

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları ve Etkileyen Faktörler Üzerine Öğretmen Görüşleri

Ayşe Seyhan¹

DOI 10.5281/zenodo.17679306

Özet

Öğretmen motivasyonu, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmayı, iş süreçlerini verimli biçimde yürütmeyi ve öğrenme etkinliklerine katılımı desteklemeyi sağlar. İçsel ve dışsal faktörlerle güçlenen motivasyon, öğretmenlerin mesleki tatminini ve verimliliğini artırmada önemli bir rol oynar. Bu araştırmanın amacı, Rize’de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve motivasyonu etkileyen faktörleri derinlemesine analiz etmektir. Araştırma karma yöntemin ardışık açıklayıcı deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 82 öğretmenden; nitel verileri ise maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenen 10 öğretmenden elde edilmiştir. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ve Görüşme Formu ile elde edilen veriler; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H ve Post Hoc (Tamhane) testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak orta ile yüksek düzeyde mesleki motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık boyutunda motivasyon düzeyleri anlamlı biçimde daha yüksektir. Yaş değişkenine göre 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul içi faktörlerde, 41-50 yaş grubunun ise mesleki gelişim ve saygınlık boyutunda daha yüksek motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, kıdemli öğretmenlerin okul içi faktörler ve mesleki gelişim boyutlarında daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: motivasyon, öğretmen, sosyal bilgiler, çeşitli değişkenler

Teachers' Views on Teachers' Professional Motivation and Influencing Factors

Abstract

Teacher motivation plays a crucial role in creating a positive learning environment, managing classroom processes effectively, and fostering active participation in learning activities. Supported by both intrinsic and extrinsic factors, motivation significantly contributes to teachers' professional satisfaction and productivity. This study aims to examine the professional motivation levels of social studies teachers working in Rize in relation to various variables and to analyse the factors influencing motivation in depth. The research was conducted using a sequential explanatory design within the mixed-methods approach. Quantitative data were collected from 82 teachers selected by random sampling, while qualitative data were collected from 10 teachers selected using maximum variation sampling. Data gathered through the Teacher Professional Motivation Scale and an interview form were analysed using mean, standard deviation, frequency, and percentage values, as well as Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, and Post Hoc (Tamhane) tests. Qualitative data were analysed descriptively. The findings indicate that teachers generally have moderate to high levels of professional motivation. By gender, female teachers demonstrated significantly higher motivation in the dimensions of professional development and prestige. Regarding age, teachers aged 50 and above showed higher motivation toward school-related factors, while those aged 41–50 showed higher motivation toward professional development and prestige. Additionally, senior teachers were found to have higher motivation levels in school-related and professional development dimensions.

Keywords: motivation, teacher, social studies, various variables

¹ Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, ayse.seyhan@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1741-4878

Giriş

Motivasyon, farklı disiplinlerde çeşitli biçimlerde tanımlansa da genel olarak bireyi harekete geçiren, davranışlarına yön ve anlam kazandıran, bu davranışların sürekliliğini sağlayan içsel ve dışsal etkenlerin bütünüdür (Ryan & Deci, 2000; Aydın, 2000; Genç, 2004; Eren, 2013; Robbins & Judge, 2013; Cüceloğlu, 2019). Bu etkenler bireyin dürtü, istek, ihtiyaç ve ilgileriyle şekillenmekte; bireyi belirli hedeflere ulaşmak için eyleme geçmeye ve bu eylemi sürdürmeye yöneltmektedir (Güngör, 2011; Gürüz & Gürel, 2006; Uluköy, Kılıç & Bozkaya, 2014). Diğer bir ifadeyle motivasyon, bireyin bir gereksinimi karşılmasına, bir işi gerçekleştirmesine veya belirli bir etkinlikte bulunmasına neden olan içsel arzu ve dışsal etkilerin oluşturduğu dinamik bir süreçtir (Akat & Üner, 1993; Başaran, 2008). Motivasyon, aynı zamanda bireyin belirli bir hedefe ulaşma yönündeki isteğini ve bu doğrultuda gösterdiği çabayı ifade eden, karar verme, görev tamamlama ve hedefe ulaşma süreçlerinde belirleyici rol oynayan psikolojik bir güçtür (Guerin vd., 2011; Hoy & Miskel, 2015; Amaro vd., 2021). Bu süreç, bireyin davranışını başlatma, yönlendirme ve sürdürme aşamalarını kapsamaktadır.

Motivasyon, bireylerin davranışlarını yönlendiren kaynakların niteliğine göre genellikle içsel ve dışsal olmak üzere iki temel kategoride incelenir (Hoy & Miskel, 2015; Urhan, 2018). İçsel motivasyon, bireyin dışsal bir zorlayıcı olmaksızın, yalnızca ilgi, öğrenme arzusu, kişisel değerler ve doyum gibi içsel etkenlerle harekete geçmesini ifade eder (Açıkgöz, 2009; Urhan, 2018). Bu tür motivasyonda birey eylemi yalnızca kendisi için anlamlı bulduğu ve keyif aldığı için gerçekleştirir (Raffini, 1996; Olson & Chapin, 2007). İçsel motivasyonun temelinde bireyin kendi kontrolü, ruhsal doyumunu ve kişisel gelişim arzusu yatmaktadır (Çiçek Sağlam, 2008; Çalış, 2012; Duman, 2019). Ayrıca, iş sorumlulukları, bağımsızlık, aktif katılım, yaratıcılık kullanımı, beceri geliştirme fırsatları ve geri bildirimler gibi faktörler, bireyin içsel motivasyonunu artırarak işine daha fazla anlam yüklemesine ve görevlerini daha istekli bir şekilde yerine getirmesini sağlar (Mottaz, 1985). Dışsal motivasyon ise bireyin davranışlarının ödül, ceza, baskı veya teşvik gibi çevresel faktörlerle yönlendirilmesidir (Açıkgöz, 2009; Hoy & Miskel, 2015). Bu motivasyon türünde, birey davranışı sonuçları nedeniyle gerçekleştirir; yani bir amaca ulaşmak için araç olarak kullanır (Akbaba, 2006; Yüksel, 2007; Deci & Ryan, 2008; Gordon, 2015). Dışsal motivasyon, bireyin iş performansını artırmaya yönelik olarak sosyal ve örgütsel iki ana boyutta ele alınmaktadır. Sosyal motivasyon kişiler arası ilişkiler ve yönetici desteğine, örgütsel motivasyon ise iş güvencesi, terfi ve ek haklara dayanır (Gordon, 2015; Urhan, 2018). Motivasyon, örgütsel düzeyde çalışanların görevlerini istekle yerine getirerek iş tatmini, verimlilik ve sürdürülebilir başarıyı doğrudan etkiler (Korkmaz, vd., 2015; Aslan & Doğan, 2020). Örgütsel motivasyon, çalışanların işlerine katılımını artırarak hem bireysel ihtiyaçların karşılanmasına hem de kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlar (Can, 1997; Yüksel, 2007). Bu bağlamda, yöneticilerin kurumsal hedeflere ulaşmada motivasyonu etkin bir araç olarak kullanmaları önemlidir (Şimşek, 1999). İçsel ve dışsal enerji kaynakları çalışanların verimli ve olumlu davranışlar sergilemelerini sağlayarak kurumsal başarıyı destekler (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001; Şahin, 2004; Balyer & Çetindere, 2019).

