2009).

Sosyo-psikolojik araçlar ise şu şekildedir: Sosyal statü, bağımsız şekilde çalışabilme, güvenlik, ilginç iş, işte yükselme, saygı, yapılmaya değer bir işe sahip olma, kişisel güç, yetki sahibi olma ve sosyal etkinliklerde yer alma gibi (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Kısa bir süre öncesinde, çalışanların motivasyonunun büyük ölçüde ekonomik araçlarla mümkün olacağı düşüncesi daha yaygınken, günümüzde bu inanış geçerliliğini yitirmektedir. Bugün birçok yönetici, çalışanlarının yalnızca ekonomik araçlarla değil, psiko-sosyal bir takım araçlar vasıtasıyla da motive olduklarını düşünmektedir. İşletme yöneticileri kendi yönetim anlayışları ve işletme politikaları çerçevesinde çalışanlarının psiko-sosyal yapılarını anlamlandırarak, psiko-sosyal araçlardan etkin bir şekilde faydalanmalıdırlar (Aktaran: Omirtay, 2009).

Psiko-sosyal motive edici araçlar içerisinde en önemlilerinden birisi, sosyal statü kazanmaktır. Statü, bireye içinde bulunduğu toplum tarafından verilen

değerlerden oluşan bir kavramdır. Statü, kişinin toplum içindeki hiyerarşisinde sahip olduğu sosyal konumu belirler ve önemli bir motivasyon aracıdır. İnsanlar böyle bir konuma sahip olabilmek için her türlü gayreti göstermekten çekinmeyecektir. Saygı ve statü birlikte bulunur. Örgütler toplumsal ve sosyal sistemlerdir; bu yüzden sürekli çevresi ile iletişim ve etkileşim içerisindedir. İş arkadaşları ya da iş dışındaki kişiler tarafından saygı duyulan kişi gerçek bir statüye sahiptir. Statü sadece manevi etmenlerle belirlenemez, bunun yanında maddi etmenlerin de statünün belirlenmesinde yeri vardır. Örneğin terfi eden bir çalışanın bulunacağı makamda şahsına ait oda verilmesi veya sekreterinin bulunması gibi özellikler diğer çalışanların gözünde statünün maddi etmen olarak görülmesidir (Aktaran: Coşkun, 2009). Birçok kişi çalıştığı kurumda saygınlık kazanmak, kurum içerisinde önemli ve etkili bir konumda olmak, güçlü ve söz sahibi olmak, öne geçmek ister. Astlarından ve amirlerinden gördüğü itibar, çalışan için önemlidir. Yani çalışan sosyal anlamda bir statü kazanmak için bu yönde çalışır ve gayret eder. Bu da işine karşı motivasyonun artması anlamına gelmektedir. Statü sağlamak için kişiler genellikle toplum içinde saygınlığı yüksek olan bir örgütte çalışmak isterler. Zira itibarı yüksek olan bir kurumda çalışanlar aynı zamanda kendileri için de saygınlık sağlarlar ve bu durumdan mutlu olurlar, gurur duyarlar. Diğer taraftan çoğu örgütte statüsü yüksek, önemli bölümler vardır. Örgütteki her çalışan o bölümlerde çalışmayı isteyebilir (Genç, 2004: 237).

Örgütsel ve yönetsel teşvik araçları arasında şunlar sayılabilir: Eğitim ve yükselme, amaçlarda birlik, örgütte yetki, sorumlulukta eşitlik, kararlara katılabilme, etkin iletişim gibi. Çalışanları motive etmek için yukarıda sayılan araçlara ilave olarak “iş genişletme”, “iş zenginleştirme”, “yarı otonom çalışma grupları”, “müzikli çalışma” ve “fiziksel koşulların iyileştirilmesi” gibi araçlardan da yararlanılmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). İnsanlar, bireysel amaçlarına ulaşmak için örgütün üyesi olurlar. Örgütlerin de kendi amaçları vardır. Başarılı örgütlerde çalışan amaçları ile örgüt amaçları arasında bir uyum bulunmaktadır. Ancak bu amaçlar arasındaki uygunluğun devam edeceğine dair bir garanti yoktur. Başarılı yöneticilere düşen görev ise bu uygunluğun bozulmaması için tedbirler almaktır. Bireysel amaçların örgütsel amaçlarla uyum içinde bulunduğu durumlarda bireyler ve örgütler kendi amaçlarına, birbirleri için fazla fedakârlık yapmadan

erişebilirler. Bireylerin kendi kimlikleri örgütte kaybolmamakla birlikte bireyler, örgütün işbirliği yapma ihtiyacına saygı duyarlar. Bireyler, örgütün bir üyesi ise, örgüt faaliyetlerinden bir çıkar sağlar ve örgüt de, çalışanlarının faaliyetlerinden karşıt bir fayda elde eder. Bu durum, karşılıklı bir verimin sağlanması anlamına gelir (Hicks, 67-70-71. Akt. Omirtay, 2009).

2.3.5. Motivasyonun Önemi

Motive olmuş kişilerin, düşündükleri hedeflere daha kararlı bir şekilde giderek, hedeflerini gerçekleştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İnsan davranışını bu kadar etkileme gücü olan motivasyon kavramının çalışma hayatını da etkilemesi kaçınılmazdır.

Mesleki motivasyon ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, mesleki motivasyonun tek başına değil, çalışma hayatını ilgilendiren diğer bazı faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Ünsar (2011), işten ayrılma eğilimi ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, işlerine karşı motive olamamış çalışanların işten ayrılma isteklerinin daha çok olduğu sonucuna varmıştır. Çakar ve Ceylan (2005), İş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri isimli araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmalarında motivasyonu düşük olan çalışanların örgütsel bağlılıklarının da düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Park ve Rainey (2012) yapmış oldukları araştırmalar sonucunda, mesleki motivasyon düzeyi yüksek olan çalışanların, işyerindeki çalışma arkadaşlarıyla sosyal iletişimlerinin, mesleki motivasyonu düşük olanlara göre daha iyi olduğu sonucuna varmıştır. Her işyerinin, motivasyon bozucu farklı koşulları bulunabilir. Bu sebeple motivasyonun sağlanması adına, çalışanların davranışlarını ve bunların nedenlerini iyi bilmek gerekir. Motivasyon ile ilgili geliştirilen bu kadar çok kuram olmasının sebebi de; insanın çok karmaşık bir varlık olması ve insan davranışlarını tek bir nedene bağlayarak kolayca açıklanamamasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

2.3.6. Motivasyon ve Performans Arasındaki İlişki

Motivasyon ve performans, çalışanların verimliliğini konu edinmeleri açısından birbirleriyle çok ilişkili kavramlardır. Kişinin yapacağı işteki başarısını desteklemekte ve performansını doğrudan etkilemektedir. Çalışanlar, kendilerinden

beklenen performansı sergileyebilmeleri için ihtiyaç duyulan motivasyona ulaşmaları gerekir (Kırcı, 2010: 17). Performans örgüt verimliliği noktasında gösterilen bireysel sonuçlar olarak ortaya çıkmaktadır. İstenilen performansa sahip olabilmek için sadece iyi motive olmak yeterli değildir. Önen ve Tüzün (2005) performansı, motivasyonun yetenek ile bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkan sonuç olarak ifade etmiş ve aşağıdaki gibi formüle etmiştir:

$$\text{Performans} = \text{Yetenek} \times \text{Motivasyon}$$

Yener (2007) performansın, kişiye doğuştan verilmiş ve sonradan eğitimle geliştirilen yetenek ile çalışanın istekliliği ve motivasyonun bileşiminden oluştuğunu söyler. Buna göre performans, motivasyon ile artırılmış yeteneğin sonucunda elde edilen üründür. Bu sebeple etkili bir performansın ortaya konulması için çalışanların performansın gerektirdiği davranışları yapabilme becerisine ve bu beceriyi harekete geçirecek itici güce yani motivasyona ihtiyaçları vardır. Motivasyonu yüksek çalışanlar, devamlı çalışma arzusu içerisinde olur, hırslıdır, karşısına çıkan sorunlarda yılmak yerine bu sorunlarla başa çıkabilme yeteneğine sahiptir. Bu çalışanlar sorumluluk almaktan kaçınmaz, başarıya odaklanmıştır (Önen ve Tüzün, 2005: 16). Çalışanlar motive olmadığında mesleklerine karşı yaratıcılığı, girişim ruhunu ve sadakati ortaya koyamaz. Beden, fikir ve ruh olarak kendilerini işlerine, örgütlerine adayamazlar (Kırcı, 2010: 19).

2.3.7. Öğretmen Motivasyonu

Ülkeler arası rekabet arttıkça, eğitime verilen önem de artmaktadır. Motivasyon kavramı, öğretmenlerin son yıllarda sıklıkla duydukları bir konu durumuna gelmiştir. Öğretmenlerin iş motivasyonlarının yüksek düzeyde olması öğretmenlerin etkili ve verimli olabilmeleri, işten aldıkları doyum ve iş performanslarının yükselmesi bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin iş motivasyonlarının yüksek olması öğrencilerin de başarılarını olumlu olarak etkileyecektir (Yılmaz, 2009). Okullarda öğrencinin, öğretmenin ve yönetimin duygusu, coşkusu, heyecanı önemlidir. De Jesus ve Conboy (2001:131-137 akt. Yazıcı, 2009: 36), öğrencilerin sınıfta iyi eğitim almaları, ileri düzeydeki eğitim yenilikleri için öğretmen motivasyonu son derece önemlidir. Büyükses (2010)

bireyin mesleki başarısı ve bu başarısını sürdürmesinin mesleğine duyduğu ilgiye, motivasyona bağlı olduğunu söylemiştir. Özellikle öğrenci, veli, okul yöneticisi, müfredat, eğitim politikaları gibi birçok faktörden etkilenen öğretmenlik mesleğinde, yüksek bir motivasyon ve bu motivasyonun sürdürülebilir olması son derece önemlidir.

Öğretmenlik mesleğinde hem iç hem de dış motivasyon kaynakları büyük önem taşımaktadır. Motivasyonun etkisi bireysel gelişim ve var olan şartlara göre değişiklik gösterebilir. Ancak beklenen şey öğretmenin içsel motivasyonun etkisiyle mesleklerini sürdürmeleridir (Yazıcı, 2009). İnsanları belirli bir seviyeden alıp daha yukarı seviyelere çıkmalarına yardımcı olan öğretmenlik mesleğinde doyum olmaması durumunda, öğretmenlerin yetiştirdiği nesillerin fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişiminin olumsuz etkilenmesi söz konusudur. Kişisel özelliklere göre değişmekle birlikte, çoğu insan yaptıklarına karşılık beğeni ve takdir görmek ister. Bu taktirden memnun olur ve böylece motivasyon gelişir. Aypay'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin, iyi bir öğretmen olabilmelerinin koşullarından bir tanesinin de mesleki motivasyona sahip olmaları gerektiği şeklindedir. Bu sebeple, başarı sağlamak zorunda olan okullar hedeflerine ulaşmak istiyorlarsa iyi eğitim veren, işini seven öğretmenlerle çalışmak zorundadır. Başka türlü hedeflerine ulaşamazlar (Küçük, 2008).

Özdoğru ve Aydın (2012), yapmış oldukları, İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki, konulu araştırmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarda alınan kararlara katıldıkça mesleki motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Sapkale (2009) çalışmasında, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile öğretmeye karşı tutumlarını incelemiştir. Sonuçlar ilişkinin pozitif yönde olduğunu göstermektedir.

Okulda iyi bir motivasyon düzeni kurulmuşsa yönetici, öğretmen ve öğrenciler farklılaşsa bile bu motivasyon düzeni bozulmaz. Bu da kurulan motivasyon düzenlerinin çok sık değiştirilmemesiyle mümkün olabilir. “Okul iklimi” de okullardaki motivasyon noktasında önemli bir faktördür. Öğretmenlerin okulda kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri, yaptıkları işten haz duymaları,

çevrelerinden, öğrencilerinden, velilerinden sevgi ve saygı hissetmeleri, örgütleri ile bütünleşmelerini sağlayabilir. Böylece kendilerini hem işlerinin hem de okulun bir parçası olarak görebilirler. Bu noktada “özdeşleşme” kavramı ortaya çıkmaktadır. Öğretmen okulun hedefleriyle kendi düşünceleri arasında ortak yanlar bulup davranışlarını bu yönde kurumun ortaya koyduğu tutumlara benzetirse ya da benzetmeye çalışırsa, öğretmen çalıştığı kurum ile özdeşleşmiş olur. Özdeşleşme genellikle örgüt hedeflerine ulaşmayı ve örgütün çıkarları için çalışmayı harekete geçiren motivasyon ile ilişkilendirilmektedir. İş motivasyonunun yükselmesinin özdeşleşmeyi artırdığı aynı zamanda örgütü ile özdeşleşen öğretmenlerin de motivasyon düzeylerinin yükselerek performanslarına katkı sağladığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin özdeşleşme düzeyinin yükseltilmesi için okulu benimsemelerine ve içselleştirmelerine yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Bu yönde öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanması, daha özerk bir kimliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler eğitimin içindeki tüm paydaşlarla sık sık etkileşim içerisinde olabilmelidirler. Öğretmenlerin iş doyumunu, liderlik, işgören performansı, örgütsel vatandaşlık gibi çeşitli örgütsel davranış unsurlarıyla olan ilişkileri de önemlidir (Argon ve Ekinci ,2016).

Sürekli değişen eğitim politikaları sonucunda net bir ulusal eğitim politikası belirlenmemesi ve istenilen başarı seviyesine ulaşamayışı, bilgisayar, internet gibi teknolojik unsurların öğretmenin yerini alabileceği düşüncesi, öğretmenlerin toplum gözünde hak ettiği saygınlığın azalmasına neden olduğu söylenebilir. Yine medyada öğretmenler ile ilgili çıkan kötü haberlerin fazlaca yer bulması ve bu haberlerdeki istisnai durumların sanki genelmiş gibi bir algıya yol açması da öğretmenlerin toplum gözündeki değerini düşürmektedir. Okul ve öğrenci konulu dizi ve filmlerde öğretmenler genellikle kendileriyle kolayca dalga geçilebilecek, kolayca şaka yapılabilecek ve hatta kolayca kavga edilebilecek kişiler olarak gösterilmesi, öğretmenlerin genellikle karizması hiç olmayan komik ve ilginç tipler olarak gösterilmesi gibi durumlar öğretmenliğin manevi değerini ve saygınlığını her geçen gün azalmakta, yine toplum içinde mesleğine yakışmayacak davranışlar sergileyen öğretmenler de saygınlığın azalmasına katkı sağlamaktadırlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen bilimsel yöntem açıklanmış ve araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin gözünden toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne derece yordadığını belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır.

Betimsel araştırma, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2010: 77).

Araştırmada, genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2010: 81).

3.2. Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Düzce ilindeki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise Düzce ili Merkez ilçesinde görevli 545 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Düzce Merkez ilçesi ile sınırlı, devlet okullarından 13 ilkokul, 14 ortaokul ve 7 lisede görev yapan

toplam 545 öğretmen oluşturmaktadır. Okullar basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle birer küme olarak belirlenmiştir. Ölçmeye katılan branşlar ve öğretmen sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Branşlar ve Sayıları

Kategori	Branş	Sayı	Yüzde	Toplam
Sınıf ve Okul Öncesi	Sınıf Öğretmeni	136	% 24,9	159
	Okul Öncesi	23	% 4,2	
Sayısal Dersler	Matematik	44	% 8	106
	Fen	28	% 5,1	
	Kimya	9	% 1,6	
	Biyoloji	10	% 1,8	
	Fizik	5	% 0,9	
	Bilişim	10	% 1,8	
Sosyal Dersler	Sosyal Bilgiler	15	% 2,75	74
	Tarih	9	% 1,6	
	Coğrafya	12	% 2,2	
	Felsefe	5	% 0,9	
	Sanat Tarihi	1	% 0,18	
	Din Kültürü ve Ah. Bil.	19	% 3,5	
	Rehberlik	13	% 2,4	
Dil Dersleri	Türkçe	30	% 5,5	95
	Almanca	1	% 0,18	
	İngilizce	42	% 7,7	
	Edebiyat	22	% 4	
Sanat ve Beceri	Resim	10	% 1,8	53
	Teknoloji ve Tasarım	9	% 1,6	
	Beden Eğitimi	24	% 4,4	
	Müzik	10	% 1,8	
Meslek Dersleri	Özel Eğitim Meslek	13	% 2,3	37
	Mobilya	1	% 0,18	
	İnşaat	1	% 0,18	
	Seramik	1	% 0,18	
	Giyim	5	% 0,9	
	Gazetecilik	1	% 0,18	
	İmam H. Meslek Dersleri	8	% 1,4	
	Çocuk Gelişimi	1	% 0,18	
	Grafik	3	% 0,5	
	El Sanatları	1	% 0,18	
	Muhasebe	1	% 0,18	
	Büro Yönetimi	1	% 0,18	
	Branşı Boş olan		21	
GENEL TOPLAM				545

Örneklemdaki kadın öğretmen sayısı 308'dir Bu da toplam örneklemin %56,5'ini oluşturmaktadır. Kalan kısmı oluşturan erkek öğretmenlerin sayısı ise 237'dir ve toplamın %43,5'ini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, MEB'in 2015-2016 eğitim öğretim yılı öğretmen cinsiyet dağılımıyla paralellik göstermektedir. MEB verilerine göre 2015-2016 eğitim öğretim yılında tüm örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin %54,9'u (545 bin 836) kadın, %45,1'i (447 bin 958) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır (MEB, 2016).