Motivasyon kaynaklarının bireyden bireye farklılık gösterdiği ve aynı uyarıcının her bireyde aynı etkiyi yaratmadığı literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Robbins & Judge, 2013; Koçel, 2015). Bu nedenle yöneticilerin ve eğitimcilerin bireylerin motivasyon kaynaklarını dikkatle gözlemlemesi, etkili stratejiler geliştirmeleri açısından önemlidir. Öğretmen motivasyonu, eğitim kalitesini ve öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan etkileyen kritik bir faktördür.

Aynı zamanda bu faktör öğrenci, veli, yönetici, müfredat ve eğitim politikaları gibi birçok etkene bağlıdır (Yazıcı, 2009; Geijsel vd., 2009; Yılmaz, 2009; Büyükses, 2010; Gorozidis & Papaioannou, 2016). Öğretmenlerin mesleğini sevmesi ve yaptığı işten haz duyması gibi içsel faktörlerle; takdir edilme ve mesleki gelişim fırsatları gibi çevresel etkenlerle şekillenir (Aypay, 2011). İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının dengeli biçimde desteklenmesi, öğretmen motivasyonu ve kalıcı başarı için önemlidir. Öğretmenler, hem öğrenci gelişimini destekler hem de eğitimdeki yenilikleri uygular (Polat, 2010; Yıldız & Taşgın, 2020; Yarım & Ada, 2021). Bu nedenle, öğretmenlerin tutumlarını, beklentilerini ve ihtiyaçlarını şekillendiren kurumsal etkenler dikkate alınmalıdır. Motivasyonu artırmak için destekleyici bir okul iklimi ve uygun çalışma ortamı sağlanmalıdır (Özdemir, Kartal & Yirci, 2014; Vural vd., 2022).

Öğretmen motivasyonu, sınıf ortamında olumlu bir atmosfer oluşturmayı, ders sürecini verimli şekilde yönetmeyi, sorumluluk üstlenmeyi ve öğrenme etkinliklerine istekle katılım göstermeyi destekler (Davidson, 2007; Polat, 2010; Yıldız & Taşgın, 2020; Yarım & Ada, 2021). Kendine güvenen öğretmenler, mesleki gelişim fırsatlarına daha fazla ilgi gösterir ve edindikleri bilgi ile becerileri sınıf ortamına etkili şekilde yansıtabilir. Ancak bu sürecin başarısı; meslektaş desteği, okul yönetiminin liderliği, iş yükünün dengeli olması ve okul içindeki olumlu ilişkiler gibi çevresel faktörlerden doğrudan etkilenir (Kwakman, 2003; Thoonen vd., 2011; Argon & Ekinci, 2016). Yetki ve sorumlulukların paylaşılması, öğretmenlerin başarıyı sahiplenme duygusunu artırır. Sağlıklı rekabet ortamı, üretkenliği ve yenilikçiliği destekler. Etkin iletişim, bilgi paylaşımı ve iş birliği ise kurumsal bağlılığı güçlendirir. Ayrıca, fiziksel koşullar, sosyal olanaklar, kültürel etkinlikler, takdir ve ödüllendirme sistemleri ile kariyer ve eğitim fırsatları; öğretmen motivasyonunu ve eğitimin verimliliğini doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir (Day & Leitch, 2001; Kocabaş & Karaköse, 2005; Conley, 2012; Gorozidis & Papaioannou, 2016; Kulbak, 2019). Motivasyon, öğretmenin ilgi duyduğu alanlar ve mesleki hedefleri doğrultusunda gelişir. Ancak bu içsel kaynaklar; maddi yükümlülükler, kişisel sorumluluklar ve çevresel baskılar gibi dışsal faktörlerden olumsuz etkilenebilir. Bu durum, öğretmenin mesleki performansını ve sınıf içi etkileşimini olumsuz etkileyebilir (Geijsel vd., 2009; Shkoler & Kimura, 2020). Kişisel ve mesleki gelişim, sorumluluk alma, bağımsız çalışabilme ve mesleki öğrenme süreçlerinde desteklenme, öğretmenlerin içsel motivasyonunu güçlendirir; aksine, yeterince desteklenmemeleri motivasyonu düşürür (Güzel Candan & Evin Gencil, 2015; Şahin, Yavuz Tabak & Tabak, 2017; Kılıç & Yılmaz, 2019; Kılıç & Yılmaz, 2019; Guskey, 2021). Mesleki doyum; öğretmenin başarı elde etmesi, takdir edilmesi, saygı görmesi, sorumluluk üstlenmesi ve görev bilinciyle hareket etmesi gibi bireysel faktörlerle artar. Bunun yanında, destekleyici bir okul ortamı ve çevreden sevgi ile saygı görmek de bu doyumunu güçlendirir. Öğretmenlerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleri, özlük haklarının güvence altında olması ve mesleğin toplumdaki saygınlığı ise motivasyonlarını doğrudan etkileyen kurumsal ve sosyal unsurlardır (Oplatka, 2006; Ada vd., 2013; Argon & Ekinci, 2016; Üzümcü & Müezzini, 2018; Alıcı & Yalçınkaya, 2019; Akan & Kılıç, 2020).

Araştırmalar, öğretmen motivasyonunun hem içsel hem de dışsal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu faktörlerin olumsuzluğu veya yetersizliği mesleki tatmini ve verimliliği sınırlayan unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Acat & Yenilmez, 2004; Özaydınlık & Aykaç, 2013; Ertürk, & Aydın, 2016; Urhan, 2018; Köse vd., 2021; Avcı, 2022). Düşük toplumsal statü, yetersiz ekonomik kazanç ve olumsuz meslek algısı; öğretmen motivasyonunu azaltan temel dışsal etkenlerdir (Şişman & Acat, 2003; Ozan & Bektaş, 2011; Kurt, 2013; Erdem & Gözel,

2014). Olumsuz yönetim tarzı ve zayıf iletişim, kapalı okul kültürü algısı oluşturarak öğretmenin içsel motivasyonunu düşürmektedir (Öztürk, 2018; Sarı, 2019; Yüner, 2018). Bazı araştırmalar, kadın öğretmenlerin içsel, erkek öğretmenlerin ise dışsal motivasyon kaynaklarına yöneldiğini bildirmektedir (Polat, 2010; Güneş & Köse 2021). Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça sistemsel sorunlara duyarlılığının arttığı ve motivasyonun azaldığı da ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Bedak, 2020; Ertuğrul, 2021).

Medyanın, eğitim politikalarının ve toplumsal algının mesleki aidiyet üzerinde belirleyici rol oynadığı bilinmektedir (Karabağ Köse vd., 2018; Wagner, 2008; Sarı, Canoğulları & Yıldız, 2018). Deneyim, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi çeşitli değişkenlerin motivasyonu biçimlendirdiği, ancak bulguların kimi zaman çelişkili olduğu da anlaşılmaktadır (Polat, 2010; Kaçmaz, 2020; Avcı, 2022). Literatür incelendiğinde, öğretmen motivasyonuna ilişkin çalışmaların büyük ölçüde sınıf, İngilizce, okul öncesi, Türkçe ve görsel sanatlar gibi branşlara odaklandığı; ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyonlarının araştırıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik araştırmalar ise sınırlı olup, mevcut çalışmaların çoğu COVID-19 sürecinde yürütülmüş ve motivasyonu pandemi bağlamındaki özel etmenlere dayalı olarak ele almıştır (Recepoglu & İbret, 2019; Çelik & Gezer, 2020; Gümüştaş & Gülbahar, 2022; Elçi & Tünkler, 2022). Bu nedenle, çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyonu olağan durumlarda ele alınmış ve bu branş araştırmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ele almayı ve motivasyonu etkileyen faktörleri derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın, öğretmen motivasyonunu sosyal bilgiler alanına özgü dinamikler çerçevesinde derinlemesine incelemesi; mesleki doyumun artırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesine bilimsel temel oluşturması ve alanda yapılacak sonraki araştırmalara rehberlik etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını artırmaya yönelik öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, karma yöntemde ardışık açıklayıcı desen kullanılarak yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin, yaklaşımların ve kavramların bir arada kullanıldığı araştırma tasarımları olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori & Teddlie, 1998; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntemde inandırıcılığı güçlendirmek, birbirini doğrulamak için nicel ve nitel veriler birlikte kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu desende, öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir, ardından bu nicel bulgulara derinlemesine açıklama getirebilmek amacıyla nitel veriler kullanılır (Creswell, 2017; Creswell & Plano Clark, 2018). Bu bağlamda, çalışmada ilk olarak nicel veriler toplanarak öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve demografik özelliklere göre farklılıklar belirlenmiştir. İkinci aşamada nitel veriler toplanmış nicel verilerle ortaya çıkan farklılıklar, nitel verilerle desteklenerek açıklanmıştır.

Çalışma grubu

Çalışmaya 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Rize’de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı 82, nitel kısmı ise 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Nicel çalışma grubu seçkisiz örnekleme, nitel grup ise maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilmiştir. Seçkisiz örneklemede, evrendeki her bireyin seçilme şansı eşittir ve bir kişinin seçimi diğerlerinin seçilmesini etkilemez (Büyüköztürk vd., 2020). Maksimum çeşitlilik örneklemesinden amaç çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortak noktaların ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu kapsamda öğretmenler yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi ve kıdem gibi demografik değişkenler açısından farklı özelliklere sahip kişilerden seçilmiştir. Katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı, yöntemi ve veri kullanımı hakkında bilgi verilmiş ve yazılı ile sözlü onam alınarak gönüllü katılım sağlanmıştır. Doğrudan alıntılar için Ö1, Ö2 ... gibi kodlar kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	36	43,90
	Erkek	46	56,10
Yaş	31-40	38	46,34
	41-50	21	25,61
	50+	23	28,05
Eğitim Düzeyi	Lisans	68	82,93
	Lisansüstü	14	17,07
Kıdem	1-5	9	11,00
	6-10	10	12,20
	11-15	33	40,20
	16-20	12	14,60
	21+	18	22,00
	Toplam	82	100

Tablo 1’deki verilere göre katılımcıların; %43,90’ı kadın, %56,10’u erkektir. %46,34’ü 31-40 yaş aralığında olup, çoğunluk orta yaş grubundadır. %82,93’ü lisans, %17,07’si ise lisansüstü mezundur. %40,20’si 11-15 yıl kıdeme sahiptir. Bu bulgular katılımcıların çoğunluğunun deneyimli ve orta yaş grubunda olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, Karabağ Köse vd., (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır. 5’li Likert tipinde 25 maddeden oluşan soruların yer aldığı ölçeğin ilk bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiştir. Ölçek; Fiziki İmkanlar (Madde 1, 2, 3, 4, 15, 16), Okul İçi Faktörler (Madde 5-14), Okul Dışı Faktörler (Madde 17-21) ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık (Madde 22-25) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyut puanları, ilgili maddelerin toplamı ile; toplam ölçek puanı ise tüm alt boyutların toplamı ile elde edilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 25-125 arasındadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı tüm boyutlarda .70’in üzerindedir. Nitel veriler, nicel bulgularda anlamlı farklılık gözlemlenen alanları

derinlemesine incelemek amacıyla uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretmenler, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmıştır.

Veri analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 26.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Veri setinin dağılım özellikleri Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için analizler Nonparametrik testler ile yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerine ilişkin mesleki motivasyon düzeylerinin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Demografik değişkenlerin etkisi gruplar arası karşılaştırmalarla incelenmiştir. Cinsiyet ve eğitim düzeyi farklılıkları Mann-Whitney U testi, yaş ve kıdeme göre farklılıklar ise Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Kruskal-Wallis testi ile anlamlı fark saptanan durumlarda, gruplar arası farklılıkların kaynağını belirlemek için Post Hoc (Tamhane) testi uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formundan elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Bu yöntemde veriler temalara göre düzenlenir, sistematik şekilde betimlenir ve anlamlı biçimde yorumlanır. Amaç, verileri açık ve düzenli sunarak neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Veri analizinde güvenilirliği sağlamak için veriler iki araştırmacı tarafından eş zamanlı incelenmiştir. Kodlayıcı güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak %90 olarak hesaplanmıştır. Doğrudan alıntılarda öğretmenler "Ö1, Ö2..." biçiminde kodlanmıştır.

Araştırmada Etik

Katılımcılara veri toplama araçlarının doldurulmasının gönüllülük esasına dayandığı, kimlik bilgilerinin kesinlikle gizli tutulacağı ve form aracılığıyla elde edilen verilerin yalnızca araştırma amacı doğrultusunda kullanılacağı bildirilmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 08/10/2025 tarih ve 2025/596 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve değişkenlerle ilişkileri, nitel verilerle desteklenerek incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin betimsel sonuçları

Ölçek Boyutu	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maximum
Fiziki İmkanlar		3,68	0,235	3,00	5,00
Okul İçi Faktörler	82	4,08	0,360	3,00	5,00
Okul dışı faktörler		2,98	0,547	1,40	5,00
Mesleki Gelişim ve Saygınlık		3,76	0,522	3,00	5,00

Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki motivasyon ortalamaları 2,98 ile 4,08 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama, Okul İçi Faktörler boyutunda ($\bar{X} = 4,08$) gözlenmiş; bu durum, okul içi etkenlerin öğretmen motivasyonu üzerinde daha olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Buna karşılık, en düşük ortalama puan Okul Dışı Faktörler boyutunda ($\bar{X} = 2,98$) bulunmuştur. Minimum puanlara göre, en düşük değer 1,40 ile Okul

Dışı Faktörler boyutunda yer almakta; diğer boyutlarda ise minimum değerlerin 3,00 düzeyinde olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre mesleki motivasyonun betimsel sonuçları

Ölçek Boyutu	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss
Fiziki İmkanlar	Erkek	46	3.69	0.26
	Kadın	36	3.66	0.22
Okul İçi Faktörler	Erkek	46	3.62	0.54
	Kadın	36	3.94	0.47
Okul Dışı Faktörler	Erkek	46	2.96	0.29
	Kadın	36	3.02	0.69
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Erkek	46	4.06	0.47
	Kadın	36	4.10	0.25

Tablo 3'te, kadın öğretmenlerin, Okul İçi Faktörler ($\bar{X} = 3,94$) ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık ($\bar{X} = 4,10$) boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenler Fiziki İmkanlar ($\bar{X} = 3,69$) boyutundaki ortalaması kadın öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,66$) daha yüksektir. Okul Dışı Faktörler boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,02$) erkek öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 2,96$) olarak fark minimal düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre mesleki motivasyon puanları arasındaki fark Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre mesleki motivasyonun Mann-Whitney U sonuçları