Örnekleme katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya katılan okulların listesi Ek 3'te, Düzce Valiliği tarafından verilen araştırma izni onay belgesi Ek 4'te verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme alınan öğretmenlere iki adet ölçme aracı uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Bu araçlar, Mesleki Algı Ölçeği ile Mesleki Motivasyon Ölçeğidir. Uygulanan ölçme araçları bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme süreci:

Ölçme aracı geliştirme sürecinde, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algı düzeylerini ve mesleki motivasyon düzeylerini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. İlk olarak konularla ilgili alan yazın taraması yapılmış ve öğretmenlerin de görüşleri alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında akademisyen uzman görüşü alınarak pilot uygulama için, mesleki algı ölçeğinin madde sayısı 31'e, mesleki motivasyon ölçeğinin madde sayısı 39'a düşürülmüş ve bu şekilde pilot uygulama yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde, her iki ölçek için, kamuda görev yapan farklı kademe ve branşlardan 200 öğretmenin katılımıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerini hesaplamak amacıyla, yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmış, güvenilirlikleri için de iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Analizler sonucunda pilot uygulamada, mesleki algı ölçeğinin faktör analizi sonuçları tek faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Ölçekte açıklanan toplam varyans %33.62 olarak hesaplanmış olup iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha ise .91 ve KMO değeri 0,90 olarak hesaplanmıştır. Düşük yük değerine sahip 5, 15, 16, 26, 28

numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu şekilde 31 maddeden 26 maddeye düşen ölçekte 9 adet olumsuz madde yer almış ve bu şekilde ana uygulama yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipi ölçektir.

Pilot uygulama sonucunda, mesleki motivasyon ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliliğini bulmak amacıyla yapılan faktör analizleri sonucu, ölçekte 5 boyut ortaya çıkmıştır. Ölçekte açıklanan toplam varyans %66,05 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .95 KMO değeri 0,93 olarak bulunmuştur. Düşük yük değerine sahip olduğu yapılan döndürme sonucunda anlaşılan 7, 8, 10, 14, 15, 22, 23, 26, 32 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmış böylelikle ölçek 39 maddeden 30 maddeye düşürülmüş ve bu şekilde ana uygulamada kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi ölçektir.

Pilot uygulama sonucunda her iki ölçeğin de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $0,80 \leq \alpha$ büyük çıktığı için iki ölçek için de yüksek güvenilirdir denilebilir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu veriler ışığında ölçeklerin ana uygulamada kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Ana uygulama:

Veri toplama aracının ilk bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik "demografik değişkenler bölümü" yer almaktadır. Devamında ilk olarak, öğretmenlerin gözünden toplumda öğretmenlik mesleği nasıl görüldüğünü ölçmek amacıyla "Mesleki Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini ölçmek için ise "Mesleki Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Bireyler kendilerini, algıladıkları gibi açığa vurmaktan genellikle çekinirler; ortamdaki koşullara göre, kendileri hakkındaki bilgilerin bir kısmını veya tamamını gizleyebilir veya bunları olduğundan farklı biçimde sunabilirler (Tezbaşaran, 2008). Bu sebeple kullanılan ölçekte isim-soy isim bölümleri yoktur.

Ana uygulama sonucunda ölçeklerin ortaya çıkan değerleri şu şekildedir: Mesleki Algı Ölçeğine ilişkin değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Algı Ölçeğine İlişkin Bazı Değerler

Faktör Sayısı	Sıra	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Güvenirlik Cronbach's Alpha	KMO Değeri
1	1	8,296	31,90	0,91	0,93

Tablo 4'e bakıldığında Mesleki Algı Ölçeği pilot uygulamada olduğu gibi tek boyutlu bulunmuştur. Ölçeğin KMO değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0,91, Öz değeri 8,29; açıklanan varyans oranı ise %31,90 olarak hesaplanmıştır. Tablo 5'te ise Mesleki Algı Ölçeğini maddelerinin yük değerleri verilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Algı Ölçeği Maddelerin Yük Değerleri

Mesleki Algı Ölçeği	
Maddeler	Madde Toplam Korelasyon Değeri
M1	,55
M2	,57
M3	,45
M4	,45
M5	,62
M6	,32
M7	,53
M8	,40
M9	,30
M10	,50
M11	,48
M12	,41
M13	,39
M14	,40
M15	,34
M16	,62
M17	,70
M18	,53
M19	,43
M20	,61
M21	,51
M22	,62
M23	,57
M24	,38
M25	,63
M26	,55

Tablo 5'te maddelerin yük değerlerinin minimum 0,32 ile maksimum 0,70 arasında değiştiği görülebilir. Madde yük değerlerinin hepsinin 0,30 değerinin üstünde ve 1,00 değerinin altında olması kabul edilebilir aralıkta olduğuna işarettir.

Mesleki Motivasyon Ölçeğini oluşturan maddelerin faktör yük değerleri ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6’da maddelerin yük değerlerinin minimum 0,35 ile maksimum 0,72 arasında değiştiği görülebilir. Madde yük değerlerinin hepsinin 0,30 değerinin üstünde ve 1,00 değerinin altında olması kabul edilebilir aralıkta olduğuna işaretir.

Tablo 6. Mesleki Motivasyon Ölçeği Maddelerin Yük Değerleri

Mesleki Motivasyon Ölçeği	
Maddeler	Madde Toplam Korelasyon değeri
M1	,71
M2	,72
M3	,67
M4	,69
M5	,56
M6	,55
M7	,44
M8	,52
M9	,46
M10	,60
M11	,65
M12	,69
M13	,51
M14	,57
M15	,35
M16	,53
M17	,42
M18	,46
M19	,54
M20	,60
M21	,46
M22	,62
M23	,64
M24	,48
M25	,49
M26	,44
M27	,61
M28	,47
M29	,42
M30	,48

Tablo 7 ‘de öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeği alt boyutlarını gösteren açımlayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir. Faktör analizi öncesi yapılan KMO testi sonucunun 0,90 ve üzerinde çıkması “mükemmel” olarak kabul edilir. KMO’nun 0,50’nin altında çıkması faktör analizine devam edilemeyeceği anlamı taşımaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmanın KMO değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Öğretmelerin Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarını Gösteren Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (AFA)

Maddeler	Faktör Yükleri				
	Keyif	Değer	Bağlılık	Özveri	Katkı
M3	0,73				
M2	0,72				
M1	0,71				
M5	0,66				
M7	0,65				
M4	0,64				
M6	0,61				
M9	0,57				
M8	0,53				
M11	0,53				
M10	0,47				
M25		0,76			
M24		0,73			
M26		0,66			
M27		0,53			
M23		0,51			
M18			-0,76		
M19			-0,76		
M20			-0,72		
M22			-0,61		
M21			-0,52		
M30				0,66	
M29				0,64	
M28				0,62	
M15				0,51	
M17				0,48	
M13					0,72
M16					0,63
M14					0,62
M12					0,61

Tablo 7'ye bakıldığı zaman “Mesleğin yapılmasından duyulan keyif”e ait faktör yük değerlerinin 0,47 ile 0,73 arasında, “Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer” alt boyutunda ise 0,51 ile 0,76 arasında, “Mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutuna ait faktör yük değerleri -0,52 ile -0,76 arasında, “Mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutunun faktör yük değerleri 0,48 ile 0,66 arasında, “Başkalarının yaşamına sunulan katkı” alt boyutunun faktör yük değerleri 0,61 ile 0,72 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede tanımlanan faktörlerin toplam varyansa (açıklama gücü) yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir.

Mesleki Motivasyon Ölçeğinin 5 alt boyutunun varyans ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Mesleki Motivasyon Ölçeği Analiz Değerleri

Alt Boyutlar	Öz değer	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Mesleğin yapılmasından duyulan keyif	10,49	% 17,59	0,90
Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer	2,91	% 10,79	0,79
Mesleğe duyulan bağlılık	1,82	% 10,78	0,81
Mesleki fedakârlık ve özveri	1,25	% 9,99	0,72
Başkalarının yaşamına duyulan katkı	1,13	% 9,59	0,78

Tablo 8 incelendiğinde, faktör sayısına karar vermek için öz değeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alındığında ölçek 5 faktörlü olduğu görülmektedir. “Mesleğin yapılmasından duyulan keyif” alt boyutu (öz değeri 10,49; Cronbach's Alpha=0,90) varyansın % 17,59'unu açıklarken, “Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer” alt boyutu (öz değeri 2,91; Cronbach's Alpha=0,79) ise varyansın %10,79'unu açıklamaktadır. “Mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutu (öz değeri 1,82; Cronbach's Alpha=0,81) ise varyansın %10,78'ini, “Mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutu (öz değeri 1,25; Cronbach's Alpha=0,72) ise varyansın %9,99'unu açıklamaktadır. “Başkalarının yaşamına duyulan katkı” alt boyutu (öz değeri 1,13; Cronbach's Alpha=0,78) ise varyansın %9,59'unu açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012).

Uygulama sonucunda her iki ölçeğin de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,80'den büyük çıktığından iki ölçek için de yüksek güvenilirlik denilebilir. Bu katsayılar bize ölçek maddelerine verilen cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerin güvenilir bir şekilde inceleyebileceği anlamına gelmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçekler Ek-1 ve Ek-2' de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait uygulamaları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce Merkez ilçesinde kamuda görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okullara bizzat araştırmacı tarafından gidilerek ölçekler bırakılmış, uygun zamanda da doldurulan ölçekler geri toplanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Verilerin analizi IBM SPSS Statistics 21 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Likert tipi bir ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için, öncelikle Cronbach Alfa (1951) tarafından geliştirilmiş olan ve kendi adıyla anılan Alfa katsayısının kullanılmıştır.

Veri analizi temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, bilgisayar ortamına aktarılan veriler eksik ya da hatalı değer, aykırı değer ve çoklu değişme açısından incelenmiş; ikinci aşamada ise araştırmanın alt problemleri çözümlenmiştir. Hatalı değer analizinde, yanlışlıkla hatalı girildiği düşünülen değerler düzeltilmiştir. Her bir gözenek sayısı 30'un üzerinde olan analizlerde verilerin normal dağıldığı varsayılarak parametrik istatistikler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak kişisel bilgiler ölçeğinden elde edilen, öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bulgulara ve belirlenen altı alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Örnekleme Dağılımına İlişkin (Cinsiyet ve Okul Türü) Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türüne göre cinsiyet istatistikleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Örnekleme İlişkin Dağılım (Cinsiyet ve Okul Türü)

Kurum Tipi Dağılım	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyeti			Okul Türleri İçindeki Oranı
	Kadın	Erkek	Toplam	
İlkokul	N	104	65	31,0 %
	%	61,5	38,5	
Ortaokul	N	98	83	33,2 %
	%	54,1	45,9	
Genel Lise	N	43	50	17,1 %
	%	46,2	53,8	
Meslek Lisesi	N	63	39	18,7 %
	%	61,8	38,2	
Genel Toplam	N	308	237	100 %
	%	56,5	43,5	

Tablo 9'da örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri ve çalıştıkları okul türü yönünden dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=308, %56,5) kadın, kalan kısmı da (n=237, %43,5) erkektir. Okul türleri açısından yapılan dağılıma bakıldığında zaman ortaokullarda çalışan öğretmenlerin (n=181, %33,2) çoğunlukta olduğu, ikinci sırada ise ilkokullarda çalışan öğretmenler (n=169, %31,0) olduğu görülmektedir. Üçüncü sırada ise meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin (n=102, %18,7)

oluşturduğu, kalan kısmının ise genel liselerde görev yapan (n=93, %17,1) olduğu görülmektedir. Örneklemde genel liseler hariç diğer tüm okul türlerinde kadın öğretmenlerin katılımının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sayı olarak bakıldığında 104 kadın öğretmen ile en çok katılımın ilköğretim türünde olduğu, en çok erkek katılımının 83 öğretmenle ortaokul türünde olduğu görülmektedir.

Örneklem Dağılımına İlişkin (Eğitim Düzeyi ve Branş) Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre eğitim durumlarının istatistikleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Örneklem İlişkin Dağılım (Eğitim Düzeyi ve Branş)

Branş	N	Eğitim Düzeyi			Toplam
		Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü	
Sınıf ve Okul Öncesi	N	12	141	6	159
	% (Branş)	7,5%	88,7 %	3,8%	100,0%
	% (Mezuniyet)	80,0 %	28,5 %	1,1 %	29,2 %
	% Toplam	2,2 %	25,9 %	1,1 %	29,2 %
Dil	N	0	92	3	95
	% (Branş)	0,0%	96,8%	3,2%	100,0%
	% (Mezuniyet)	0,0 %	18,6 %	8,6 %	17,4 %
	% Toplam	0,0 %	16,9 %	0,6 %	17,4 %
Sayısal	N	0	96	10	106
	% (Branş)	0,0%	90,6%	9,4%	100,0%
	% (Mezuniyet)	0,0 %	19,4 %	28,6 %	19,4 %
	% Toplam	0,0 %	17,6 %	1,8 %	19,4 %
Sosyal	N	0	65	9	74
	% (Branş)	0,0%	87,8%	12,2%	100,0%
	% (Mezuniyet)	0,0 %	13,1 %	25,7 %	13,6 %
	% Toplam	0,0 %	11,9 %	1,7 %	13,6 %
Sanat ve Beceri	N	0	50	3	53
	% (Branş)	0,0%	94,3%	5,7%	100,0%
	% (Mezuniyet)	0,0 %	10,1 %	8,6 %	9,7 %
	% Toplam	0,0 %	9,2 %	0,6 %	9,7 %
Meslek	N	3	30	4	37
	% (Branş)	8,1%	81,1%	10,8%	100,0%
	% (Mezuniyet)	20,0 %	6,1 %	11,4 %	6,8 %
	% Toplam	0,6 %	5,5 %	0,7 %	6,8 %
Boş Bırakılan	N	0	21	0	21
	% (Branş)	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	% (Mezuniyet)	0,0 %	4,2 %	0,0 %	3,9 %
	% Toplam	0,0 %	3,9 %	0,0 %	3,9 %
Toplam	N	15	495	35	545
	% (Branş)	2,8%	90,8%	6,4%	100,0%
	% (Mezuniyet)	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	% Toplam	2,8 %	90,8 %	6,4 %	100,0 %

Tablo 10’da örnekleme oluşturan öğretmenlerin branşları ve en son mezun oldukları eğitim kademesine ilişkin dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,8’i (n=15) ön lisans mezunudur (n=12 sınıf ve okul öncesi, n=3 meslek lisesi). Lisans mezunu öğretmenler (n=495; %90,8) örneklemin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Geriye kalanlar ise (n=35; %6,4) lisansüstü eğitim mezunudur. Sınıf ve okul öncesinde yapan öğretmenlerin 6’sı (toplamın %1,1’i), dil branşında olanların 3’ü (toplamın %0,6’sı), sayısal branştakilerin 10’u (toplamın %1,8’i), sosyal branştakilerin 9’u (%1,7’si) lisansüstü mezunudur. Sanat ve beceri branşında olanların 3’ü (toplamın %0,6’sı), meslek branşında olanların 4’ü (toplamın %0,7’si) lisansüstü mezunu öğretmenlerdir.

Tablo 10’da branş bazında bakıldığı zaman en fazla katılım sınıf ve okul öncesi (n=159, %29,2) öğretmenlerinden oluşmaktadır. Daha sonra sırasıyla sayısal branş öğretmenleri (n=106; %19,4), dil (n=95; %17,4), sosyal branş (n=74; %13,6), sanat ve beceri branşı (n= 53; %9,7), meslek branşı (n=37; %6,8) gelmektedir. Branş hanesi boş bırakılanlar ise 21 kişidir (%3,9).

4.1. Mesleki Algı Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular

Tablo 11’de Mesleki Algı ölçeğine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığı zaman, yapılan çevirmeler sonucunda (tersten kodlama sonucu) en düşük ortalamaya sahip maddenin: Toplumun, yaptığım işin öneminden çok, mesai saatlerimi ve tatil süremi konuştuğumu düşünüyorum ($\bar{X}=1,71$), en düşük ortalamaya sahip ikinci maddenin ise: Veliler, kendilerinin evde bir çocukla tam ilgilenemezken öğretmenin sınıfta 30 çocukla ilgilendiğinin farkında değildir ($\bar{X}=2,04$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ölçekteki maddeler dahilinde en çok bu iki maddeden (konudan) rahatsızlık duydukları söylenebilir.

En yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde: İnsanlar çocuklarını, biz öğretmenlere güvenerek emanet ediyor ($\bar{X}=3,78$) en yüksek ortalama sahip olan ikinci madde ise: Geniş aile (akraba) ortamında mesleğimden ötürü saygı görüyorum ($\bar{X}=3,78$) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 11. Mesleki Algı Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları (*¹ Mevcut kodlanmış hali; ² Tersten kodlanmış hali)

Maddeler	N	\bar{X}	SS
1- Toplum, ülkenin kalkınmasında öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunun farkındadır.	545	2,94	1,19
2- Toplum gözünde öğretmen “çok şeyi bilen kişi” konumundadır.	545	3,09	1,00
3- Toplumun, mesleğimi; “ulaşılması ve yapılması kolay bir meslek” olarak gördüğünü düşünüyorum.	545	3,83 ¹ / 2,18 ²	1,02
4- İnsanlar çocuklarını, biz öğretmenlere güvenerek emanet ediyor.	545	3,78	0,82
5- Toplum öğretmenlik mesleğini, “kutsal bir meslek” olarak görüyor.	545	3,14	1,02
6- Toplumda “hiçbir şey olamazsa bari öğretmen olsun” görüşünün yaygın olduğu kanaatindeyim.	545	3,58 ¹ / 2,42 ²	1,15
7- Mesleğim dolayısıyla, herhangi bir konuda görüş ve düşüncelerimin toplumda değer gördüğünü düşünüyorum.	545	3,35	0,87
8- Sayımızın fazlalığından dolayı toplum gözünde “değerimizin düşük” olduğunu düşünüyorum.	545	3,34 ¹ / 2,66 ²	1,12
9- Öğrenciler internet sayesinde artık çok şeyi kolaylıkla öğrenebildiğinden, toplum gözünde mesleğimiz öneminin ve değerinin azaldığını düşünüyorum.	545	3,00 ¹ / 3,00 ²	1,13
10- İnsanlar kendi üzerlerinde, anne-baba hakkından sonra “öğretmen hakkının” olduğunu düşünüyor.	545	3,08	1,03
11- Öğretmen olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.	545	3,61	0,87
12- Geniş aile (akraba) ortamında mesleğimden ötürü saygı görüyorum.	545	3,76	0,87
13- Toplumun, gelirimize bakarak mesleğimizi küçümsediğini düşünüyorum.	545	3,25 ¹ / 2,75 ²	1,07
14- Velilerimden saygı görüyorum.	545	3,74	0,79
15- “Ücretli öğretmenlik” uygulamaları ve neredeyse herkese verilen formasyon sertifikalarına da bakarak mesleğimin toplum gözünde “kariyer mesleği” olmadığını düşünüyorum.	545	3,71 ¹ / 2,30 ²	1,03
16- Toplum “iyi insan modeli” olarak öğretmenleri örnek gösteriyor.	545	3,24	0,88
17- Toplum gözünde, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajının yüksek olduğunu düşünüyorum.	545	2,82	0,97
18- Ailelerin, çocukların disipline edilmesi konusunda kendilerinden başka sadece biz öğretmenlere izin verdiğini düşünüyorum.	545	3,11	1,02
19- Toplumun, yaptığım işin öneminden çok, mesai saatlerimi ve tatil süremi konuştuğunu düşünüyorum.	545	4,30 ¹ / 1,71 ²	0,85
20- İnsanlar, topluma yararlı, dürüst, çalışkan kişilerin öğretmenlerin desteğiyle yetiştiğini biliyor.	545	3,30	0,94
21- Toplumun biz öğretmenleri “eğitilmiş çocuk bakıcısı” olarak gördüğünü düşünüyorum.	545	3,50 ¹ / 2,50 ²	1,02
22- Mesleğimin, toplum gözünde güvenilen meslekler arasında olduğunu düşünüyorum.	545	3,55	0,90
23- Toplum, biz öğretmenlere sempati duyuyor.	545	3,28	0,86
24- Veliler, kendilerinin evde bir çocukla tam ilgilenemezken öğretmenin sınıfta 30 çocukla ilgilendiğinin farkında değildir.	545	3,96 ¹ / 2,04 ²	0,99
25- Toplum biz öğretmenleri, “sabır ve özveri ile çalışan kimseler” olarak görüyor.	545	3,19	0,99
26- Toplumda öğretmenlik mesleği, “üst düzeyde bilgi ve beceri gerektiren bir meslek” olarak görülüyor.	545	2,96	0,99
Genel TOPLAM	545	3,40	0,36

Tablo 11’de standart sapma değerlerine bakıldığında, en yüksek değere sahip olan yani farkların en yüksek olduğu madde: Toplum, ülkenin kalkınmasında öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunun farkındadır ($SS=1.19$) maddesi, en yüksek standart sapma değerine sahip ikinci madde ise: Toplumda “hiçbir şey olamazsa bari öğretmen olsun” görüşünün yaygın olduğu kanaatindeyim ($SS=1.15$) maddesidir. Standart sapması en düşük olan yani görüşlerin en yakın olduğu madde: Velilerimden saygı görüyorum ($SS=0.79$) maddesi, en düşük değere sahip ikinci madde ise: İnsanlar çocuklarını, biz öğretmenlere güvenerek emanet ediyor ($SS=0.82$) maddesidir.

4.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Mesleki Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Mesleki Algıya ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, yaş, branş, görev yapılan okul türü ve eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır.

Mesleki Algı ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Bulgular

Öğretmenlerin mesleki algılarının cinsiyetleri yönünden farklılığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Mesleki Algı	Kadın	308	2,92	0,51	543	-2,62	0,009
	Erkek	237	3,04	0,57			

Tablo 12’ye bakıldığında öğretmenlerin mesleki algılarının cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Tablo 12’ye göre öğretmenlerin mesleki algıları cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$t_{(543)} = -2,62; p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman erkek öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,04 > \bar{X}=2,92$). Buradan hareketle erkek öğretmenlerin, mesleki algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkma nedenleri arasında; sosyal yaşamda

olsun iş yaşamında olsun erkekler lehine gerçekleşen daha rahat yaşam şartları, sosyal, psikolojik ve ailesel olumsuzluklara, baskılara kadınların daha fazla maruz kalması ve bu tarz olaylardan daha fazla etkilenmeleri, kendilerine ayırdıkları özel zamanın az olması, ev ve çocuk sorumlulukları gibi etmenler kadın öğretmenlerin mesleklerini tam olarak yaşayabilmeleri, özümseyebilmeleri hususunda engel teşkil etmiş olabilir.

Mesleki Algı ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Öğretmenlerin mesleki algıları ile yaş değişkeni arasındaki Spearman korelasyon analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile Yaşları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

	1	2
Değişkenler		
1- Yaş	1	0,123**
2- Mesleki Algı		1
<i>n</i> =545, * <i>p</i> <.05, ** <i>p</i> <.01		

Tablo 13'te öğretmenlerin yaşları ile mesleki algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Öğretmenlerin yaşları ile mesleki algıları arasında [*r*= 0,12] pozitif yönlü düşük düzeyde korelasyon vardır.

Mesleki Algı ile Branş Değişkeni Arasındaki Bulgular

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile öğretmenlik mesleği algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 14'e göre öğretmenlerin mesleki algıları ile branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(6, 538)} = 2,32; p < .05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden LSD'ye göre sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ile meslek arasında fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ikinci grup lehine ($\bar{X}=3,19 > \bar{X}=2,96$) olduğu yani meslek öğretmenleri lehine görülmektedir. Aynı şekilde dil branşındaki öğretmenler ile meslek branşındaki öğretmenler arasında da fark vardır. Farkın ($\bar{X}=3,19 > \bar{X}=2,90$) meslek branşındaki öğretmenler

lehine olduğu görülmektedir. Yine dil branşındaki öğretmenler ile sosyal branştaki öğretmenler arasında da fark vardır. Dil branşı ile sosyal branş karşılaştırmasında fark ($\bar{X}=3,10>\bar{X}=2,90$) sosyal branştaki öğretmenler lehinedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Algılarının Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark - LSD
Mesleki Algı	1- Sınıf ve Okul Öncesi	159	2,96	0,51	4,02	6	0,67	2,32	0,03	1<6
	2- Dil Branşları	95	2,90	0,56						2<4
	3- Sayısal Branşlar	106	2,90	0,54						3<4
	4- Sosyal Branşlar	74	3,10	0,59						3<6
	5- Sanat ve Beceri	53	2,96	0,47						5<6
	6- Meslek Branşı	37	3,19	0,51						
	Boş	21	2,94	0,53						
Toplam	545	2,98	0,54							

Tablo 14'te sosyal branştaki öğretmenler ile sayısal branştaki öğretmenler arasında da fark vardır. Sosyal branşı ile sayısal branş karşılaştırmasında fark ($\bar{X}=3,10>\bar{X}=2,90$) sosyal branştaki öğretmenler lehinedir. Sayısal branş öğretmenleri ile meslek branşı öğretmenleri arasında da fark vardır. Sayısal branş ile meslek branş karşılaştırmasında fark ($\bar{X}=3,19>\bar{X}=2,90$) meslek branşındaki öğretmenler lehinedir. Sanat ve beceri branşındaki öğretmenler ile meslek branşındaki öğretmenler arasındaki farkın karşılaştırmasında farkın ($\bar{X}=3,19>\bar{X}=2,96$) meslek branşındaki öğretmenler lehine olduğu söylenebilir.

Mesleki Algı ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Bulgular

Tablo 15'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile öğretmenlik mesleği algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türünün Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark - LSD
Mesleki Algı	1- İlkokul	169	2,97	0,50	4,11	3	1,37	4,78	0,003	2<3 2<4
	2- Ortaokul	181	2,87	0,58		541				
	3- Genel Lise	93	3,07	0,49		544				
	4- Meslek Lisesi	102	3,09	0,52						
	Toplam	545	2,98	0,54						

Tablo 15'e göre öğretmenlerin mesleki algılarının çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3, 541)} = 4,78; p < .05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden LSD'ye göre ortaokulda çalışan öğretmenler ile genel liselerde ve meslek liselerinde çalışan öğretmenler arasında fark bulunmaktadır.

Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ortaokul ve genel lise öğretmenler karşılaştırmasında ($\bar{X}=3,07 > \bar{X}=2,87$) ikinci grup lehine yani genel liselerde çalışan öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Yine aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri karşılaştırmasında farkın ($\bar{X}=3,09 > \bar{X}=2,87$) ikinci grup lehine yani meslek liselerinde çalışan öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki Algı ile Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Bulgular

Öğretmenlerin mesleki algıları ve eğitim düzeyi arasındaki Kruskal Wallis sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ve Eğitim Düzeyi Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
Mesleki Algı	Ön Lisans	15	304,77	2	2,47	0,29
	Lisans	495	269,63			
	Lisansüstü	35	307,03			
	Toplam	545				

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretmenlik mesleği algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) sonuçları görölmektedir. Tablo 16’ya göre öğretmenlerin mesleki algıları ile eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$\chi^2_{(2;545)}=2,47$; $p>0,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lisansüstü ($\bar{X}=307,03$), ön lisans ($\bar{X}=304,77$) ve lisans ($\bar{X}=269,63$) şeklinde olduğu görölmektedir.

4.3. Mesleki Motivasyon Ölçeği Madde Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 17’de Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeğinin kapsadığı maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 17’de aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında zaman tersten kodlanmış hali ile en düşük ortalamaya sahip madde: Çocuklarımla ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum ($\bar{X}=3,07$) maddesidir. Öğretmenler ölçekte bulunan olumsuz maddelerden en çok puanı bu maddeye vermişlerdir. En düşük ortalama sahip ikinci madde ise: Mesleğim ile ilgili geleceğe olumlu bakıyorum ($\bar{X}=3,17$) maddesidir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin: Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımla farkındayım ($\bar{X}=4,56$), en yüksek aritmetik ortalamaya sahip ikinci madde ise: Öğrencilerime değer verip, onlara saygı göstermeye çalışıyorum ($\bar{X}=4,54$) olduğu görölmektedir.

Tablo 17’de standart sapma değerlerine bakıldığında, en yüksek değere sahip olan yani farkların en yüksek olduğu madde: Çocuklarımla ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum ($SS=1,24$) maddesi, en yüksek değere sahip ikinci madde ise: Mesleğim ile ilgili geleceğe olumlu bakıyorum ($SS=1,16$) maddesidir. Standart sapması en düşük olan yani görüşlerin en yakın olduğu maddeler: Öğrencilerime değer verip, onlara saygı göstermeye çalışıyorum ve Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımla farkındayım maddeleridir. Her iki maddenin de standart sapma değeri aynıdır ($SS=0,53$).

Tablo 17. Mesleki Motivasyon Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları (*¹ Mevcut haliyle kodlanmış; ² Tersten kodlanmış hali)

	Maddeler	N	\bar{X}	SS
Mesleğin yapılmasından duyulan keyif (Keyif)	1- Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	545	4,36	0,73
	2- Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmaktan keyif alıyorum.	545	4,37	0,68
	3- Öğrencilerimize iyi bir model olmanın keyfini yaşıyorum.	545	4,27	0,68
	4- Kendimi, işime karşı enerjik hissediyorum.	545	4,13	0,82
	5- Mesleğimi yaparken yeni fikirlere ve değişime açıyım.	545	4,49	0,59
	6- Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştirmeye çalışıyorum.	545	4,36	0,61
	7- Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımın farkındayım.	545	4,56	0,53
	8- Öğrencilerimin çalışmalarını ve gelişimlerini özveriyle takip ediyorum.	545	4,31	0,59
	9- Öğrencilerime değer verip, onlara saygı göstermeye çalışıyorum.	545	4,54	0,53
	10- Mesleğimin, eğlenceli bir meslek olduğunu düşünüyorum.	545	4,00	0,88
	11- Mesleğimden aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.	545	4,10	0,92
Başkalarının yaşamına sunulan katkı (Katkı)	12- Bu mesleği yapıyorum çünkü öğretme işinin dünyayı değiştirmenin eğlenceli ve etkili bir yolu olduğunu düşünüyorum.	545	4,10	0,85
	13- Bazı çocukları sokaklarda, çetelerde ya da hapisanelerde görüyorum. Ben öğretmeye devam edeceğim çünkü öğrencilerimin böyle kaybolup gitmesine izin vermeyeceğimi düşünüyorum.	545	4,38	0,71
	14- Mesleğim, akıllara ve kalplere hitap etme fırsatı veriyor.	545	4,37	0,67
	15- Mesleğim sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum.	545	4,12	0,73
Mesleğe duyulan bağlılık (Bağlılık)	16- Emekli olacağım günü ipte çekiyorum.	545	2,36 ¹ / 3,63 ²	1,06
	17- Mesleğimin beni tükettiğini hissediyorum.	545	2,55 ¹ / 3,45 ²	1,06
	18- Fırsat bulursam başka bir mesleğe geçmek istiyorum.	545	2,14 ¹ / 3,84 ²	1,05
	19- Çocuklarımla ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum.	545	2,93 ¹ / 3,07 ²	1,24
	20- Meslek seçtiğim günlere dönebilsem bu mesleği seçmezdim.	545	2,29 ¹ / 3,71 ²	1,14
Mes. özellikleri ve mesleğe atfedilen değer (Değer)	21- Öğretmen olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.	545	3,87	0,92
	22- Mesleğim ile ilgili geleceğe olumlu bakıyorum.	545	3,17	1,16
	23- Mesleğimin avantajlarının, dezavantajlarından daha fazla olduğunu düşünüyorum.	545	3,49	1,00
	24- Mesleğimizin statüsünün yükselmesinin, öğretmenlerin elinde olduğuna inanıyor ve bu doğrultuda işimi yapmaya çalışıyorum.	545	3,62	1,05
	25- Mesleğimin yeteneklerimi gösterebildiğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	545	3,73	0,92
Mesleki fedâkarlık ve özveri (Özveri)	26- Mesleğimi yaparken, benden istenilenden daha fazla çaba gösteriyorum.	545	4,18	0,69
	27- Ders dışında da öğrencilerime zaman ayırmaya çalışıyorum.	545	3,94	0,83
	28- Öğrencilerim için evde de iş yapmam gerekirse bunu severek yapıyorum.	545	4,02	0,84
	29- Mesleğimi daha iyi yapabilmek için, kendimi mesleki anlamda geliştirebileceğim toplantılara, kurslara, konferanslara katılmaya ve mesleki yayınları izlemeye çalışıyorum.	545	4,05	0,78
	30- Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına her zaman inanıyorum.	545	4,21	0,75
GENEL TOPLAM		545	3,83 / 4,01	0,32

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeği alt boyutlarının betimsel verileri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Betimsel Verileri

Değişken	N	\bar{X}	SS
1- Mesleğin yapılmasından duyulan keyif	545	4,31	0,50
2- Başkalarının yaşamına sunulan katkı	545	4,24	0,58
3- Mesleki fedakârlık ve özveri	545	4,07	0,53
4- Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer	545	3,57	0,75
5- Mesleğe duyulan bağlılık	545	3,53	0,84
Toplam	545	4,01	0,48

Tablo 18’de Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Mesleğin yapılmasından duyulan keyif alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=4,31$; $SS=0,50$; Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,57$; $SS=0,75$; Mesleğe duyulan bağlılık alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,53$; $SS=0,84$ olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde Mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=4,07$; $SS=0,53$ Başkalarının yaşamına sunulan katkı alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=4,24$; $SS=0,58$ olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonuna ilişkin toplam ortalama değeri $\bar{X}=4,01$; $SS=0,48$ olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan bu değer in görece iyi olduğu öğretmenlerin mesleklerini motive olmuş şekilde yapıyor oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek için yapılan tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19’daki bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(4, 2176)} = 322,68$; $p < 0,01$]. Bu sonuca göre tüm boyutlar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman Mesleğin yapılmasından duyulan keyif alt boyutunun en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,31$) sahip olduğu görülmektedir. İkinci sırada Başkalarının yaşamına sunulan katkı alt boyutu yer alırken ($\bar{X}=4,24$) üçüncü sırada Mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutu

($\bar{X}=4,07$) vardır. Dördüncü sırada Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutu ($\bar{X}=3,57$) ve son sırada Mesleğe duyulan bağlılık alt boyutu ($\bar{X}=2,45$) yer almaktadır.

Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Tekrarlı Ölçümler için ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark			
Denekler arası	677,58	544	42525,81	322,68	0,000	1-2	2-3	3-4	4-5
Ölçüm	298,12	4	74,53			1-3	2-4	3-5	
Hata	502,59	2176	0,23			1-4	2-5		
Toplam	1478,30	2724				1-5			

4.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Mesleki Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Mesleki Motivasyona ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, yaş, branş, görev yapılan okul türü ve eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ait bulgular yer almaktadır.

Mesleki Motivasyon ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Bulgular

Tablo 20’de öğretmenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarının cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20’ye göre öğretmenlerin mesleki motivasyon alt boyutu olan “keyif”in öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$t_{(543)} = 4,38; p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında zaman kadın öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,39 > \bar{X}=4,21$). Buradan hareketle kadın öğretmenlerin, mesleklerini icra ederken erkek meslektaşlarına oranla daha fazla keyif aldıkları söylenebilir.