Ölçek Boyutu	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Fiziki İmkanlar	Erkek	46	42.27	1944.50	792.50	-0.355	.723
	Kadın	36	40.51	1458.50			
Okul İçi Faktörler	Erkek	46	41.61	1905.00	824.00	-0.038	.970
	Kadın	36	41.41	1498.00			
Okul Dışı Faktörler	Erkek	46	42.72	1965.00	772.00	-0.532	.595
	Kadın	36	39.94	1438.00			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Erkek	46	35.34	1625.50	544.00	-2.724	.006
	Kadın	36	49.38	1777.50			

Tablo 4'e göre, "Mesleki Gelişim ve Saygınlık" boyutunda kadın öğretmenlerin motivasyonu erkeklerden anlamlı şekilde yüksektir ($U = 544.00$, $Z = -2.724$, $p = .006$). Diğer boyutlarda ise cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitel veriler, bu nicel bulguları desteklemektedir. Örneğin, Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutuna yönelik K3'ün "*Eğitimde kadın rol modellerin önemli olduğuna inanıyorum; bu da mesleğime olan bağlılığımı güçlendiriyor.*" ifadesi, kadın öğretmenlerin mesleğe duyduğu anlamlı bağlılığı ortaya

koymaktadır. Benzer şekilde K2'nin "*Kadınlardaki anaç yaradılışın öğretmenlikte olumlu olacağını düşünüyorum.*" ifadesi, kadınların öğretmenlik mesleğine içsel bir değer yüklediğini göstermektedir. K3 "*Cinsiyetin doğrudan değil, daha çok çevre koşullarının etkili olduğunu düşünüyorum.*" ifadesi, bireyin motivasyonunun yalnızca cinsiyetine bağlı olmadığını, çevresel faktörlerle şekillendiğini vurgulamaktadır. K4'ün "*Kadınlar olarak her zaman çalışmanın dezavantajlı olduğunu düşünüyorum, bu da motivasyonumu düşürüyor.*" ve K5'in "*Okul içinde erkek kadın çoğunluğuna bakılmadan erkek egemenliğinin hakim olduğunu görüyoruz.*" E1 "*Toplumda erkek öğretmenlerin otoriter, kadın öğretmenlerin duygusal figür olarak görülmesi mesleğin saygınlığını düşürmektedir.*" ifadeleri ise kadın öğretmenlerin dışsal faktörlerden olumsuz etkilendiğini ve bu durumun motivasyonlarını düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Erkek öğretmenlerin görüşleri ise dışsal motivasyon kaynaklarının belirleyici olduğunu göstermektedir. E1'in "*Görev dağılımlarında erkek öğretmenlerin ön planda tutulduğunu... Bu durum, fiziki görevlerde ve veli ilişkilerinde eşitsizlik oluşturmakta, mesleki gelişim fırsatlarına erişimi sınırlamakta ve adalet algısını zedelemektedir.*" ve E2'nin "*Erkek öğretmenlerde genellikle statü, terfi, liderlik pozisyonları ve maddi kazanımlardan motive olmanın baskın olduğunu düşünüyorum.*" ifadeleri bu duruma örnek verilebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yaş değişkenine göre mesleki motivasyonunun betimsel sonuçları

Ölçek Boyutu	Yaş	n	\bar{X}	Ss
Fiziksel İmkanlar	31-40	38	3,61	,268
	41-50	21	3,74	,225
	50+	23	3,74	,148
Okul İçi Faktörler	31-40	38	4,01	,343
	41-50	21	4,04	,438
	50+	23	4,22	,274
Okul Dışı Faktörler	31-40	38	2,99	,389
	41-50	21	3,21	,397
	50+	23	2,77	,778
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	31-40	38	3,61	,375
	41-50	21	4,15	,640
	50+	23	3,64	,438

Tablo 5'e göre yaş değişkenine ilişkin Fiziki İmkanlar boyutunda en yüksek ortalama puan 41-50 yaş ve 50 yaş üzeri öğretmenlerde eşit şekilde görülmüştür ($\bar{X} = 3,74$); en düşük ortalama ise 31-40 yaş grubuna aittir ($\bar{X} = 3,61$). Okul İçi Faktörler boyutunda en yüksek ortalama 50 yaş ve üzeri öğretmenlerde ($\bar{X} = 4,22$), en düşük ise yine 31-40 yaş grubunda görülmektedir ($\bar{X} = 4,01$). Okul Dışı Faktörler boyutunda en yüksek ortalama 41-50 yaş grubuna aitken ($\bar{X} = 3,21$), en düşük ortalama 50 yaş ve üzeri öğretmenlerde tespit edilmiştir ($\bar{X} = 2,77$). Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutunda ise en yüksek ortalama yine 41-50 yaş grubunda ($\bar{X} = 4,15$), en düşük ortalama ise 31-40 yaş grubunda gözlenmiştir ($\bar{X} = 3,61$).

Yaş değişkenine göre mesleki motivasyon puanları arasındaki fark Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaş değişkenine göre mesleki motivasyonun *Kruskal-Wallis H sonuçları*

Ölçek Boyutu	Yaş Grubu	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Fiziki İmkanlar	31-40	38	34.16	7.83	2	.020
	41-50	21	49.12			
	50+	23	46.67			
Okul İçi Faktörler	31-40	38	35.08	7.50	2	.023
	41-50	21	41.45			
	50+	23	52.15			
Okul Dışı Faktörler	31-40	38	38.66	5.58	2	.061
	41-50	21	51.83			
	50+	23	36.76			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	31-40	38	36.25	11.91	2	.003
	41-50	21	56.55			
	50+	23	36.43			

Tablo 6'daki veriler göre, yaş değişkeni açısından Fiziki İmkanlar ($p = .020$), Okul İçi Faktörler ($p = .023$) ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık ($p = .003$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Buna karşılık, Okul Dışı Faktörler boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılıkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yaş değişkenine göre mesleki motivasyonun *Post Hoc (Tamhane) sonuçları*

Ölçek boyutu	Yaş	Ortalama Farkı	Sh	p	
Okul İçi Faktörler	31-40	41-50	-,02757	,11053	,993
		50+	-,20686*	,07978	,036
	41-50	31-40	,02757	,11053	,993
		50+	-,17930	,11129	,311
	50+	31-40	,20686*	,07978	,036
		41-50	,17930	,11129	,311
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	31-40	41-50	-,54292	,15230	,004
		50+	-,02946	,10983	,991
	41-50	31-40	,54292*	,15230	,004
		50+	,16686*	,16686	,012
	50+	31-40	,02946	,10983	,991
		41-50	-,16686*	,16686	,012

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin yaş değişkenine göre mesleki motivasyon düzeylerinde anlamlı farklar Okul İçi Faktörler ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutlarında görülmektedir ($p < .05$). Okul içi faktörler boyutunda, 31-40 yaş grubu ile 50 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 50 yaş ve üzeri lehine anlamlı fark saptanmıştır. Nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Öğretmen E1'in, "Yıllar içinde okul ortamını ve işleyişi daha iyi tanıdıkça, koşullara daha kolay uyum sağlayabiliyorum; bu da motivasyonumu artırıyor." ifadesi

deneyimin motivasyonu güçlendirdiğini göstermektedir. Benzer biçimde K4, “Zamanla sorunlara daha sakin yaklaşmayı ve çözüm üretmeyi öğrendim. Bu durum, mesleğe bağlılığımı artırdı.” diyerek yaş ve deneyimin getirdiği içsel doyuma dikkat çekmiştir. Buna karşılık, K1 ise “Mesleğe yeni başladım, enerjim yüksek ama tecrübesizim. Bu nedenle bazı durumlarda motivasyonum kolay etkilenabiliyor.” sözleriyle, genç öğretmenlerin yüksek başlangıç motivasyonuna rağmen, deneyim eksikliğinin bu motivasyonu sürdürülebilir kılmada zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir.

Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutunda ise anlamlı farklar 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu ve 41-50 yaş grubu ile 50 yaş ve üzeri öğretmenler arasında saptanmıştır. Ortalama farklar, 41-50 yaş grubunun en yüksek 31-40 yaş grubunun ise bu boyutta en düşük motivasyona sahip olduğu göstermektedir. Nitel bulgular da bu durumu desteklemektedir. K5, “Şu an mesleki olarak en üretken ve deneyimli dönemimdeyim; hem kendimi geliştirme isteğim yüksek hem de öğrencilerime daha fazla katkı sağladığımı hissediyorum.” ifadesiyle orta yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki doyum ve gelişim motivasyonunun güçlü olduğunu vurgulamıştır. E2 ise “Zamanla yeni uygulamalara uyum sağlamakta zorlanıyorum, bu da motivasyonumu azaltıyor.” diyerek ileri yaşlarda mesleki dinamizmin azaldığını vurgulamıştır.

Eğitim düzeyi değişkenine göre mesleki motivasyon düzeylerinin farkına ilişkin dağılımlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim düzeyi değişkenine göre mesleki motivasyonun betimsel sonuçları

Ölçek Boyutu	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss
Fiziki İmkanlar	Lisans	68	3,65	0,247
	Lisansüstü	14	3,83	0,00
Okul İçi Faktörler	Lisans	68	4,13	0,374
	Lisansüstü	14	3,84	0,108
Okul Dışı Faktörler	Lisans	68	2,87	0,534
	Lisansüstü	14	3,53	0,099
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Lisans	68	3,66	0,496
	Lisansüstü	14	4,23	0,373

Tablo 8 verilerine göre, Fiziki İmkanlar boyutunda lisans derecesine sahip öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 3,65$), lisansüstü mezunlarının ortalaması ise ($\bar{X} = 3,83$) olarak belirlenmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin fiziki imkanlara yönelik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okul İçi Faktörler boyutunda lisans mezunlarının ortalama puanı ($\bar{X} = 4,13$), lisansüstü mezunların ortalaması ise ($\bar{X} = 3,84$) olup fark lisans mezunları lehinedir. Okul Dışı Faktörler boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2,87$), Lisansüstü mezunlarının ortalama puanı ise ($\bar{X} = 3,53$) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul dışı faktörlere yönelik algıların lisansüstü mezunları arasında daha olumlu olduğunu göstermektedir. Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutunda lisans mezunlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,66$), lisansüstü öğretmenlerin ortalama puanı ise ($\bar{X} = 4,23$) olarak gözlemlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre mesleki motivasyon puanları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Eğitim düzeyi değişkenine göre mesleki motivasyonun Mann-Whitney U sonuçları

Ölçek Boyutu	Eğitim Düzeyi	N	Sıra ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Fiziki İmkanlar	Lisans	68	38,00	2584,00	238,00	-3,137	,002
	Lisansüstü	14	58,50	819,00			
Okul İçi Faktörler	Lisans	68	45,32	3081,50	216,500	-3,228	,001
	Lisansüstü	14	22,96	321,50			
Okul Dışı Faktörler	Lisans	68	35,74	2430,50	84,500	-4,904	,000
	Lisansüstü	14	69,46	972,50			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Lisans	68	37,01	2516,50	170,500	-3,872	,000
	Lisansüstü	14	63,32	886,50			

Tablo 9'a göre, ölçeğin Fiziki İmkanlar (U = 238.000, p = .002), Okul İçi Faktörler (U = 216.500, p = .001), Okul Dışı Faktörler (U = 84.500, p = .000) ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık (U = 170.500, p = .000) alt boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı farklar saptanmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin Fiziki İmkanlar, Okul Dışı Faktörler ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutlarında algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır. E1, *"Lisansüstü eğitimim, kendimi yenilememi, derinlemesine araştırma yapmamı ve bilgileri uygulamaya dönüştürmemi sağlıyor; bu da beni meslektaşlarıma göre öne çıkarıyor."* diyerek akademik gelişimin mesleki donanımı ve motivasyonu artırdığını vurgulamıştır. Okul Dışı Faktörlere yönelik ise E2, *"Okul dışında meydana gelen sorunlarla karşılaştığımda artık daha analitik düşünüyorum, çözüm üretmeye odaklanıyorum. Bu da mesleki motivasyonumu canlı tutuyor."* ifadesiyle yansıtılmıştır. Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutuna yönelik K5, *"Lisansüstü eğitim aldıktan sonra mesleki anlamda bir özgüven artışı yaşadım... öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini görmek paha biçilemez."* ifadesiyle akademik gelişimin öğretmen-öğrenci etkileşimine katkısını vurgulamıştır. K3 ise *"Yüksek lisansın motivasyonumu artırdığını düşünüyorum; bu yüzden doktora yapma isteğim oluştu."* diyerek akademik ilerlemenin motivasyonla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, lisans mezunu öğretmenlerin ifadeleri daha sınırlı düzeyde motivasyon vurgusu içermektedir. K2, *"Alan bilgisi arttıkça mesleki güven duygusu artıyor."* diyerek bilgi düzeyinin motivasyonla ilişkisini belirtse de, bu ifade lisansüstü öğretmenlerin çok boyutlu motivasyon algısına kıyasla daha yüzeysel kalmaktadır. gibi katılımcıların yalnızca *"olumlu"* şeklindeki kısa yanıtları ise motivasyon algısının varlığını işaret etmekle birlikte, gerekçelendirilmiş bir açıklama sunmamaktadır.

Kıdem değişkenine göre mesleki motivasyon puanları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Kıdem değişkenine göre mesleki motivasyonun betimsel sonuçları

Ölçek Boyutu	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Ss
Fiziki İmkanlar	1-5	9	3,67	-0,120
	6-10	10	3,78	0,111
	11-15	33	3,59	0,217
	16-20	12	3,78	0,078
	21+	18	3,73	0,235
Okul İçi Faktörler	1-5	9	3,77	0,100
	6-10	10	4,25	0,255
	11-15	33	4,16	0,371
	16-20	12	3,87	0,049
	21+	18	4,12	0,451
Okul Dışı Faktörler	1-5	9	3,16	0,296
	6-10	10	3,14	0,232
	11-15	33	2,88	0,394
	16-20	12	3,40	0,295
	21+	18	2,71	0,871
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1-5	9	3,83	0,250
	6-10	10	4,03	0,343
	11-15	33	3,51	0,403
	16-20	12	4,08	0,615
	21+	18	3,82	0,641

Tablo 10 verilerine göre, ölçeğin Fiziki İmkanlar boyutunda en düşük ortalama 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,59$), en yüksek ortalama ise 6-10 ve 16-20 yıl kıdem gruplarında ($\bar{X} = 3,78$) gözlemlenmiştir. Okul İçi Faktörler boyutunda en yüksek ortalama 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 4,25$), en düşük ortalama ise 1-5 yıl kıdem grubunda ($\bar{X} = 3,77$) tespit edilmiştir. Okul Dışı Faktörler boyutunda en yüksek ortalama 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,40$), en düşük ortalama ise 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda ($\bar{X} = 2,71$) gözlemlenmiştir. Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutunda ise en yüksek ortalama 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 4,08$), en düşük ortalama ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,51$) tespit edilmiştir. Bu bulgular, bazı kıdem gruplarında mesleki motivasyon algılarının farklılaştığını göstermektedir. Kıdem yılı değişkenine göre mesleki motivasyon puanları arasındaki farka ilişkin detaylı bulgular Tablo 11'de ifade edilmiştir.