Tablo 20’ye göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlardan “değer” alt boyutu ile cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t_{(543)} = 0,008; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında zaman kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin ortalamalarının birbirine eşit ($\bar{X}=3,57$) olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Mesleğin yapılmasından duyulan keyif	Kadın	308	4,39	0,46	543	4,38	0,00
	Erkek	237	4,21	0,53			
Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer	Kadın	308	3,57	0,75	543	0,00	0,99
	Erkek	237	3,57	0,76			
Mesleğe duyulan bağlılık	Kadın	308	3,60	0,82	543	2,16	0,03
	Erkek	237	3,44	0,87			
Mesleki fedakârlık ve özveri	Kadın	308	4,08	0,53	543	0,26	0,79
	Erkek	237	4,07	0,54			
Başkalarının yaşamına sunulan katkı	Kadın	308	4,31	0,56	543	3,54	0,00
	Erkek	237	4,14	0,59			

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlardan “bağlılık” alt boyutu ile cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(543)} = 2,16; p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kadın öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,60 > \bar{X}=3,44$). Buradan hareketle kadın öğretmenlerin, mesleki motivasyonun “bağlılık” alt boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının “özveri” alt boyutu ile cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t_{(543)} = 0,26; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin çok az bir puan farkı ile erkek öğretmenlerin önünde olduğu ($\bar{X}=4,08 > \bar{X}=4,07$) görülmektedir.

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlardan “katkı” alt boyutu ile cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(543)} = 3,54; p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kadın öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,31 > \bar{X}=4,14$). Buradan hareketle kadın öğretmenlerin, mesleki motivasyonun “katkı” alt boyutunun erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mesleki Motivasyon ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 21’de öğretmenlerin yaşları ile mesleki motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları ile Yaşları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6
Değişkenler						
1- Yaş	1	-0,09**	0,003**	-0,15**	-0,14**	-0,11**
2- Keyif		1	0,48**	0,51**	0,58**	0,70**
3- Değer			1	0,57**	0,41**	0,48**
4- Bağlılık				1	0,28**	0,43**
5- Özveri					1	0,53**
6- Katkı						1

n =545, **p*<.05, ** *p*<.01

Tablo 21’e göre, öğretmenlerin yaşları ile “keyif” alt boyutu arasında [*r*= -0,09] negatif yönlü düşük bir ilişki; “değer” alt boyutu arasında [*r*=0,003] pozitif yönlü düşük bir ilişki; “bağlılık” alt boyutu arasında [*r*=-0,15] negatif yönlü düşük düzey bir ilişki; “özveri” alt boyutu arasında [*r*= -0,14] negatif yönlü düşük düzey bir ilişki ve öğretmenlerin yaşları ile “katkı” alt boyutu arasında [*r*= -0,11] düşük düzeyde negatif bir ilişki vardır.

Mesleki Motivasyon ile Branş Değişkeni Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Tablo 22’de öğretmenlerin motivasyonları ile branşları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-LSD
Keyif	1- Sınıf ve okul öncesi	159	4,40	0,48	3,09	6 538 544	0,51	2,05	0,05	1>4 1>7
	2- Dil	95	4,28	0,49						
	3- Sayısal Branş	106	4,32	0,52						
	4- Sosyal Branş	74	4,20	0,51						
	5- Sanat ve Beceri	53	4,27	0,51						
	6- Meslek Branşı	37	4,35	0,38						
	7- Boş	21	4,14	0,63						
	Toplam	545	4,31	0,50						
Alt Boyutlar	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-LSD
Değer	1- Sınıf ve okul öncesi	159	3,63	0,69	5,19	6 538 544	0,86	1,52	0,16	-
	2- Dil	95	3,54	0,72						
	3- Sayısal Branş	106	3,48	0,75						
	4- Sosyal Branş	74	3,54	0,83						
	5- Sanat ve Beceri	53	3,52	0,82						
	6- Meslek Branşı	37	3,87	0,70						
	7- Boş	21	3,45	0,90						
	Toplam	545	3,57	0,75						
Alt Boyutlar	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-LSD
Bağlılık	1- Sınıf ve okul öncesi	159	3,53	0,80	3,40	6 538 544	0,56	0,79	0,57	-
	2- Dil	95	3,48	0,75						
	3- Sayısal Branş	106	3,54	0,93						
	4- Sosyal Branş	74	3,46	0,91						
	5- Sanat ve Beceri	53	3,55	0,88						
	6- Meslek Branşı	37	3,80	0,72						
	7- Boş	21	3,47	0,95						
	Toplam	545	3,53	0,84						
Alt Boyutlar	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-LSD
Özveri	1- Sınıf ve okul öncesi	159	4,16	0,53	3,58	6 538 544	0,59	2,07	0,05	1>2 1>3 1>7
	2- Dil	95	4,01	0,49						
	3- Sayısal Branş	106	4,01	0,48						
	4- Sosyal Branş	74	4,11	0,50						
	5- Sanat ve Beceri	53	4,14	0,60						
	6- Meslek Branşı	37	4,01	0,62						
	7- Boş	21	3,84	0,70						
	Toplam	545	4,07	0,53						
Alt Boyutlar	Branşlar	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-LSD
Katkı	1- Sınıf ve okul öncesi	159	4,27	0,63	0,45	6 538 544	0,07	0,22	0,96	-
	2- Dil	95	4,23	0,53						
	3- Sayısal Branş	106	4,23	0,58						
	4- Sosyal Branş	74	4,20	0,55						
	5- Sanat ve Beceri	53	4,24	0,55						
	6- Meslek Branşı	37	4,24	0,45						
	7- Boş	21	4,14	0,74						
	Toplam	545	4,24	0,58						

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin mesleki motivasyonun ilk alt boyutu olan mesleğin yapılmasından duyulan keyif ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(6, 538)} = 2,05; p < .05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden LSD'ye göre sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ile sosyal branşlar arasında fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani sınıf ve okul öncesi öğretmenleri lehine ($\bar{X}=4,40 > \bar{X}=4,20$) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ile branşlarını boş bırakan öğretmenler arasında da fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani sınıf ve okul öncesi öğretmenleri lehine ($\bar{X}=4,40 > \bar{X}=4,14$) olduğu görülmektedir.

Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F_{(6, 538)} = 1,52; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en yüksek ortalamanın $\bar{X}=3,87$ ile meslek branşındaki öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamanın ise $\bar{X}=3,45$ ile meslek hanesini boş bırakan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Mesleğe duyulan bağlılık alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F_{(6, 538)} = 0,78; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en yüksek ortalamanın $\bar{X}=3,80$ ile meslek branşındaki öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamanın ise $\bar{X}=3,46$ ile sosyal branşlardaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(6, 538)} = 2,07; p < .05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden LSD'ye göre sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ile dil branşları arasında fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani sınıf ve okul öncesi öğretmenleri lehine ($\bar{X}=4,16 > \bar{X}=4,01$) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ile sayısal branştaki öğretmenler arasında da fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani sınıf ve okul öncesi öğretmenleri lehine ($\bar{X}=4,16 > \bar{X}=4,01$) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde sınıf ve okul öncesi

öğretmenleri ile branşını boş bırakan öğretmenler arasında da fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani sınıf ve okul öncesi öğretmenleri lehine ($\bar{X}=4,16>\bar{X}=3,84$) olduğu görülmektedir.

Başkalarının yaşamına sunulan katkı alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F_{(6, 538)} = 0,22; p>.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en yüksek ortalamanın $\bar{X}=4,27$ ile sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}=4,14$ ile branşını boş bırakan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Mesleki Motivasyon ile Okul Türü Değişkeni Arasındaki Bulgular

Tablo 23'te araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 23'e göre öğretmenlerin mesleki motivasyonunun ilk alt boyutu olan mesleğin yapılmasından duyulan keyif ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(3, 541)} = 4,44; p<.05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden LSD'ye göre ilkokulda çalışan öğretmenler ile genel liselerde çalışan öğretmenler arasında fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani sınıf ve okul öncesi öğretmenleri lehine ($\bar{X}=4,40>\bar{X}=4,17$) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ortaokulda çalışan öğretmenler ile genel liselerde çalışan öğretmenler arasında da fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani ortaokulda çalışan öğretmenler lehine ($\bar{X}=4,29>\bar{X}=4,17$) olduğu görülmektedir. Genel liselerde çalışan öğretmenler ile meslek liselerinde çalışan öğretmenler arasında da fark vardır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ikinci grup yani meslek liselerinde çalışan öğretmenler lehine ($\bar{X}=4,34>\bar{X}=4,17$) olduğu görülmektedir.

Tablo 23'e göre, Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{(3, 541)} = 3,90; p<.05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden LSD'ye göre ilkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokulda çalışan öğretmenler arasında fark bulunmaktadır.

Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın birinci grup yani ilkokulda çalışan öğretmenlerin lehine ($\bar{X}=3,63>\bar{X}=3,46$) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ilkokullarda çalışan öğretmenler ile meslek liselerinde çalışan öğretmenler arasında da fark vardır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ikinci grup yani meslek lisesi öğretmenleri lehine ($\bar{X}=3,74>\bar{X}=3,63$) olduğu görülmektedir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları ile Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki İstatistiksel Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Kare Top.	sd	Kare Ort.	F	p	Fark-LSD
Keyif	1- İlkokul	169	4,40	0,47	3,32	3	1,10	4,44	0,004	1>3 2>3 3<4
	2- Ortaokul	181	4,29	0,49						
	3- Genel Lise	93	4,17	0,54						
	4- Meslek Lisesi	102	4,34	0,49						
	Toplam	545	4,31	0,50						
Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-LSD
Değer	1- İlkokul	169	3,63	0,68	6,60	3	2,20	3,90	0,009	1>2 1<4
	2- Ortaokul	181	3,46	0,76						
	3- Genel Lise	93	3,48	0,82						
	4- Meslek Lisesi	102	3,74	0,75						
	Toplam	545	3,57	0,75						
Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-LSD
Bağlılık	1- İlkokul	169	3,56	0,79	10,54	3	3,51	5,05	0,002	1>3 2<4 3<4
	2- Ortaokul	181	3,44	0,87						
	3- Genel Lise	93	3,39	0,83						
	4- Meslek Lisesi	102	3,79	0,82						
	Toplam	545	3,53	0,84						
Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-LSD
Özveri	1- İlkokul	169	4,15	0,52	1,59	3	0,53	1,82	0,14	-
	2- Ortaokul	181	4,02	0,52						
	3- Genel Lise	93	4,06	0,52						
	4- Meslek Lisesi	102	4,06	0,59						
	Toplam	545	4,07	0,53						
Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-LSD
Katkı	1- İlkokul	169	4,27	0,61	0,88	3	0,29	0,87	0,45	-
	2- Ortaokul	181	4,25	0,55						
	3- Genel Lise	93	4,15	0,55						
	4- Meslek Lisesi	102	4,25	0,59						
	Toplam	545	4,24	0,58						

Tablo 23'e göre, Mesleğe duyulan bağlılık alt boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır

[$F_{(3, 541)} = 4,94; p < .05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden LSD'ye göre ilkokulda çalışan öğretmenler ile genel liselerde çalışan öğretmenler arasında fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani sınıf ve okul öncesi öğretmenleri lehine ($\bar{X}=3,56 > \bar{X}=3,39$) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ortaokulda çalışan öğretmenler ile meslek liselerinde çalışan öğretmenler arasında da fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani meslek liselerinde çalışan öğretmenler lehine ($\bar{X}=3,79 > \bar{X}=3,44$) olduğu görülmektedir. Genel liselerde çalışan öğretmenler ile meslek liselerinde çalışan öğretmenler arasında da fark vardır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup yani meslek liselerinde çalışan öğretmenler lehine ($\bar{X}=3,79 > \bar{X}=3,39$) olduğu görülmektedir.

Tablo 23'e göre, Mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{(3, 541)} = 1,82; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en yüksek ortalamanın $\bar{X}=4,15$ ile ilkokullarda çalışan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamanın ise $\bar{X}=4,02$ ile ortaokullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Başkalarının yaşamına sunulan katkı alt boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F_{(3, 541)} = 0,87; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en yüksek ortalamanın $\bar{X}=4,27$ ile ilkokullardaki öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamanın ise $\bar{X}=4,15$ ile genel liselerde çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Mesleki Motivasyon ile Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Bulgular

Tablo 24'te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretmenlik mesleği motivasyonları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) sonuçları verilmiştir.

Tablo 24'e göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının alt boyutlarından "Mesleğin yapılmasından duyulan keyif" ile eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2 (2; 545) = 1,00; p > 0,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın ön lisans ($\bar{X}=296,30$), lisansüstü ($\bar{X}=293,27$) ve lisans ($\bar{X}.=270,86$) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları ve Eğitim Düzeyi Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Keyif	Ön Lisans	15	296,30	2	1,00	0,60
	Lisans	495	270,86			
	Lisansüstü	35	293,27			
	Toplam	545				
Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Değer	Ön Lisans	15	337,07	2	5,26	0,07
	Lisans	495	268,21			
	Lisansüstü	35	313,24			
	Toplam	545				
Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bağlılık	Ön Lisans	15	360,83	2	6,29	0,04
	Lisans	495	268,32			
	Lisansüstü	35	301,60			
	Toplam	545				
Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Özveri	Ön Lisans	15	307,33	2	2,07	0,35
	Lisans	495	269,94			
	Lisansüstü	35	301,51			
	Toplam	545				
Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Katkı	Ön Lisans	15	258,10	2	1,89	0,38
	Lisans	495	271,10			
	Lisansüstü	35	307,10			
	Toplam	545				

Tablo 24'e göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının alt boyutlarından "Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer" ile eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$\chi^2_{(2, 545)} = 5,26; p > 0,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın ön lisans ($\bar{X}=337,07$), lisansüstü ($\bar{X}=313,24$) ve lisans ($\bar{X}=268,21$) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 24'e göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının alt boyutlarından "Mesleğe duyulan bağlılık" ile eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$\chi^2_{(2,545)} = 6,29; p < 0,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın ön lisans ($\bar{X}=360,83$) lisansüstü ($\bar{X}=301,60$) ve lisans ($\bar{X}=268,32$), şeklinde olduğu görülmektedir. Ortalama farklılıklarına bakıldığında lisans ve ön lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu gözle çarpılmaktadır.

Tablo 24'e göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının alt boyutlarından "Mesleki fedakârlık ve özveri" ile eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$\chi^2_{(2, 545)} = 2,07; p > 0,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın ön lisans ($\bar{X}=307,33$), lisansüstü ($\bar{X}=301,51$) ve lisans ($\bar{X}=269,94$) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 24'e göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının alt boyutlarından "Başkalarının yaşamına sunulan katkı" ile eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$\chi^2_{(2,545)} = 1,89; p > 0,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lisansüstü ($\bar{X}=307,10$), lisans ($\bar{X}=271,10$) ve ön lisans ($\bar{X}=258,10$) şeklinde olduğu görülmektedir.

4.5. Mesleki Algı ile Mesleki Motivasyon Arasındaki İstatistiksel İlişkiye Ait Bulgular

Öğretmenlerin mesleki algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi gösteren analiz tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6
Değişkenler						
1- Mesleki Algı	1	0,18**	0,51**	0,32**	0,14**	0,17**
2- Keyif		1	0,47**	0,51**	0,57**	0,70**
3- Değer			1	0,59**	0,41**	0,47**
4- Bağlılık				1	0,28**	0,44**
5- Özveri					1	0,52**
6- Katkı						1
<i>n</i> =545, * <i>p</i> <.05, ** <i>p</i> <.01						

Tablo 25’te öğretmenlerin mesleki algıları ile mesleki motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. “Mesleki algı” ile “Mesleğin yapılmasından duyulan keyif” alt boyutu arasında [$r=0,18$] pozitif yönlü düşük, “Mesleki algı” ile “Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer” arasında [$r=0,51$] pozitif yönlü orta düzey, “Mesleki algı” ile “Mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutu arasında [$r=0,32$] pozitif yönlü düşük düzey, “Mesleki algı” ile “Mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutu arasında [$r= 0,14$] pozitif yönlü düşük düzey, “Mesleki algı” ile “Başkalarının yaşamına sunulan katkı” arasında [$r= 0,17$] düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır.

Mesleki motivasyonun alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon değerleri ise şu şekildedir: Keyif ile değer alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzey [$r=0,47$] ve keyif ile özveri arasında [$r=0,57$] orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Keyif alt boyutu ile katkı alt boyutu puanı arasında [$r=0,70$] pozitif yüksek korelasyon vardır. Keyif ile bağlılık alt boyutları arasında [$r= 0,51$] pozitif orta düzey korelasyon vardır. Değer ile bağlılık arasında [$r =0,59$] orta yönlü pozitif bir korelasyon vardır. Değer ile özveri [$r=0,41$], Değer ile katkı [$r=0,47$] arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bağlılık ile özveri [$r= 0,28$] arasında pozitif yönlü düşük, bağlılık ile katkı alt boyutları [$r= 0,44$] arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Özveri ile katkı alt boyutları [$r=0,52$] arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır.

Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleklerini algılama düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeylerinin birbiri ile ilişkili olduğu ve biri artarken diğeri de

arttığı sonucunu göstermektedir. “Mesleki algı” ile “Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer” alt boyutu arasında orta düzey pozitif bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır.