Tablo 11. Kıdem değişkenine göre mesleki motivasyonun *Kruskal-Wallis H sonuçları*

Ölçek Boyutu	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Fiziki İmkanlar	1-5	9	42.94	14.500	4	.006
	6-10	10	51.95			
	11-15	33	30.44			
	16-20	12	49.83			
	21+	18	49.69			
Okul İçi Faktörler	1-5	9	14.61	22.854	4	.000
	6-10	10	54.30			
	11-15	33	46.27			
	16-20	12	26.33			
	21+	18	49.19			
Okul Dışı Faktörler	1-5	9	46.83	16.675	4	.002
	6-10	10	47.40			
	11-15	33	32.95			
	16-20	12	63.33			
	21+	18	36.67			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1-5	9	48.67	16.182	4	.003
	6-10	10	55.25			
	11-15	33	30.30			
	16-20	12	55.00			
	21+	18	41.81			

Tablo 11’de sunulan verilere göre öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre mesleki motivasyonları; Fiziki İmkanlar, Okul İçi Faktörler, Okul Dışı Faktörler ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık alt boyutlarında $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılıkların hangi kıdem gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-Hoc analizleri gerçekleştirilmiş ve ilgili bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Kıdem değişkenine göre mesleki motivasyonun Post Hoc (Tamhane) sonuçları

Ölçek Boyutu	Kıdem Yılı	Ortalama Farkı	Sh	p	
Fiziki İmkanlar	1-5	6-10	-,11544	,13953	,996
		11-15	,07980	,14026	1,000
		16-20	-,11111	,13696	,997
		21+	-,06333	,14596	1,000
	6-10	1-5	,11544	,13953	,996
		11-15	,19524*	,05156	,007
		16-20	,00433	,04177	1,000
		21+	,05211	,06550	,997
	11-15	1-5	-,07980	,14026	1,000

		6-10	-,19524*	,05156	,007
		16-20	-,19091*	,04413	,001
		21+	-,14313	,06703	,337
	16-20	1-5	,11111	,13696	,997
		6-10	-,00433	,04177	1,000
		11-15	,19091*	,04413	,001
		21+	,04778	,05983	,997
	21+	1-5	,06333	,14596	1,000
		6-10	-,05211	,06550	,997
		11-15	,14313	,06703	,337
		16-20	-,04778	,05983	,997
Okul İçi Faktörler	1-5	6-10	-,48333*	,08724	,001
		11-15	-,39091*	,07265	,000
		16-20	-,10000	,03624	,172
		21+	-,35556*	,11131	,044
	6-10	1-5	,48333*	,08724	,001
		11-15	,09242	,10328	,992
		16-20	,38333*	,08187	,010
		21+	,12778	,13333	,986
	11-15	1-5	,39091*	,07265	,000
		6-10	-,09242	,10328	,992
		16-20	,29091*	,06610	,001
		21+	,03535	,12428	1,000
	16-20	1-5	,10000	,03624	,172
		6-10	-,38333*	,08187	,010
		11-15	-,29091*	,06610	,001
		21+	-,25556	,10715	,251
	21+	1-5	,35556*	,11131	,044
		6-10	-,12778	,13333	,986
		11-15	-,03535	,12428	1,000
		16-20	,25556	,10715	,251
Okul Dışı Faktörler	1-5	6-10	,01556	,12301	1,000
		11-15	,27071	,12022	,323
		16-20	-,24444	,13048	,556
		21+	,44444	,22782	,480
	6-10	1-5	-,01556	,12301	1,000
		11-15	,25515	,10038	,160
		16-20	-,26000	,11247	,275
		21+	,42889	,21801	,476
	11-15	1-5	-,27071	,12022	,323
		6-10	-,25515	,10038	,160
		16-20	-,51515*	,10942	,001
		21+	,17374	,21645	,996
	16-20	1-5	,24444	,13048	,556
		6-10	,26000	,11247	,275
		11-15	,51515*	,10942	,001
		21+	,68889	,22231	,051

Mesleki Gelişim ve Saygınlık	21+	6-10	-,44444	,22782	,480
		11-15	-,42889	,21801	,476
		16-20	-,17374	,21645	,996
		21+	-,68889	,22231	,051
	1-5	6-10	-,19167	,13668	,862
		11-15	,32576	,10888	,068
		16-20	-,25000	,19624	,918
		21+	,01389	,17246	1,000
	6-10	1-5	,19167	,13668	,862
		11-15	,51742*	,12902	,009
		16-20	-,05833	,20809	1,000
		21+	,20556	,18583	,962
	11-15	1-5	-,32576	,10888	,068
		6-10	-,51742	,12902	,009
		16-20	-,57576	,19099	,086
		21+	-,31187	,16645	,531
	16-20	1-5	,25000	,19624	,918
		6-10	,05833	,20809	1,000
		11-15	,57576	,19099	,086
		21+	,26389	,23316	,956
21+	6-10	-,01389	,17246	1,000	
	11-15	-,20556	,18583	,962	
	16-20	,31187	,16645	,531	
	21+	-,26389	,23316	,956	

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre mesleki motivasyon düzeylerinde ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p < .05$). Fiziki İmkânlar boyutunda, 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasındaki fark 6-10 yıl lehine iken; 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasındaki fark 16-20 yıl lehinedir. Araştırma, genel olarak 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin fiziki koşullara yönelik motivasyonunun diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulguya yönelik K3'ün "Okulun fiziki eksiklerini artık daha iyi tolere edebiliyor, elimdeki imkânları daha planlı kullanabiliyorum." ifadesi, kıdem arttıkça fiziki koşullara uyum becerisinin güçlendiğini göstermektedir. Benzer şekilde E3, "Zamanla sınıf düzeni, araç gereç kullanımı gibi konularda pratik çözümler üretmeyi öğrendim." diyerek deneyimin fiziki imkânları daha işlevsel hâle getirdiğini vurgulamıştır.

Okul İçi Faktörler boyutunda, 1-5 yıl kıdemli öğretmenler diğer gruplara göre daha düşük motivasyona sahiptir. 6-10 yıl grubu, 16-20 yıl grubuna göre, 11-15 yıl grubu ise, 16-20 yıl grubuna göre daha yüksek motivasyon göstermektedir. En yüksek motivasyon ise 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerde görülmektedir. Örneğin K5'in "Kıdem arttıkça okul içindeki ilişkileri, idareyle ve meslektaşlarla iletişimi daha iyi kurabiliyorum." ifadesi bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde E4, "Zamanla okulun işleyişini tanıyorsun, görev paylaşımında daha rahat oluyorsun." diyerek deneyimin okul içi süreçlerde motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Okul Dışı Faktörler boyutunda yalnızca 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdem grupları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Bu fark 16-20 yıl lehinedir. Bu durum, ileri kıdemdeki öğretmenlerin dışsal faktörlere (veli ilişkileri, toplum algısı, meslek itibarı gibi) karşı daha olgun ve dengeli bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir. E2'nin "Yıllar

geçtikçe veli beklentilerini ve toplumun öğretmenden ne beklediğini daha iyi anlıyorum.” ifadesi, K4’in “Kıdem yılı artıkça sınıf yönetimi konusunda ve okul bileşenleriyle nasıl iletişim kuracağımı biliyorsun.” bu durumu ortaya koymaktadır.

Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutunda anlamlı fark yalnızca 6-10 ile 11-15 yıl kıdem grupları arasında ve 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehinedir. K5’in “Bu dönemde kendimi geliştirmeye en açık olduğum süreçteyim.” ifadesi, orta kıdemdeki öğretmenlerin mesleki yenilenmeye daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Benzer biçimde E4, “Motivasyonumu canlı tutmak için mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya özen gösteriyorum.” diyerek mesleki gelişimin motivasyonu desteklediğini vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını artırmaya yönelik görüşleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin mesleki motivasyonu artırmaya yönelik görüşleri

Tema	Kod	f
Fiziksel İmkanlar	Okulların fiziki koşulların iyileştirilmesi	E2, K1, K3
Okul İçİ Faktörler	Yöneticilerin destekleyici ve adil tutum sergilemesi	E2, E5, K1, K3, K4
	Öğretmenler arası iş birliği ve dayanışmanın desteklenmesi	E2, E5, K1, K3
	Öğrencilerin gelişiminin ve akademik başarısının sağlanması	E1, E2, E4, K1
	Öğretmen performansının takdir edilmesi	E1, E3, E5
	Görev tanımlarının netleştirilmesi	K4
	Öğretmenden beklenen performansın açık bir şekilde tanımlanması	E3
	Öğretmen başarısının ölçülebilir kriterlerle belirlenmesi	E3
Okul Dışı Faktörler	Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması	E1, E2, K1, K3, K5
	Ekonomik koşulların iyileştirilmesi	E4, K5, K6
	Sosyal etkinlikler ve kültürel faaliyetlerin teşvik edilmesi	E2, K1, K6
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Mesleki gelişim fırsatlarının artırılması	E2, E5, K1, K3, K6
	Toplumsal saygınlık ve öğretmen imajının güçlendirilmesi	E1, E4, K2, K5
	Öğretmen emeğinin görünür kılınması	E1, E3, E5

Tablo 13’te öğretmenlerin mesleki motivasyonu artırmaya yönelik önerileri; fiziksel imkânlar, okul içi ve okul dışı faktörler ile mesleki gelişim ve saygınlık temalarında ifade edilmiştir. Öğretmenler, destekleyici yönetim, görünür emek, adil ödüllendirme, gelişim fırsatları ve mesleğin toplumsal saygınlığının artırılması gibi önerilerde bulunmuştur. Öne çıkan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Emeğimin görülmesi ve takdir edilmem motivasyonumu artırıyor...” (E1)

“Takdir edilmemek, yoğun iş yükü ve iletişim eksikliği motivasyonumu düşürüyor...” (E2)

“Toplumun öğretmene bakışındaki olumsuzluklar zaman zaman motivasyonumuzu etkiliyor...” (K2)

“Kadın ve erkek öğretmenler eşit değer görmeli, ödüller hakkaniyetle dağıtılmalı...” (E5)

“Görev dağılımı net olmalı, rol karmaşası motivasyonu olumsuz etkiliyor...” (K4)

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, öğretmenlerin genel olarak orta ile yüksek düzeyde mesleki motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen motivasyonunun en çok yönetici tutumu, iş ortamı ilişkileri ve mesleki gelişim fırsatları gibi okul içi faktörlerden etkilendiği anlaşılmaktadır (Erdaş, 2009; Bursalıoğlu, 2011; Ada vd., 2014; Öztürk, 2018; Sarı, 2019). Alanyazında öğretmenlerin motivasyonunun büyük ölçüde içsel faktörlerden beslendiğini; buna karşılık dışsal koşulların yetersizliğinin motivasyonu sınırlayıcı bir unsur olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur (Acat & Yenilmez, 2004; Özaydınlık & Aykaç, 2013; Avcı, 2022).

Ayrıca bu sonuç, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve ekonomik getirisine ilişkin olumsuz algıların motivasyon düzeylerini düşürdüğünü belirten çalışmalarla da desteklenmektedir (Şişman & Acat, 2003; Ozan & Bektaş, 2011; Özaydınlık & Aykaç, 2013; Erdem & Gözel, 2014; Wagner, 2008; Sarı, Pişkin & Parlar, 2021; Avcı, 2022).

Araştırmalar, adil, iletişime açık, duyarlı ve destekleyici okul yöneticilerinin öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırdığını ve kurumsal bağlılıklarını güçlendirdiğini göstermektedir (Ada vd., 2013; Ertürk & Aydın, 2016; Özdemir & Gören, 2017; Sarı, 2019; Yüner, 2018). Buna karşılık, otoriter yönetim anlayışı ve iletişim eksikliği öğretmenlerde kurumsal aidiyetin azalmasına yol açmaktadır (Göksoy, 2014; Yüksel, 2019).

Cinsiyet değişkenine göre, mesleki gelişim ve saygınlık boyutunda kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum alanyazındaki bazı araştırmalarla örtüşmektedir (Karaca, 2009; Polat, 2010; Güneş & Köse 2021). Bu bulgudan farklı olarak bazı araştırmalar cinsiyetin öğretmen motivasyonunda belirleyici bir etken olmadığını ileri sürmektedir (Aksoy, 2006; Türkoğlu, 2011).

Araştırma, kadın öğretmenlerin daha çok empati, iletişim ve bağlılık gibi içsel motivasyon kaynaklarına yöneldiğini; erkek öğretmenlerin statü, terfi ve maddi kazanım gibi dışsal unsurlardan motive olduklarını göstermektedir. Yaman (2001), kadınların öğretmenlik mesleğini yaşam koşullarına uygunluk açısından tercih ettiklerini belirtmiştir. Özdemir ve Orhan (2020), erkek öğretmenlerin mesleki imaj algılarının kadın öğretmenlerden daha olumlu olduğunu belirtmiştir.

Yaş değişkenine göre, okul içi faktörler boyutunda 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin; mesleki gelişim ve saygınlık boyutunda ise 41-50 yaş grubunun motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda yaşa bağlı anlamlı bir fark bulunmazken (Çokal, 2022), diğerlerinde motivasyonun mesleğin sonuna doğru arttığı görülmüştür (Taş & Selvitopu, 2020). Bazı çalışmalar, genç öğretmenlerin mesleğe daha idealist, enerjik ve sorumluluk almaya istekli yaklaşıtlarını ortaya koymaktadır (Erman vd., 2023). Araştırma lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin fiziki imkânlar ve okul dışı faktör ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarında daha yüksek motivasyona sahip oldukları göstermiştir. Bu bulgu,

akademik gelişimin özgüven ve mesleki bağlılığı artırdığını gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Tür, 2023). Buna karşın bazı araştırmalar, eğitim düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığını; bunun da artan beklentiler ve liyakatsizliğin yol açtığı memnuniyetsizlikle ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Polat, 2010; Kurt, 2013; Bedak, 2020; Ertuğrul, 2021).