Öğretmenlerin mesleki algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki analizi tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26’da öğretmenlerin mesleki algıları ile mesleki motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile mesleki algıları arasında [$r= 0,35$] pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon vardır. Buna göre öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları yükseldikçe/artıkça mesleki motivasyonlarının da yükseleceği söylenebilir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

	1	2
Değişkenler		
1- Mesleki Algı	1	0,35**
2- Mesleki Motivasyon		1

*n =545, * $p<.05$, ** $p<.01$*

4.6. Öğretmenlerin Mesleki Algısının, Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunu Yordamasına İlişkin Bulgular

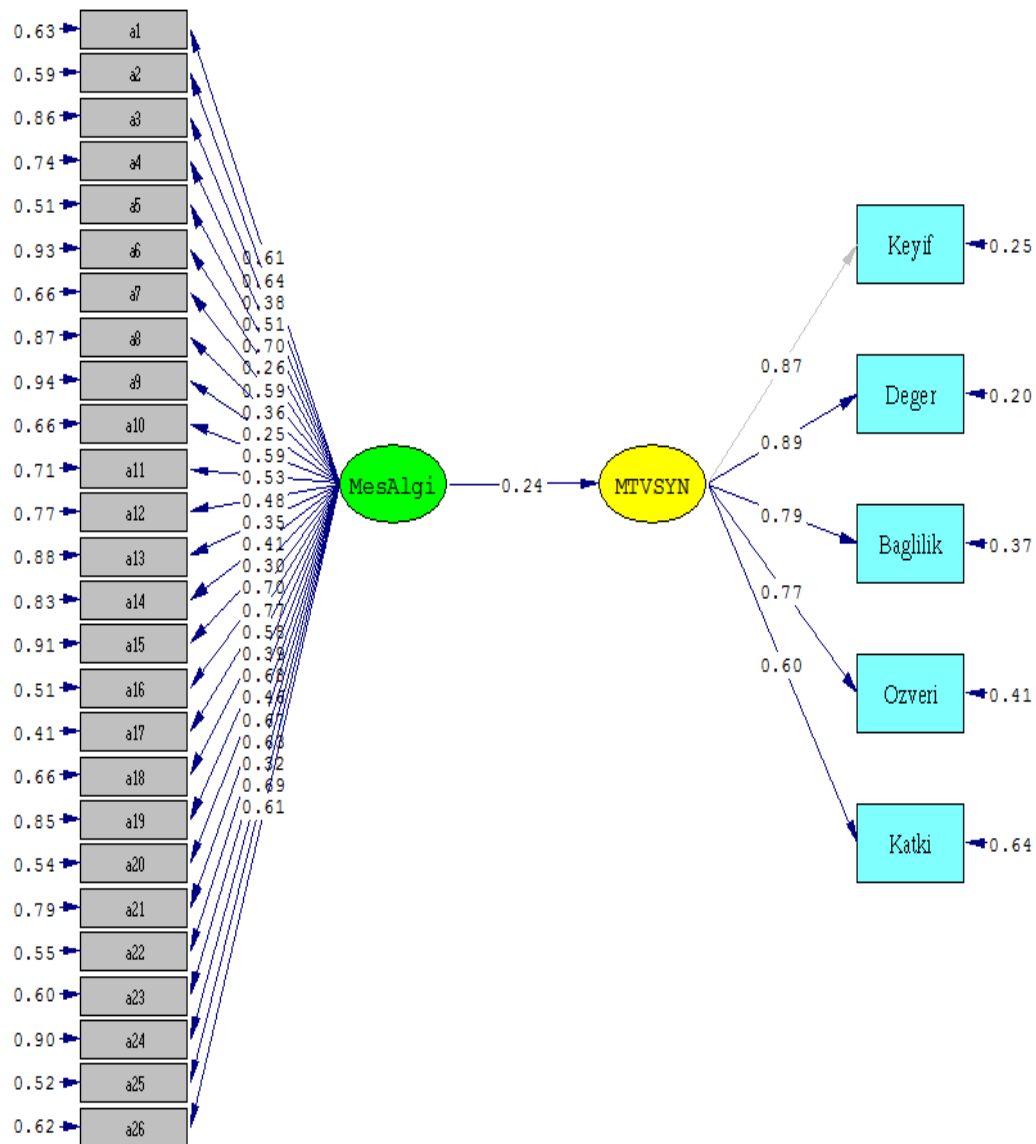
Araştırmanın bağımsız değişkeni olan ‘toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının’ bağımlı değişken olan ‘öğretmen motivasyonunu’ yordamasına ilişkin iki farklı analiz yapılmıştır. Bu kapsamda birinci analiz olarak (Şekil 11), bağımlı değişkene ilişkin alt boyutlar (toplanmak suretiyle), yüksek puan yüksek motivasyonun göstergesidir, bir bağımlı bir de bağımsız değişkenin modele dâhil edilmek suretiyle analiz yapılmıştır. Diğer model ise (Şekil 12), tek bağımsız değişken ve beş farklı alt boyuttan oluşan bağımlı değişkenin modele dahil edildiği analizdir.

Şekil 11’ de tek boyuttan oluşan ‘toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının’ bir gizil değişken şeklinde analize tabi tutulan ‘öğretmen motivasyonunu’

yordamasına ilişkin yol analizi sonuçları verilmiştir.

Mesleki algı ölçeğindeki göstergelerin faktör yük değerlerinin .25 ile .77 arasında makul faktör yük değerleri verdikleri; bunun yanında motivasyon ölçeğinin toplamı ile alt boyutları arasında da .60 ile .89 şeklinde yüksek korelasyon değerleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında hem mesleki algı gizil değişkeninden göstergelere giden ilişki katsayılarının, hem de motivasyon gizil değişkeninden alt boyutlara giden ilişkilere ait t-değerlerinin tamamının anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 27’de verilmiştir.

Şekil 11. Toplumun Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algisının, Öğretmen Motivasyonunu, Boyutların Toplam Puanları Üzerinden, Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları



Chi-Square=2511.52, df=433, P-value=0.00000, RMSEA=0.094

Tablo 27. Öğretmen Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin İlk Modele Ait Uyum İndeks Değerleri

χ^2	SD	P-Değeri	CFI	NFI	AGFI	IFI	GFI	SRMR	RMSEA
2511.52	433	0.000	0.93	0.91	0.74	0.93	0.77	0.08	0.09

Tablo 27’de görüleceği üzere, $X^2 / sd = 5.8$ şeklinde zayıf düzeyde uyum katsayısı vermiştir. Bunun yanında CFI, NFI, IFI, SRMR ve RMSEA kabul edilebilir uyum indeksleri vermekle birlikte; AGFI ve GFI ise zayıf uyum indeksleri vermiştir. Model ile veri arasındaki tüm değerler dikkate alındığında modelin kabul edilebilir indekslere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Şekil 11’deki değerler dikkate alındığında öğretmen algısı ile öğretmen motivasyonu arasındaki standardize edilmiş katsayının $\lambda = 0.24$ şeklinde düşük düzeyde pozitif yönlü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısındaki bir birimlik artış, öğretmen motivasyonunda .24 puanlık bir artışa yol açar. Modele ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde ortaya çıkmıştır:

Motivasyon = 0.24 * Mesleki Algı, Hata Varyansı = 0.94; $R^2 = 0.05$
Bağımsız değişken olan toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, bağımlı değişken olan öğretmen motivasyonundaki varyansın %5,6’sını açıklamaktadır. Ortaya konulan modelin, bağımlı değişkeni açıklama oranının düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Yol analizine ilişkin ikinci model analizi ise, yukarıda vurgulandığı üzere, tek boyutlu olan, ‘toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının’ öğretmen motivasyonunun boyutlarını yordamasına ilişkindir. 2. modele ait yol analizi sonuçları Şekil 12’de verilmiştir.

Şekil 12’de görüleceği üzere, mesleki algı ölçeğindeki göstergelerin faktör yük değerlerinin .25 ile .76 arasında makul değerler verdikleri; bunun yanında motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile göstergeleri arasındaki faktör yük değerlerinin ise .59 ile .84 arasında olmak üzere yüksek korelasyon değerleri verdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca mesleki motivasyon değişkeninin alt boyutlarını oluşturan maddelerine yük değerlerine bakıldığı zaman “keyif” alt boyutunu meydana getiren maddelerin 0,59 ile 0,84 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir. “Katkı” 0,64-0,76 arasında değerleri olan maddelerden

oluşmaktadır. “Bağlılık” 0,60-0,79 arasında yük değeri olan maddelerden oluşurken “değer” 0,58-0,76 arasındaki değerlerden oluşmaktadır. Son faktör olan “özveri” 0,68-0,70 arasında yük değeri olan maddelerden meydana gelmektedir. Bu değerler alt boyutların ana değişkeni oluşturmada önemli bir paya sahip olduklarını da göstermektedir.

Şekil 12’deki değerler dikkate alındığında öğretmen algısı ile öğretmen motivasyonunun boyutlarını en iyi şekilde yordayan değişkenin, ‘mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer’ arasında olduğu ($\lambda = 0.65$), bu boyutu ‘mesleğe duyulan bağlılığın’ ($\lambda = 0.36$) izlediği, daha sonra ise benzer katsayılarla, ‘başkalarının yaşamına sunulan katkı’ ($\lambda = 0.31$), ‘mesleğin yapılmasından duyulan keyif’ ($\lambda = 0.30$) ve ‘mesleki fedakârlık ve özveri’ ($\lambda = 0.26$) olduğu ortaya çıkmıştır. Modelde yer alan her bir alt boyuta, bağımlı değişken, ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde ortaya çıkmıştır.

$$\text{KEYİF} = 0.30 * \text{Mesleki Algı}, \text{Hata Varyansı} = 0.91; R^2 = 0.08$$

$$\text{KATKI} = 0.31 * \text{Mesleki Algı}, \text{Hata Varyansı} = 0.91; R^2 = 0.09$$

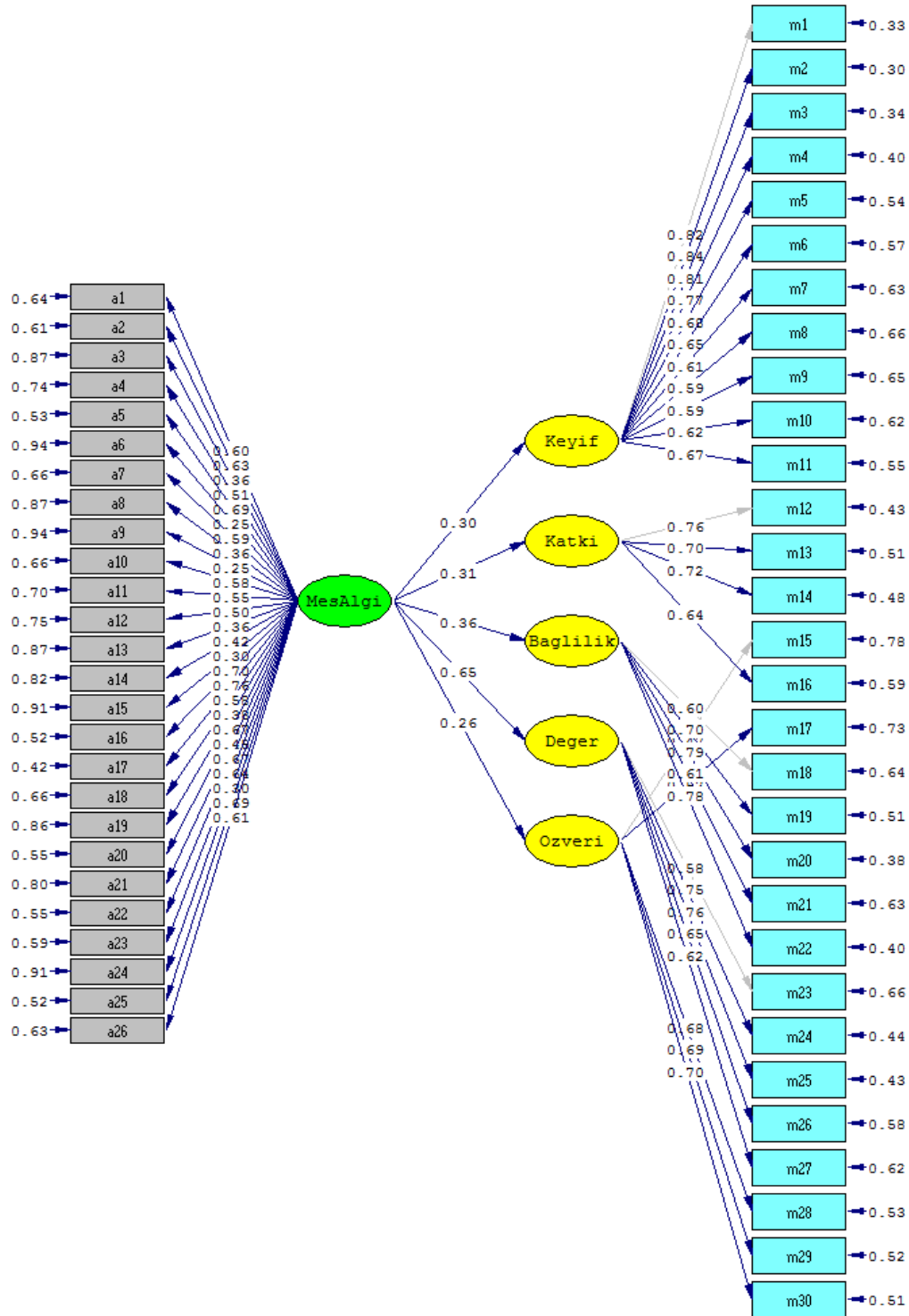
$$\text{BAĞLILIK} = 0.36 * \text{Mesleki Algı}, \text{Hata Varyansı} = 0.87; R^2 = 0.13$$

$$\text{DEĞER} = 0.65 * \text{Mesleki Algı}, \text{Hata Varyansı} = 0.57; R^2 = 0.43$$

$$\text{ÖZVERİ} = 0.26 * \text{Mesleki Algı}, \text{Hata Varyansı} = 0.93; R^2 = 0.07$$

Bağımsız değişken olan toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, bağımlı değişkenler olan öğretmen motivasyonundaki boyutlardan; i) ‘mesleğin yapılmasından duyulan keyif’teki varyansın %8,8’ini, ii) ‘başkalarının yaşamına sunulan katkı’daki varyansın %9,4’ünü, iii) ‘mesleğe duyulan bağlılığın’ %13’ünü, iv) ‘mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer’in %43’ünü ve son olarak v) ‘mesleki fedakârlık ve özveri’nin %7’sini açıklamaktadır. Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının, öğretmenin mesleki motivasyonunun boyutlarını açıklanmaya ilişkin ortaya konulan bu modelin açıkladığı varyansın önceki modelin açıkladığı varyanstan daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Şekil 12. Toplumun Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algısının Öğretmen Motivasyonunun Boyutlarını Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları



Chi-Square=7337.72, df=1479, P-value=0.00000, RMSEA=0.085

Hem mesleki algı ölçeğinde gizil değişkenden göstergelere giden ilişki katsayılarının, hem de motivasyon ölçeğinden alt boyutlara giden ilişkilere ait t-değerlerinin tamamının anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmen Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin İkinci Modele Ait Uyum İndeks Değerleri

χ^2	SD	P-Değeri	CFI	NFI	AGFI	IFI	GFI	SRMR	RMSEA
7337.72	1479	0.000	0.92	0.90	0.65	0.92	0.67	0.14	0.08

Tablo 28’de görüleceği üzere, $\chi^2 / sd = 4.96$ şeklinde zayıf düzeyde uyum katsayısı vermiştir. Bunun yanında CFI, NFI, IFI ve RMSEA kabul edilebilir uyum indeksleri vermekle birlikte; RMSEA, AGFI ve GFI ise zayıf uyum indeksleri vermiştir. Model ile veri arasındaki tüm değerler dikkate alındığında modelin kabul edilebilir indekslere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar, tartışmalar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Sonuçlar ve sonuçlara ilişkin tartışmalar toplam 6 alt problem başlığı altında sunulmuştur.

a) Öğretmenlerin Gözünden, Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Nasıl Algılandığına İlişkin Sonuçlar

Algı ölçeğinden elde edilen toplam aritmetik ortalamaya bakıldığında ($\bar{X}=2.98$) öğretmenlerin, toplumun öğretmenlik mesleğini nasıl gördüğüne ilişkin algılarının “orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, kendi mesleklerinin toplumda nasıl görüldüğüne dair algılarına bakıldığında, olumsuz maddeler içerisinde en yüksek puanı alan maddenin “Toplumun, yaptığım işin öneminden çok, mesai saatlerimi ve tatil süremi konuştuğunu düşünüyorum.” maddesi olduğu görülmektedir. İkinci olarak ise “Veliler, kendilerinin evde bir çocukla tam ilgilenemezken öğretmenin sınıfta 30 çocukla ilgilendiğinin farkında değildir” maddesidir. Öğretmenler, yaptıkları işin toplumca öneminin yeterince görülemediğini bunun yerine tatillerinin konuşulduğunu düşünüyor olabilirler. Öğretmenler özellikle sosyal medyanın bu kadar yaygınlaşmasından sonra o platformlarda sürekli tatil sürelerinin konuşulduğuna şahit olmakta ve bundan rahatsızlık duymaktadırlar. Öğretmenlerin tatil süreleri kanun yapıcılar tarafından konulmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda bir yaptırım söz konusu değildir. Bu gerçeklerin bilinmesine rağmen İnsanların, öğretmenlerin tatil sürelerini konuşmaları ve

konuyla ilgili öğretmenleri çok fazla tatil yaptıklarına yönelik itham etmeleri, öğretmenler açısından rahatsızlık verici bir durum olarak algılanmış olabilir. Yine araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler mesleğinin zorluklarının toplum tarafından tam olarak anlaşılamadığını düşündükleri söylenebilir. TEDMEM'in (2014) Ankara'da 1701 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği "Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği" isimli araştırmasında "Toplumun öğretmenlik mesleğini ideal görmesi, mesleki saygınlıktan çok mesai ve tatil konusundaki değerlendirmelerle ilgilidir" maddesine öğretmenlerin %61'i katıldığını belirtmiştir. Yine TEDMEM'in (2014) araştırmasında "Öğretmenler mesleklerini nasıl algılıyor?" sorusuna, öğretmenlerin mesleklerini olumlu algıladıkları, ancak öğretmenlik mesleğiyle ilgili toplumsal algıyı olumsuz olarak yorumladıkları, öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüşleri ile toplumun öğretmenlik mesleğini algılama biçimleri paralellik göstermediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin, kendi mesleklerinin toplumda nasıl görüldüğüne dair algılarında en yüksek ortalama ile ilişkili madde ise, "İnsanlar çocuklarını, biz öğretmenlere güvenerek emanet ediyor" şeklinde ortaya çıkmıştır. Yaşanan bazı olumsuzluklara, haberlerde öğretmenler hakkında çıkan münferit olumsuz haberlere rağmen öğretmenler kendilerini çocukların güvenilerek emanet edildiği kişiler olarak görmektedir. En yüksek ikinci ortalama ile ilişkili madde ise "Geniş aile (akraba) ortamında mesleğimden ötürü saygı görüyorum" maddesidir.

Araştırma şirketi BAREM, 2014 yılından bu yana "Türkiye'de mesleklere duyulan güven" araştırması yapmaktadır. Araştırmada öğretmenlere duyulan güvenin oranı 2014 yılında %86,2 iken, 2015'te bu oran %74,2 seviyesinde gerçekleşmiştir. Güvende bir düşüş olsa da Türkiye'de halen öğretmenlik mesleği en çok güven duyulan mesleklerden birisi olarak görülmektedir. Özpolat, (2002) Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri, isimli 497 öğretmenin katılımıyla yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin %83,9'u öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün gittikçe düştüğünü belirtmiş. Yine bu sonuca paralel olarak Ulutaş (2017) Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, isimli araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %87'si öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğunu

belirtmiştir. Ulutaş'ın araştırmasında; araştırmaya katılan öğretmenler, mesleklerinin statüsünün en önemli alt başlığının 'saygınlık' olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %82'si mesleğin düşük saygınlıkta görüldüğünü söylemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu düşük saygınlığın nedeni olarak: Toplumda öğretmenliğin rahat ve değersiz bir meslek olarak görülmesini, öğretmenliğin değeri ve zorluğu toplum tarafından anlaşılmayışını, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmesini, öğretmen yetersizliklerini, mesleğin ekonomik gelirin çok iyi olmayışını, olumsuz basın ve sosyal medya paylaşımlarını örnek olarak göstermişlerdir.

Alan yazın taramasında öğretmenin mesleki statüsünü araştıran daha birçok araştırmada da bu tarz sonuçların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendi mesleklerini toplumda statüsü yüksek bir meslek olarak görmemekte ancak aynı öğretmenler bu mesleğin önemini de bilmekte ve sorumluluk duygusu taşıdıklarını belirtmektedirler. Konuyla ilgili eğitim sendikalarının yapmış olduğu birçok araştırma vardır. Eğitim-Bir-Sen'in 2004 yılında Türkiye genelinde 9.790 öğretmenle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sorunlarına odaklanılmış ve öğretmenlerin toplumsal statüsü konusunu ele alınmıştır. Yapılan ankette öğretmenlerin kendi mesleklerinin toplumda algılanışı ve öğretmenlik ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Araştırma sorularına verilen yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin toplum ve yönetim kademesinde saygınlık konusunda oldukça karamsar oldukları gözlenmektedir. Özellikle MEB'in öğretmene yeterince değer vermediğini düşünen öğretmenlerin yüzdesi yüzde 90,7 gibi oldukça yüksek çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 88,9'u toplumun öğretmene yeterince değer vermediğini düşünmekle birlikte Varkey GEMS Vakfının yaptığı araştırmada ise bu sonuçlarla örtüşmeyecek şekilde Türkiye'de öğretmenlere duyulan saygınlık araştırmaya katılan diğer ülkelere göre yüksek çıkmıştır ve Türkiye öğretmenlere saygınlık sıralamasında üçüncü sırada kendisine yer bulmuştur.

Yine, Eğitim Bir-Sen'in 2008 yılında 1.553 öğretmenle gerçekleştirdiği "Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti" isimli araştırmasında da, 2004 yılındaki araştırmanın sonuçlarına benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Yine toplumun kendi mesleklerini saygın bir meslek olarak görmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Türk Eğitim-Sen'in (2017) 25 bin 732 öğretmenin katılımı ile Türkiye geneli yaptığı araştırmada öğretmenlerin yüzde 60.7'si mesleğini bırakmayı düşündüğünü, yüzde 39.3'ü ise mesleğini bırakmayı düşünmediklerini ifade etmiştir. Mesleğini bırakmayı düşünenlere bunun sebebi sorulduğunda, yüzde 40.7'si öğretmenlik mesleğinin itibar kaybetmesi derken; yüzde 20.1'i kayırma vb. uygulamalar, yüzde 15'i ekonomik olarak tatmin etmemesi, yüzde 9'u öğrenci/veli tutumları, yüzde 5.4'ü mesleki tükenmişlik, yüzde 3'ü okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla yaşadığım sorunlar, yüzde 2.4'ü özür grubu tayinlerinde yaşanan sorunlar, yüzde 0.8'i bürokratik engellemeler cevabını vermiştir. Bu soruya diğer cevabını verenlerin oranı ise yüzde 3.6'dır.

Eğitim İş Sendikası (2015) tarafından 24 Kasım Öğretmenler Günü sebebiyle” Öğretmenlerin ekonomik, mesleki ve sosyal durumlarına İlişkin öğretmen görüşleri” başlıklı bir araştırma yapılmıştır. 26 ilde 906 öğretmen ile yüz yüze görüşülerek yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin yüzde 74'ü maaşının düşük olması sebebiyle toplumdaki saygınlığının azaldığını düşünmektedir.

Eğitim-İş Bursa (2017) Şubesi tarafından 24 Ekim 2017 ile 15 Kasım 2017 tarihleri arasında Bursa ili genelindeki 1.088 öğretmen ile yüz yüze görüşme yöntemiyle gerçekleştirilen “Öğretmenlerin mesleki ve ekonomik durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri” anket çalışmasında öğretmenlerin yüzde 68.2 daha iyi bir iş bulduğunda mesleği bırakabileceğini, yüzde 98.44 ü ise mesleğin toplumda saygınlığının azaldığını belirtmiştir.

TEDMEM'in (2014) ”Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği” isimli araştırmasından çıkan sonuçlara göre: Öğretmenler, genel olarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve imajının çok fazla yıprandığını, toplumun öğretmenlerin sorunlarına karşı fazla duyarlı olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler, çocuklarla uğraşmanın başkalarınca önemli gibi sunulan, ancak çok ciddiye alınmayan bir iş olduğunu düşünmektedir. Toplumun, ailelerin üstlenmedikleri sorumlulukları öğretmenlere yüklediğini düşünen öğretmenler, mesleklerini yaptıkça mesleğin saygınlığına yönelik inançlarının azaldığını söylemişlerdir.

OECD tarafından yapılan TALIS (2013) uluslararası araştırmasının verilerine göre, öğretmenlerin yüzde 69.1'i öğretmenliğin toplumun nezdinde

değerli olmadığını söylemiştir. Dünyada genel olarak öğretmenler, kendi mesleklerinin toplumsal değerinde düşüş olduğunu düşünmektedir. TALIS (2013), bazı ülkelerdeki, öğretmenliğin toplumsal değeri hayli düşük iken PISA tarzı uluslararası sınavlarda en tepede yer alan ülkelerden Singapurlu öğretmenlerin yüzde 67,6'sı, Güney Koreli öğretmenlerin yüzde 66,5'u, Finlandiyalı öğretmenlerin yüzde 58,6'sı öğretmenliğin toplum gözünde değerli olduğunu belirtmişlerdir (OECD, 2014). Öğretmenlerin toplumsal statüsünü yükseltmek sadece öğretmenlere getiri sağlayan değil, ülkenin geleceği adına yapılan bir yatırım olarak görülmelidir.

b) Cinsiyet, Yaş, Branş, Okul Türü ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre; Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Nasıl Algılandığına İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet ile mesleki algı arasındaki ilişkiyi incelendiğinde; erkek öğretmenlerin toplumsal algı düzeyleri kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleğinin pozitif manada toplumsal algısını daha olumlu şekilde görmektedirler. Erkek öğretmenlerin mesleki yaşantı içerisinde olmaya daha hazırlıklı olduğu söylenebilir. Çünkü kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleği yanında ev hanımlığı görevi de vardır. Mesleki yaşantıda kadın öğretmenler daha ayrıcalıklı gibi görünse de baskın olan cinsiyet erkeklerdir. Okul yöneticilerinin çoğunun erkek olması bunun bir göstergesidir. Kadın öğretmenler ev, çocuk, iş bölünmesi sebebiyle işlerine bazı zamanlarda tam yoğunlaşmamakta ve doyuma ulaşamamaktadırlar. Bunun gibi sebepler algıda farklılığa sebep olmuş olabilir. Karaman'ın (2008) "Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?" konulu araştırmasında bayan öğretmenlerin mesleği algılama biçimlerinin ve gelecekte beklenenlerinin daha olumlu olduğu gözlenmiştir. TEDMEM'in araştırma sonuçları da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleklerini daha olumlu algıladıkları yönündedir. Sonuçlar bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Yaş ile mesleki algı arasındaki ilişkiye bakıldığında; iki değişken arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşı arttıkça az da olsa toplum içinde mesleklerini algılama düzeyleri olumlu anlamda artmaktadır. Bu şekilde bir algı oluşmasına, yaş arttıkça çevrelerinden saygı görme durumlarının artmasının da bir etkisi olabilir. Yine artan yaş ile birlikte tecrübe, insani ve mesleki

olgunluk, entelektüel birikim gibi değerler de artmaktadır. Bunun sonucu da çevreyle, öğrenciyle, okul yönetimiyle ve meslektaşlarla etkileşim olumlu yönde olmaktadır. Artan mesleki ve sosyal tatmin de beraberinde olumlu mesleki algı getiriyor olabilir. TEDMEM'in (2014) araştırmasında da öğretmenlerin mesleki algı ortalamalarının yaşları ilerledikçe daha olumlu yönde arttığı gözlemlenmiştir.

Branş ile mesleki algı arasındaki ilişkiye bakıldığında, aritmetik ortalamalara göre en yüksek mesleki algıya, meslek dersi öğretmenleri; en düşük mesleki algıya ise dil ve sayısal branş öğretmenleri sahiptir. Bunun olası nedenleri arasında; meslek dersi öğretmenlerinin yaparak yaşayarak öğrenme noktasında uygulayıcı konumda oldukları için ve gösterdikleri derslerin hayatta işe yaradığını ve hemen uygulanabilir olduğunu gördükleri için, mesleklerine karşı daha olumlu bir algı içerisinde olmuş olabilirler. Yine TEDMEM'in (2014) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki algı ortalamaları, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

Okul türü ile mesleki algı arasındaki ilişkiye bakıldığında; aritmetik ortalaması en yüksek olan, meslek lisesinde çalışan öğretmenler, en düşük olan ise ortaokul öğretmenleri olarak ortaya çıkmıştır. Bunun olası nedenleri arasında; meslek okullarının içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ortam sonucu öğretmenlerin çevrelerinden iyi düzeyde beğeni ve saygı görmeleri olabilir. Özpolat (2002) Öğretmenlerin toplumdaki yeri, konulu çalışmasında velilerin eğitim düzeyi arttıkça öğretmene verdikleri önemin ve değerinin azaldığı sonucunu bulmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki algılarının diğerlerine göre düşük çıkmasının nedenleri arasında; geçiş aşamasında iki sınıfın (5 ve 8) olması, liselere geçişte sürekli değişen sınav sistemi, öğrenci üzerinde çok fazla yaptırımın olmayışı gibi etmenler olabilir.

Eğitim düzeyi ve mesleki algı arasındaki ilişkiye bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. TEDMEM'in (2014) araştırmasında, lisans derecesine sahip öğretmenlerin, lisansüstü derecesine sahip öğretmenlere göre daha olumlu mesleki algıya sahip oldukları görülmektedir.

c) Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar

Toplam aritmetik ortalamaya bakıldığında ($\bar{X}=4.01$) öğretmen motivasyonunun görece yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu veri, öğretmenlerin toplumsal algı konusunda çok olumlu görüşlerinin olmamalarına karşın mesleklerini halen sevdiklerini, işlerini iyi şekilde yapma arzusunda olduklarını gösteriyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon ölçeğindeki olumsuz maddeler arasında en yüksek puanı (çevrildiğinde en düşük ortalamaya sahip madde) “Çocuklarının ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum” maddesine vermişlerdir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında öğretmenlerin ileride çocuklarını öğretmen olarak görme düzeyleri orta düzeydedir. En düşük ortalamaya sahip ikinci madde ise “Mesleğim ile ilgili geleceğe olumlu bakıyorum” maddesidir.

Eğitim-Bir-Sen’in (2008) “Öğretmenlerin meslek memnuniyeti” araştırmasına göre, öğretmenliğe atfedilen değer algısının öğretmenlerce nasıl algılandığını gösteren en önemli sonuçlardan birisi, öğretmenlerin yüzde 60’ı çocuklarının ileride öğretmen olmasını istememesi yönündedir.

TEDMEM’in (2014) araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece beşte birinin çocuklarının ileride öğretmen olmasını istemektedir. Çıkan sonuçlar bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenler mesleklerini sevmektedirler ve toplumda mesleklerinin iyi bir şekilde algılandığını düşünmekte ancak kendi çocuklarının ileride öğretmenlik mesleğini tercih etmelerini çok fazla istememektedirler. Bu sonuç öğretmenlerin mesleklerini ileride daha zor günlerin beklediğini düşündüklerinden olabilir. Bu sonucun çıkmasının başka olası nedenleri ise çocuklarının ileride daha yüksek maaşlar alabilecekleri mesleklere gitmelerini istemeleri, her geçen gün artan disiplin problemleriyle çocuklarının uğraşmak zorunda kalmamalarını istemeleri, öğretmenlik mesleğindeki fiziksel ve mental yorgunluğu kendi çocuklarının da yaşamamaları isteği olabilir. Öğretmenlik mesleği, birçok araştırmada saygın ve toplumda değer gören bir meslek olarak görülmekteyken, öğretmenler niçin kendi çocuklarının ileride öğretmen olmalarına çok sıcak bakmamaktadırlar? Bu üzerinde durulması gereken bir soru(n)dur.

Geçmişe oranla öğretmenlere yapılan saygısızlıkların, saldırıların, itibarı zedeleyici davranışların arttığı, bu gibi durumların da öğretmenleri artık yorduğu, tüketmeye başladığı söylenebilir. Özellikle cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla öğretmenlere yapılan saygısızlıkların hangi boyutlara ulaştığını video paylaşım sitelerinde sayısız örnekle görmek mümkündür. Öğrencisine karşı elinde fazla yaptırımı bulunmayan öğretmenlerin tutunacak tek bir dalı kaldı o da “saygı”. Bu da ellerinden gittiğinde kendilerine yapılabilecek olumsuz davranışlara karşı hiçbir savunması kalmayacağı söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin toplumsal saygınlığının, statüsünün çok önemli olduğu görüşünderiz. Öğretmenlerin çocuklarının öğretmen olması noktasındaki motivasyonlarının yüksek olmamasının nedenleri öğretmenlik mesleğinin de yaşadığı sıkıntıları göstermektedir ve bu konu kendi başına araştırılacak önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen motivasyon ölçeğinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde “Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımın farkındayım” şeklinde ortaya çıkmıştır. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip ikinci madde ise: “Öğrencilerime değer verip, onlara saygı göstermeye çalışıyorum” maddesidir. Öğretmenler kendilerine yöneltilen tüm eleştirilere rağmen yaptıkları mesleğin ne kadar önemli olduğunun farkında olduklarını belirtmişlerdir. Sorumluluk bilinci içerisinde oldukları ve öğretmenlerin, en önemli motivasyon kaynağı olan iç motivasyona kendi görüşlerine göre sahip oldukları söylenebilir. Bu da öğretmenlik mesleği adına güzel bir veridir.

Motivasyon alt boyutlarında ise en yüksek ortalamaya “Mesleğin yapılmasından duyulan keyif” alt boyutunun sahip olduğu ve öğretmenlerin mesleklerinden yüksek oranda keyif aldıkları söylenebilir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip alt boyutun ise “Mesleğe duyulan bağlılık” olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin diğer alt boyutlara oranla mesleklerine bağlılık noktasında motivasyonlarının biraz daha düşük olduğu söylenebilir.

Güleryüz (2007) Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi Bursa'nın Nilüfer ilçesi özelinde incelediği araştırmasında, öğretmenlerin mesleki motivasyon seviyelerini $\bar{X}=3,06$ olarak tespit etmiştir. Bu araştırmanın mesleki motivasyon sonuçları, yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarına göre azda olsa düşük çıkmıştır. Yine Çelik (2015)

öğretmen ve yöneticilerin, motivasyon düzeylerini $\bar{X}=3.53$ olarak belirlemiştir. İren (2015) araştırmasında öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerini, orta düzeyin üstünde ($\bar{X}= 3,82$) bulmuştur.

d) Cinsiyet, Yaş, Branş, Okul Türü ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre; Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Sonuçları

Cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında; “keyif”, “bağlılık” ve “katkı” alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin, mesleki motivasyon sonuçları erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yıldız’ın (2010) “İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi” konulu araştırmasında kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarının “tatmin” alt boyutunda erkek öğretmenlerin motivasyonlarından daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Bu bulgu, araştırmanın “keyif” alt boyutundan çıkan sonuçla örtüşmektedir. Avcı’nın (2015) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmemektedir. Güteryüz (2007) araştırmasında, kadın öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Vural’ın (2016) araştırma sonucu erkek öğretmenlerin motivasyonunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat’ın (2010) yönetsel güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğretmenin mesleki motivasyonun cinsiyete bağlı olarak farklılaştığı ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında; motivasyonun tüm alt boyutları ile yaş arasında düşük düzeyde ilişki vardır. Sonuçlara göre: Yaş ilerledikçe meslekten alınan keyif azalmaktadır. Yaş ilerledikçe mesleğe atfedilen değer ise artmaktadır. Yine öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleğe duyulan bağlılıkları azalmakta, öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki fedakârlıkları ve özverileri azalmakta, son olarak, öğretmenlerin yaşları arttıkça başkalarının yaşamına sundukları katkının da azalmakta olduğu söylenebilir. Yaşın ilerlemesi ile sürekli aynı derslerin yıllarca tekrar edilmesi sonucunda motivasyon düşmüş olabilir. Emeklilik kanununa göre 60 ve üzeri yaşlarda emekli olunacağına göre ileride Türk Eğitim Sistemi içerisinde

motivasyonu düşmüş çok sayıda öğretmen olabilir. Bu noktada motivasyonu düşmüş orta yaş üzeri öğretmenlere erken emeklilik hakkı verilebilir. Gülerüz (2007), Arık (2016) ve Polat (2010) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kurt (2013) öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık teşkil etmediğini belirtmiştir.

Branş bazında genel olarak bakıldığında motivasyon konusunda en yüksek aritmetik ortalamaya küçük bir farkla sınıf ve okul öncesi öğretmenlerini geçen meslek dersi öğretmenleri sahip olmuşlardır. Gülerüz (2007), Hallaç (2016), Çalış (2012) ve Polat (2010) araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin branşlara göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Branş değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında; iki alt boyutta anlamlı farklılıklar olduğunu görülmektedir. İlk olarak, “Mesleğin yapılmasından duyulan keyif” alt boyutunda sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ile sosyal grubu branş öğretmenleri arasında fark vardır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenleri, sosyal dersleri öğretmenlerine göre mesleklerinden daha fazla keyif almaktadırlar. İkinci fark ise “Mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutunda çıkmıştır. Yine sınıf ve okul öncesi öğretmenleri, dil ile ilgili branş öğretmenlerinden ve sayısal grubu branş öğretmenlerinden “özveri” alt boyutunda motivasyon puanları daha yüksek çıkmıştır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenleri işlerine karşı özverili olduklarını düşünmektedir. Karaman’ın (2008) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine oranla mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Okul türü değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki sonuçlarına bakıldığında; motivasyonun üç alt boyutunda farklar ortaya çıkmıştır. İlk olarak “keyif” alt boyutunda, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin genel liselerde çalışan öğretmenlere oranla mesleklerinden daha fazla keyif aldıkları söylenebilir. Yine ortaokullarda çalışan öğretmenler de genel liselerde çalışan meslektaşlarına göre mesleklerini yapmaktan daha fazla keyif aldıkları, meslek lisesi öğretmenleri de genel liselerde çalışan öğretmenlere göre bu mesleği yapmaktan dolayı daha fazla keyif aldıkları söylenebilir.

Okul türü içerisinde meslekten duyulan “keyif” alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya ilkokullarda çalışan (sınıf ve okul öncesi) öğretmenler sahiptir. “Değer” alt boyutunda, ilkokullarda çalışan öğretmenler ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre mesleklerine daha fazla değer vermekte; meslek lisesi öğretmenleri de ilkokullarda çalışan öğretmenlere kıyasla mesleklerine daha fazla değer vermekte olduğu söylenebilir. “Bağlılık” alt boyutunda ise ilkokullarda çalışan öğretmenler genel liselerde çalışan öğretmenlere göre mesleklerine daha bağlı oldukları söylenebilir. Yine meslek lisesi öğretmenlerinin, ortaokul ve genel lise öğretmenlerine göre mesleklerine daha bağlı oldukları söylenebilir. Çelik (2015) öğretmenlerin motivasyonları ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, görev yapılan eğitim kademesine göre genel motivasyon düzeyi yönünden anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurt (2013) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini orta okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güteryüz (2007) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini çalıştıkları okul türüne göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim düzeyi ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında; alt boyutlardan sadece “Mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Mesleğe duyulan bağlılık noktasında ilk sırada ön lisans mezunu öğretmenler gelmektedir. Sonrasında lisansüstü ve son sırada lisans mezunu öğretmenler bulunmaktadır. Kurt (2013) araştırmasında, ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin motivasyonlarının, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin motivasyon düzeyinden bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Canpolat (2011) yaptığı çalışmada içsel motivasyonda eğitim düzeyi bakımından farklılaşma olmadığı ancak dışsal motivasyonda ön lisans mezunu öğretmenlerin artı yönde anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2015) çalışmasında, yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının lisans mezunu olanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuç bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Emirbey’in (2017) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kendilerinin iş motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

e) Öğretmen Gözünden, Toplumun Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algısı ile Öğretmenin Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişkinin Sonuçları

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleklerini algılama düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü görece düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu iki değişkenin birbiri ile ilişkili olduğu ve biri artarken diğersinin de artacağı görülmektedir.

Motivasyon değişkenini alt boyutlarıyla incelendiğinde ise “Mesleki algı” ile “Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer” alt boyutu arasında en yüksek ilişki (orta düzeyde) ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, mesleğini toplum içinde değerli gören bu şekilde algılayan öğretmenler, kendi mesleki yaşamlarında da mesleklerine değer veriyor ve bu yönde motivasyonlarını sağlıyor olabilirler. En düşük ilişki ise “Mesleki algı” ile “Mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutu arasında olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Büyükses’in (2010), Öğretmenlerin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler, isimli çalışmasında mesleğe olan saygının az olması öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) Öğretmenlerin motivasyon etkenleri, isimli çalışmalarında, öğretmenlik mesleğine olan saygının azaldığı düşüncesi, öğretmenin yaptığı işe karşı inançsızlığı, öğretmenin kendini değersiz hissetmesi, sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu azaltan faktörler olarak bulmuşlardır.

Avcı (2015) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yıldırma (mobbing) yaşama düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. İren (2015) araştırmasında, örgütsel adalet algısı ile motivasyon düzeyi arasında korelasyon analizi sonuçlarına göre çok güçlü bir ilişkiyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güteryüz (2007) Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında bu iki değişken arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Emirbey (2017) Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Işık (2016) yapmış olduğu çalışmada, okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Benzer şekilde Tezer (2015), öğretmenlerin sergilemiş oldukları örgütsel vatandaşlık davranışları ile mesleki motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin mesleki motivasyonları (yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere) bağımlı değişken şeklinde alınarak birçok farklı bağımsız değişkenle incelendiği görülmektedir. Motivasyon; maaşla, mesleğe karşı tutumla, örgüt kültürüyle, yönetim biçimiyle, pozitif algıyla, farklı ödüllerle, mobbing ve kaygıyla, tükenmişlikle, öğrenci başarısıyla, disiplin sorunlarıyla, eğitimde dönüşümle, örgüt kültürüyle, meslektaş ilişkileriyle vb. incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını tam olarak (çok yüksek düzeyde) etkileyen bir değişkenin olmadığı ve öğretmenlerin mesleki motivasyonun birçok farklı değişkenden etkilendiği görülmektedir.

Yapılan literatür incelemesinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının birçok değişkenle incelenmesine karşın mesleki motivasyonu, mesleğin toplumsal algısıyla inceleyen pek fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Konunun özgünlüğünden dolayı benzer araştırmalarla karşılaştırma yapma imkânı bulunmamasını bu araştırmanın sınırlılığı olarak ifade etmek mümkündür.

f) Öğretmen Gözünden, Toplumun Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algısı, Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarını Ne Derece Yordadığına Dair Sonuçlar

Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yordama gücünü gösteren yol analizine göre bu ikili arasındaki ilişkinin (etki alanının) düşük düzeyde ($\lambda = 0,24$) olduğu ortaya çıkmıştır. Yol analizinde ortaya çıkan düşük düzeydeki katsayının, mesleki algı ile mesleki motivasyon arasındaki Pearson Korelasyonuna da yakın ($r=0,35$) olduğu görülmektedir.

Toplumdaki öğretmenlik mesleği algısının, motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından en çok “mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değeri” yordadığı ortaya çıkmıştır. Toplumun öğretmenlik mesleğine atfettiği değer / önem arttıkça, öğretmen motivasyonunun düşük düzeyde de olsa artacağını söylemek mümkündür.

Bağımsız değişken olan toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, bağımlı değişkenler olan öğretmen motivasyonundaki alt boyutlardan; i) ‘mesleğin yapılmasından duyulan keyif’teki varyansın %8,8’ini, ii) ‘başkalarının yaşamına sunulan katkı’daki varyansın %9,4’ünü, iii) ‘mesleğe duyulan bağlılığın’ %13’ünü, iv) ‘mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer’in %43’ünü ve son olarak v) ‘mesleki fedakârlık ve özveri’nin %7’sini açıklamaktadır.

Konu sadece statüsü iyi olan öğretmenin kendini iyi hissetmesi değildir. Evde öğretmen hakkında çok kötü konuşmalara sürekli şahit olan, dizi ve filmlerde sürekli dalga konusu olan, haberlerde sürekli dayak yiyen öğretmenleri gören bir öğrencinin, okulda öğretmenine saygı gösterip onun söylediklerini yapması, onu dinlemesi çok güçtür. Sınıfta birkaç öğrenci bile öğretmenine karşı istenmeyen davranışlar sergilediğinde öğretmenin o sınıfa ne kadar faydalı olabileceği düşünülmelidir. Toplumdan saygı göremeyen, dolayısıyla toplumdan ayrı bir ortamda büyümedikleri için öğrencisinden de saygı göremeyen bir öğretmenin mesleki motivasyonunu iyi durumda tutabilmesi çok güçtür.

Araştırmalarda genellikle toplum öğretmenlik mesleğini saygın olarak görüyor ancak öğretmenler kendi mesleklerinin toplumca aynı oranda saygın olarak görüldüğünü düşünmüyor. Öğretmenin mesleğini algılayış biçimi ve bu algı sonucunda oluşan tutumu, mesleğini severek yapmasında ona yön verebilir. Öğretmenlerin bu algı ve beklentileri, sistemi, doğrudan etkileyebilir. Bu eğitim meselesi için önemli bir konudur. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, istenilenleri uygulayacak olan öğretmenlerin başarısına bağlıdır. Bilinmelidir ki hiç bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Öğretmenliğin toplum nazarındaki statüsü, öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmekte ve mesleği icra etme başarısını etkileyebilmektedir (Akyüz, 2006). Bu sebeple öğretmenler kendilerini daha değerli hissetmeleri için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmenlik mesleğinin itibarını küçük düşürücü yayınlara sınırlama getirilebilir.
2. Mesleğe seçim sürecinde özel kriterlerin aranması, öğretmenliğin herkesçe yapılabilir ve kolay bir meslek olduğu algısından kurtulmasına katkısı olacaktır.
3. Öğretmenlerin ekonomik durumları iyileştirilebilir.
4. Öğretmenler davranışlarına, insan ilişkilerine, değer yargılarına, giyimlerine, konuşmalarına dikkat etmeli, çevresine örnek olmalı, mesleğe yakışmayan, davranışlardan kaçınmalı bu şekilde toplum gözündeki imajlarını yükseltebilirler.
5. Ücretli öğretmenlik tarzı uygulamalara son verilmesi önerilebilir.
6. Öğretmenlere yönelik şiddet içeren her türlü davranışa karşı caydırıcı cezalar verilmelidir.
7. Alo 147 MEB şikâyet hattı gibi uygulamalar öğretmenin statüsüne zarar verme eğilimi içermektedir. Bu tür uygulamaların amacına uygun şekilde kullanılması sağlanabilir.
8. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili geleceğe daha olumlu bakabilmeleri adına ileride sıkıntı oluşturacak durumlar araştırılıp; oluşabilecek bu potansiyel sıkıntıların önüne erkenden geçilmesi sağlanabilir..
9. Motivasyonu istenilen seviyeye ulaşmayan ve başka devlet kurumlarına geçmek isteyen öğretmenlerin geçişleri kolaylaştırılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Nitel ya da daha farklı araştırma teknikleriyle daha değişik sonuçlar bulunabilir.
2. Öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algının başka değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
3. Motivasyon konusu başka bağımsız değişkenlerle incelenebilir.
4. Öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek olan toplumsal algıyı yükseltecek uygulamalar üzerine araştırmalar yapılabilir.
5. Ölçme aracını uygulama aşamasında, ölçme aracı araştırmaya katılanlara bizzat verilmeli ve toplanmalıdır. Yönetici, amir vb. aracılığıyla uygulama yapılmaması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akat, İ., Budak, G., & Budak, G. (1994). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçamete, G. Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyüz, Y. (2006). Türk eğitim temel sorunu: öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları. (Ed: M. Hesapçioğlu ve A.Durmuş). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*, 429-443, Ankara: Nobel.
- Alkibay, S., & Seler, T. (1992). Bankacılık ve tıp alanında çalışanlar için Maslow kuramının incelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 25(3), 163-178.
- Argon, T., & Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19.
- Arık, H. (2016). *Özel ve Devlet Kuruluşlarında Çalışan Öğretmenlerin Mobbing, Kaygı ve İş Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşan, Ö. (2001). *İş Özellikleri Modeli ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi ve Temel Kavramlar, Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Avcı, L. (2015). *Öğretmenlerin Yıldırma (mobing) Yaşama Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Düzce ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, YediTepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve "iyi öğretmen" özelliklerine ilişkin alguları. *İlköğretim Online* 10(2), 620-645.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037961/5000036819>
adresinden 15.01.2018 tarihinde alınmıştır.

Balcı, E. (1992). *Ödüller, Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri*. Ankara: Adem Yayıncılık.

Baltaş, A. (2015). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

BAREM. (2015). Mesleklere Güven Endeksi. <http://www.barem.com.tr/mesleklere-guven-endeksi-2015/> adresinden 10.01.2018 tarihinde alınmıştır.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Bingöl, D. (2016). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Boyacı, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğinin Değişen Sosyo – Ekonomik Statüsü: Eskişehir’deki Öğretmenler*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Brief, A. R., & Aldag, R.J. (1976). Correlates of the role indices. *Journal of Social Psychology*, 100, 235-244.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Can, H. (2011). *Organizasyon ve Yönetim*. (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Canpolat, C. (2012). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Coşkun, M, (2009). *İlköğretim Okullarında Motivasyon Araçları Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Doyum Düzeyleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çakar, N. D., & Ceylan, A. (2005). İş motivasyonun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (1), 52-66.

Çalış, H. (2012). *Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi (Kocaeli İli Gölçük İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, E. (2015). *Öğretmenlerin Motivasyonları ile Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H., & Gümüş, S. (2017). *Eğitime Bakış 2017: İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayınları.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davis, K. (1988). *İşletmede İnsan Davranışı, Örgütsel Davranış*. (Çev: Kemal Tosun. vd.) İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Deci, E. (1992). Commentary: on the nature and functions of motivation theories. *Psychological Science*, 3(3), 167-171. <http://www.jstor.org/stable/40062779> adresinden 11.12.2017 tarihinde alınmıştır.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119-134.
- Değirmencioğlu, C., & Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Durak, İ. (1998). *İşletmelerde Çalışan İnsanlardan Daha Fazla Yararlanma Aracı Olarak Motivasyon Süreci ve Bir Uygulama*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dümen, G. (2008). *Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Personelin İş Tatminine Etkisi ve Bir Askeri Birlikte Uygulama Çalışması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eğitim-İş, Bursa (2017). *Öğretmenlerin ekonomik ve mesleki durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi*. <http://www.egitimisbursa.org.tr/ogretmenlerin-ekonomik-ve-mesleki-durumlarına-iliskin-ogretmen-gorusleri-anketi.html>(2017) adresinden 18.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Eğitim-Sen. (2015). *Öğretmenlerin çalışma koşulları ve sorunlarına bakışı araştırması: Öğretmenlerin sorunları acil çözüm bekliyor*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. <http://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-sorunlari-acil-cozum-bekliyor/> adresinden 18.01.2018 tarihinde alınmıştır.

- Emirbey, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki (Denizli İli Çivril İlçe Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Erden, M. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergun, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkan, S. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Ines Journal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-15.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. (Edt: Y. Özden). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2-31.
- Freiberg, J. (Ed.) (1999). *Beyond Behaviorism: Changing The Classroom Management Paradigm*. Boston: Allyn-Bacon.
- Frieseron, D., Prokop, C.M., & Sorros, J.C. (1998). Why teachers burn out, *Educational Research Quarterly*, 12 (3), 9-19.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon – Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gordon, T. (2015). *Çocukta İç Disiplin Mi? Dış Disiplin Mi?*. (Çev:Emel Aksay). İstanbul: Aura Yayınevi.
- Guttek, G. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (çev: Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yay.
- Güleryüz, D. (2007). *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Seviyeleri ve Motivasyon Seviyeleri İlişkisinin İncelenmesi (Bursa İli Nilüfer İlçesi Örneği)*. Yüksek lisan tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, H. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Güdülenme, İçinde: Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. (Ed. Mustafa Çelikten). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1980). *Work Re-Design*. Massachusetts: Addison-Wesley.

- Hallaç, B. (2016). *Özel Orta Öğretim Kurumlarında Disiplin Ve Ödül Yönetmeliğinin Öğretmen ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi: Bakırköy Örneği*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hellriegel, D. Slocum, Jr, J. W., & Woodman, R. W. (2001). *Organizational Behavior*, South- Western Colloge Publishing, Ninth Edition, USA.
- Herzberg, F. (2003). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 81(1), 87-96.
- Hoy, W.K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. Ed . Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ILO -UNESCO. (2007). Joint ILO/UNESCO Committee of Expertson the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel.Geneva: International LabourOffice.
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47_51. <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47> adresinden 10.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Ingersoll, R., & Merrill, L. (2012). Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force. Retrieved from http://repository.upenn.edu/gse_pubs/241
- Işık, B. (2016). *İlkokul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleriyle Okullarındaki Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tuzla Örneği*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri ve Gelecekte Beklentileri Nelerdir?*. Yüksek lisans dönem projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Khoh, S., & Teo, L. (2002). Pre-service preparation of mathematics teachers in the Singapore education system, *International Journal of Educational Research*, 37, 131–143.
- Kırcı, E. (2010). *Motivasyona Etki Eden Faktörler: Ankara Çevik Kuvvet Örneği*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği*. (16. Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, E. (2008). *İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasında İlişki (İstanbul ili Eyüp ilçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- LaVopa, Anthony (1979). J.Status and Ideology: Rural school teachers in pre-march and revolutionary Prussia. *Journal of Social History*, 12(3), 430-456. <http://jsh.oxfordjournals.org/content/12/3/430.full.pdf>
- Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinations of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 26(3), 365-385.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/> adresinden 2.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2008). Mental Health in OECD Countries, OECD Policy Brief, www.oecd.org/els/health-systems/41686440.pdf adresinden 4.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2014). TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2017). Education at a glance 2017: OECD Indicators. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oktay, A. (1998). Türkiye’de öğretmen eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 22-27.
- Omirtay, B. (2009). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Motivasyon (Özendirme) Araçlarının Farklı İşletmeler Açısından Analizi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Orakcı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Sigapur, Japonya ve Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43.

- Öncü, H. (2004). *Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. (Edit: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Önen, L., & Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncıları.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özbilgen, E. (2003). *Bütün Yönleriyle Osmanlı-Adâb-ı Osmaniye*. İstanbul: İz Yay.
- Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A. Ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.
- Özdoğru, M., & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 357-367.
- Özer, P. S., & Topaloğlu, T. (2008). *Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgür, F.N. (1994). *Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Özkalp, E., & Sabuncuoğlu, Z. (1995). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No:116.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-ozkan.htm adresinden 07.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik Retorik ve Pratik*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik Açıdan Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Toplumdaki Yeri. (Zonguldak il Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Park, S. M., & Rainey, H. G. (2011). Work motivation and social communication among public managers. *The International Journal of Human Resource Management*, 31 (4), 1-32.

- PISA,(2015).http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden 10.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press.
- Porter, L., Bigley G. A., & Steers R.M. (2003). *Motivation and Work Behavior*, McGraw –Hill, USA.
- Raffini J.P. (1996), *150 Ways To Increase Intrinsic Motivation in The Classroom*. Allyn and Bacon, Boston.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış*. (14. Basımdan Çeviri). (Ed: İnci Erdem), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Rollinson, D., & Broafield, A. (2002). *Organisation Behaviour and Analysis*, Prentice Hall, 2. Edition, UK.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktuel.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*. Ankara: Nobel Yay.
- Sang, H. K. (1998). *Başkalarını Motive Etmenin 1001 Yolu*. (Çev: Hüseyin Aydın). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sapkale, A. P. (2009). A study of relationship of work motivation and job satisfaction towards teaching attitude of secondary school teachers of Dhule City. *International Referred Research Journal*, 2 (22).
- Sarpkaya, R. (2006). Yöneticilerin öğretmenleri güdülemede içerik kuramlarından yararlanması ve bir örnek olay, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 95-105.
- Schleicher A. (2017) Türk Eğitim Sistemi Dünyaya Uyum Sağlayamadı. <https://sptnkne.ws/fVKA> Adresinden 28.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Seymen, O., & Bolat, T. (2000). *Örgütsel Öğrenme*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 534-549.

- Solmuş, T. (2004). *İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler. Psikoloji Penceresinden İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Beta Yayıncılık.
- Sözer, Z. (2006). *Örgüt Kültürünün İşgören Motivasyonu İle İlişkisi ve Bir Uygulama*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sunar, L. (2015). Türkiye’de Çalışma Yaşamı ve Mesleklerin İtibarı, *Sosyoloji Günleri*, İstanbul. <http://turkeyses.net> adresinden 20.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, M. (1999). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 221-227.
- Taş, S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TEDMEM. (2014). Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği. Rapor Dizisi: 3. Ankara. <http://www.tedmem.org/?wpdmdl=968> adresinden: 15. 11. 2017 tarihinde alınmıştır.
- Tevrüz, S. (2002). Güdülenme. (Ed: A. E. Aslan). *Örgütte Kişisel Gelişim*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, 93-126.
- Tezer, A. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu* (e-kitap). http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu adresinden 10.12.2017 tarihinde alınmıştır.
- The Education Bureau Press Release, (2011). “International study ranks Hong Kong students’ digital reading literacy among the world’s best,” Jun. 28, <http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primarysecondary/spa-systems/primary-1-admission/index.html> sitesinden 7 Aralık 2017 tarihinde alınmıştır
- TIMSS,(2015).http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 08.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Tınaz, P. (2000). *Çalışma Yaşamında Motivasyon Kuramları*. İstanbul: Mercek Yayıncılık.
- Türk-Eğitim-Sen (2017). *24 Kasım Öğretmenler Günü Anketi*. aşağıdaki adresten https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11984 15.02.2018 tarihinde alınmıştı.

- Uçan, A. (2001). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış. *MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli*, Ankara.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin Bakış Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsü*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- UNESCO. (2015). The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states. Paris: UNESCO.
- Ünsar, A. S. (2011). Motivasyonun işten ayrılma eğilimine etkisi: Bir alan araştırması. *Akademik Bakış*, 25, 1-15.
- Varış, F. (1989). Milli Eğitimde birkaç kritik sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- Varkey GEMS foundation. (2013). *Teacher Status Index*. London.
- VSO. (2002). What makes teachers tick? A policy research report on teachers’ motivation in developing countries. London: VSO.
- Vural, G. (2016), *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Rize ili Örneği*. Yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap*. New York: Basic Books.
- Yasuyuki, I. (2004). Recent Trends on Teacher Education Reform in Japan. *Capital Normal University*, Beijing, China.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar, kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yener, H. (2007). *Personel Performansına Etki Eden Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi ve Bir Uygulama*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, D. (2006). *Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatmininin Etkileyen Etmenler*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50.

- Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik Mesleği Ve Mesleğin Statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yüksel, G. (2004). *Öğrenme için Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. (Edit: Şule Erçetin; Çagatay Özdemir). Ankara: Asil Yayınevi.
- Zembylas, M. (2010). Teacher emotions in the context of educational reforms. (Ed: Hargreaves, A., Lieberman, N., Fullan, M., ve Hopkins, D.). *Second Handbook Of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Zhu, X., & Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in China. *Journal of Contemporary China*, 10 (26), 107-124.
- <http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr>
- http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/ataturk_ogretmen.php
- <http://duyum-ve-algi.bunedir.org/>

EKLER

EK-1 Mesleki Algı Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda Düzce Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde gerçekleştirmekte olduğum “*Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*” konulu yüksek lisans tezi için hazırlamış olduğumuz ölçek formu yer almaktadır. Ölçekte “kişisel bilgiler” bölümü, “Mesleki algı ölçeği”, ve son olarak “Mesleki motivasyon ölçeği” yer almaktadır. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Yanıtlarınız üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırıp, araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN
Danışman

Hasan CEVİZ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi
Aziziye Ortaokulu
Türkçe Öğretmeni

Çalıştığınız Kurum :	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()
Branşınız :			
Cinsiyetiniz :	Kadın ()	Erkek ()	
Yaşınız :	Yaşınız.....		
Eğitim Düzeyiniz :	Ön lisans ()	Lisans ()	Lisansüstü ()

Aşağıda, sizin görüşünüze göre öğretmenlik mesleğinin toplumda nasıl görüldüğüne ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeye katılma düzeyiniz için; sağ tarafta yer alan size uygun seçeneği işaretleyiniz. İfadeler için mesleğinizi dikkate alarak cevaplayınız. Lütfen tüm ifadeleri cevaplamaya özen gösteriniz. Çok değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.		Sol tarafta yer alan ifadelere katılma düzeyiniz				
		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
(1) Hiç katılmıyorum. (2) Katılmıyorum. (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum. (4) Katılıyorum. (5) Tamamen katılıyorum.						
1	Toplum, ülkenin kalkınmasında öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunun farkındadır.	1	2	3	4	5
2	Toplum gözünde öğretmen “çok şeyi bilen kişi” konumundadır.	1	2	3	4	5
3	Toplumun, mesleğimi; “ulaşılması ve yapılması kolay bir meslek” olarak gördüğünü düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	İnsanlar çocuklarını, biz öğretmenlere güvenerek emanet ediyor.	1	2	3	4	5
5	Toplum öğretmenlik mesleğini, “kutsal bir meslek” olarak görüyor.	1	2	3	4	5
6	Toplumda “hiçbir şey olamazsa bari öğretmen olsun” görüşünün yaygın olduğu kanaatindeyim.	1	2	3	4	5
7	Mesleğim dolayısıyla, herhangi bir konuda görüş ve düşüncelerimin toplumda değer gördüğünü düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Sayımızın fazlalığından dolayı toplum gözünde “değerimizin düşük” olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrenciler internet sayesinde artık çok şeyi kolaylıkla öğrenebildiğinden, toplum gözünde mesleğimizin öneminin ve değerinin azaldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	İnsanlar kendi üzerlerinde, anne-baba hakkından sonra “öğretmen hakkının” olduğunu düşünüyor.	1	2	3	4	5
11	Öğretmen olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.	1	2	3	4	5
12	Geniş aile (akraba) ortamında mesleğimden ötürü saygı görüyorum.	1	2	3	4	5
13	Toplumun, gelirimize bakarak mesleğimizi küçümsediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	Velilerimden saygı görüyorum.	1	2	3	4	5
15	“Ücretli öğretmenlik” uygulamaları ve neredeyse herkese verilen formasyon sertifikalarına da bakarak mesleğimin toplum gözünde “kariyer mesleği” olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16	Toplum “iyi insan modeli” olarak öğretmenleri örnek gösteriyor.	1	2	3	4	5
17	Toplum gözünde, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajının yüksek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18	Ailelerin, çocukların disipline edilmesi konusunda kendilerinden başka sadece biz öğretmenlere izin verdiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	Toplumun, yaptığım işin öneminden çok, mesai saatlerimi ve tatil süremi konuştuğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
20	İnsanlar, topluma yararlı, dürüst, çalışkan kişilerin öğretmenlerin desteğiyle yetiştiğini biliyor.	1	2	3	4	5
21	Toplumun biz öğretmenleri “eğitimi çocuk bakıcısı” olarak gördüğünü düşünüyorum.	1	2	3	4	5
22	Mesleğimin, toplum gözünde güvenilen meslekler arasında olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23	Toplum, biz öğretmenlere sempati duyuyor.	1	2	3	4	5
24	Veliler, kendilerinin evde bir çocukla tam ilgilenemezken öğretmenin sınıfta 30 çocukla ilgilendiğinin farkında değildir.	1	2	3	4	5
25	Toplum biz öğretmenleri, “sabır ve özveri ile çalışan kimseler” olarak görüyor.	1	2	3	4	5
26	Toplumda öğretmenlik mesleği, “üst düzeyde bilgi ve beceri gerektiren bir meslek” olarak görülüyor.	1	2	3	4	5

EK-2 Mesleki Motivasyon Ölçeği

Ölçeğin bu bölümünde, mesleki motivasyonunuzu ölçmeye yönelik çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen tüm ifadeleri cevaplamaya özen gösteriniz. Çok değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.		Sol tarafta yer alan ifadelere katılma düzeyiniz				
		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen
1	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	1	2	3	4	5
2	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerimize iyi bir model olmanın keyfini yaşıyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi, işime karşı enerjik hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Mesleğimi yaparken yeni fikirlere ve değişime açıyım.	1	2	3	4	5
6	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştirmeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
7	Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımın farkındayım..	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerimin çalışmalarını ve gelişimlerini özveriyle takip ediyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerime değer verip, onlara saygı göstermeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
10	Mesleğimin, eğlenceli bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	Mesleğimden aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değiştirmem.	1	2	3	4	5
12	Bu mesleği yapıyorum çünkü öğretme işinin dünyayı değiştirmenin eğlenceli ve etkili bir yolu olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Bazı çocukları sokaklarda, çetelerde ya da hapisanelerde görüyorum. Ben öğretmeye devam edeceğim çünkü öğrencilerimin böyle kaybolup gitmesine izin vermeyeceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	Mesleğim ,akıllara ve kalplere hitap etme fırsatı veriyor.	1	2	3	4	5
15	Mesleğimi daha iyi yapabilmek için, kendimi mesleki anlamda geliştirebileceğim toplantılara, kurslara, konferanslara katılmaya ve mesleki yayınları izlemeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
16	Mesleğim sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına her zaman inanıyorum.	1	2	3	4	5
18	Emekli olacağım günü iple çekiyorum.	1	2	3	4	5
19	Mesleğimin beni tükettiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
20	Fırsat bulursam başka bir mesleğe geçmek istiyorum.	1	2	3	4	5
21	Çocuklarımın ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum.	1	2	3	4	5
22	Meslek seçtiğim günlere dönebilsem bu mesleği seçmezdim.	1	2	3	4	5
23	Öğretmen olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.	1	2	3	4	5
24	Mesleğim ile ilgili geleceğe olumlu bakıyorum.	1	2	3	4	5
25	Mesleğimin avantajlarının, dezavantajlarından daha fazla olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5
26	Mesleğimizin statüsünün yükselmesinin, öğretmenlerin elinde olduğuna inanıyor ve bu doğrultuda işimi yapmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
27	Mesleğimin yeteneklerimi gösterebildiğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
28	Mesleğimi yaparken, benden istenilenden daha fazla çaba gösteriyorum.	1	2	3	4	5
29	Ders dışında da öğrencilerime zaman ayırmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerim için evde de iş yapmam gerekirse bunu severek yapıyorum.	1	2	3	4	5

EK-3 Araştırmaya Katılan Okulların Listesi

İLKOKULLAR	VERİLEN ÖLÇEK SAYISI	ALINAN ÖLÇEK SAYISI
1- Düzce Azmimilli İlkokulu	1- 25	1- 20
2- Düzce Rıza Malatyalı İlkokulu	2- 13	2- 11
3- Düzce Aziziye İlkokulu	3- 15	3- 15
4- Düzce İrfan Öztürk İlkokulu	4- 10	4- 12
5- Düzce Sancaklar İlkokulu	5- 9	5- 9
6- Düzce Ömer Dinçer İlkokulu	6- 13	6- 8
7- Düzce Uzun Mustafa İlkokulu	7- 30	7- 13
8- Düzce Namık Kemal İlkokulu	8- 50	8- 40
9- Düzce Atatürk İlkokulu	9- 20	9- 10
10- Düzce Yeni Taşköprü İlkokulu	10-7	10-7
11- Düzce Doğanlı Eşref Taşhan İlkokulu	11- 13	11- 10
12- Düzce Necmi Hoşver İlkokulu	12- 15	12- 12
13- Düzce 19 Mayıs İlkokulu	13- 10	13- 5
ORTAOKULLAR	VERİLEN	ALINAN
1- Düzce Rıza Malatyalı Ortaokulu	1- 14	1- 10
2- Düzce Aziziye Ortaokulu	2- 16	2- 16
3- Düzce Azmimilli Ortaokulu	3- 30	3- 29
4- Düzce Yeni Taşköprü Ortaokulu	4- 13	4- 12
5- Düzce Şükran-Sadat Şenkardeşler Ortaokulu	5- 12	5- 12
6- Düzce Hamit Şerifoğlu Ortaokulu	6- 20	6- 15
7- Düzce Yunus Emre Ortaokulu	7- 25	7- 20
8- Düzce Atatürk Ortaokulu	8- 25	8- 12
9- Düzce Şehit Cihan Aksarı Ortaokulu	9- 13	9- 12
10- Düzce Hikmet Akın Ortaokulu	10- 35	10- 20
11- Düzce Doğanlı Eşref Taşhan Ortaokulu	11- 14	11- 7
12- Düzce 19 Mayıs Ortaokulu	12- 10	12- 5
13- Düzce Şehit Yalçın Güzeler Ortaokulu	13- 12	13- 5
14- Düzce Necmi Hoşver Ortaokulu	14- 13	14- 10
LİSELER	VERİLEN	ALINAN
1- Düzce Mevlana Mes. ve Teknik And. L.	1- 50	1- 45
2- Düzce Yavuz Selim Mes. ve Teknik And. L.	2- 30	2- 20
3- Düzce Cumhuriyet Anadolu Lisesi	3- 50	3- 30
4- Düzce 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi	4- 50	4- 38
5- Düzce Ö. Seyfettin Akdoğan Kız A.İ.H. L.	5- 50	5- 25
6- Düzce Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	6- 30	6- 20
7- Düzce A. Menderes Mes. ve Teknik And L.	7- 25	7- 8
Verilen Top: 767 Alınan Top: 545		

Not: Uygun doldurulmamış ölçekler hesaba katılmamıştır.

EK-4 Valilik İzin Belgesi

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.19265641
Konu : Araştırma İzni

15.11.2017

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Konuralp Yerleşkesi 81620-DÜZCE

- İlgi : a) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü' nün
02/11/2017 tarihli ve 24155 sayılı yazısı.
c) 14/10/2017 tarihli ve 19214552 sayılı Valilik Oluru.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı Öğrencisi Hasan CEVİZ'in ilgi (b) yazı ekinde bulunan "**Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki**" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla ilimizde bulunan ve ekte 12 İlkokulu, 12 Ortaokul ve 6 Lisesden toplamda 500 öğretmene uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (c) makam onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Oluru ve Ekleri (5 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşık ile Aynıdır.

15 Kasım 2017

Hikmet ALTINIŞIK
V.H.K.L