Kıdem açısından, fiziki imkânlar ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler yüksek motivasyona sahiptir. Bu dönemde, öğretmenlerin artan gelişim ihtiyacı, etkinliklere katılımları ve sınıf yönetimi, iletişim ile planlama becerilerindeki deneyimlerinin motivasyonu artırdığı düşünülmektedir. Bu bulgu, Akman'ın (2017) fiziki koşulların motivasyon üzerindeki etkisini vurgulayan sonuçlarıyla benzeşirken; Aksel'in (2016) özellikle içsel motivasyon boyutunda 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdemlilere göre daha düşük motivasyona sahip olduğu bilgisi ile çelişmektedir. Okul içi faktörlerde 11-15 yıl, okul dışı faktörlerde ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, deneyim arttıkça öğretmenlerin mesleki olgunluk ve uyum becerilerinin güçlendiğini göstermektedir (Urhan, 2018; Ertürk & Aydın, 2016; Kaçmaz, 2020; Avcı, 2022).

Araştırma bulguları, öğretmen motivasyonunda yönetsel, toplumsal, mesleki gelişim ve ekonomik parametrelerin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler arasında olumsuz yönetici tutumları, sınırlı kariyer olanakları, özlük haklarındaki eksiklikler, medyadaki olumsuz söylemler ve ekonomik sorunlar yer almaktadır (Bozbayındır, 2019; Doğan, 2018; Ünsal, 2018; Pişkin & Parlar, 2021). Araştırma bulguları, öğretmen motivasyonunun sürdürülebilirliği için fiziki ve ekonomik koşulların iyileştirilmesi, destekleyici yönetim anlayışının geliştirilmesi, adil ödüllendirme ve kariyer basamaklarının oluşturulması ile mesleki gelişim fırsatlarının artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Yöneticilerin destekleyici ve adil tutum sergilemesi, öğretmenler arası iş birliğinin teşvik edilmesi ve kurumsal aidiyetin güçlendirilmesi
2. Lisansüstü eğitim, meslektaşlar arası paylaşım platformlarının yaygınlaştırılarak öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin artırılması
3. Öğretmenlik mesleğinin algısının güçlendirilmesi için medya, sivil toplum ve eğitim politikaları aracılığıyla farkındalık çalışmalarının yürütülmesi
4. Kadın ve erkek öğretmenlerin eşit değer görmesini sağlayacak uygulamalar, ödüllendirme ve görev dağılımı süreçlerinin hayata geçirilmesi
5. Uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin motivasyonunu korumak için görev yerlerinin belirli aralıklarla değiştirilmesi
6. Erken kariyer dönemindeki öğretmenlere rehberlik, sosyal çevre oluşturma ve mesleki gelişim desteğinin sağlanması

Referans

- Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125–139.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Biliş Yayınları.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151–166.
- Akan, D., & Kılıç, M. (2020). Öğretmen motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 16–41.
- Akat, İ., & Üner, N. (1993). *İşletme yönetimi* (2. baskı). Masa Üstü Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343–361.
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71–88.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Alıcı, B., & Yalçınkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 213–229. <https://doi.org/10.22559/folklor.939>
- Amaro, H., Sanchez, M., Bautista, T., & Cox, R. (2021). Social vulnerabilities for substance use: Stressors, socially toxic environments, and discrimination and racism. *Neuropharmacology*, 188, 108518. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2021.108518>
- 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. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182908>
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291–301.

- Avcı, İ. (2022). *Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve “iyi öğretmen” özelliklerine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(2), 620–645.
- Balyer, A., & Çetindere, E. D. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 3(2), 99–116.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış*. Ekinoks Yayınları.
- Bedak, S. (2020). *Eğitim kurumlarında iş verimliliğini drama yöntemiyle artırmaya yönelik mesleki motivasyon ve öğretmen tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076–2104. <https://doi.org/10.17755/esosder.583274>
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Conley, A. M. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 32–47. <https://doi.org/10.1037/a0026042>
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi (Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Çelik, A., & Gezer, U. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmeye ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.29345/futvis.105>
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59–69.
- Çokal, E. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Davidson, E. (2007). The pivotal role of teacher motivation in Tanzanian education. *The Educational Forum*, 71(2), 157–166. <https://doi.org/10.1080/00131720708984928>
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403–415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Elçi, İ., & Tünkler, V. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Covid-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri ve yeni normale dair öngörüler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 307–324. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362385>
- Erdaş, Y. (2009). *Denizli il merkezinde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Erdem, A., & Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 49–60.
- Eren, E. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Yayınevi.

- Erman, H., Ateşoğlu, O., Küçükşahin, E., & Kahraman, T. (2023). Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının değerlendirilmesi. *ULEDEF Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(Special Issue), 475–484.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 147–173.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon - Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar* (1. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gordon, T. (2015). *Çocukta iç disiplin mi? dış disiplin mi?* (E. Aksay, Çev.). Aura Yayınevi.
- Goroizidis, G. S., & Papaioannou, A. G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*, 49, 46–58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253–268.
- Guerin, D. W., Oliver, P. H., Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Reichard, R. J., & Riggio, R. E. (2011). Childhood and adolescent antecedents of social skills and leadership potential in adulthood: Temperamental approach/withdrawal and extraversion. *The Leadership Quarterly*, 22, 482–494. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.006>
- Guskey, T. (2021). The past and future of teacher efficacy. *Educational Leadership Cultivating Educator Efficacy*, 79(3), 20–25.
- Gümüştaş, Z., & Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180–200. <https://doi.org/10.46872/pj.538>
- Güneş, A., & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 26–43.
- Güngör, P. (2011). The relationship between reward management system and employee performance with the mediating role of motivation: A quantitative study on global

- banks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 24, 1510–1520.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.09.029>
- Gürüz, D., & Gürel, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon, bireyden örgüte fikirden eyleme*. Nobel Yayıncılık.
- Güzel Candan, D., & Evin Gencil, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72–89.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 48, 255–277.
- Karaca, D. (2009). *İlköğretim okullarında paranın insan kaynaklarının yönetim işlevlerini yerine getirebilme yeterlilikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları içindeki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77–91.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79–93. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26125/275201>
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği* (16. baskı). Beta Yayınları.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, S. S., Şahbudak, E., Karta, N., & Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik* (1. baskı). Nobel Yayınları.
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479–498.

- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. baskı) (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Ed.). Pegem Akademi.
- Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinations of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 26(3), 365–385.
- Olson, K. E., & Chapin, B. (2007). Relations of fundamental motives and psychological needs to well-being and intrinsic motivation. R. P. Zelick (Ed.), *Issues in psychology of motivation* içinde (ss. 134–146). Nova Publication.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285987>
- Ozan, C., & Bektaş, F. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(1), 51–66.
- Özaydınlık, K., & Aykaç, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının güdülenme kaynakları ve sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 41–55.
- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342–353. <https://doi.org/10.17051/io.2017.21847>
- Özdemir, T., & Orhan, M. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj algıları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 132–147.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Education Studies*, 1(2), 190–215.

- Öztürk, T. (2018). *İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu arttıran ve idame ettiren faktörler (Kağıthane-Levent Uygulaması)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Pişkin, Z., & Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *APJEC - Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 1–28.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Raffini, J. P. (1996). *150 Ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Allyn and Bacon.
- Recepoglu, S., & İbret, B. Ü. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 125–136. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3478>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Nobel Yayınevi.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel davranış*. Ezgi Kitabevi.
- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 47, 387–409. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454>
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Shkoler, O., & Kimura, T. (2020). How does work motivation impact employees' investment at work and their job engagement? A moderated-moderation perspective through an international lens. *Frontiers in Psychology*, 11, 38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00038>
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 523–547.
- Şahin, F., Yavuz Tabak, B., & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403–410.
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon* (5. baskı). Nobel Yayıncılık.

- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235–250.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Taş, A., & Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23–42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Tür, F. (2023). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki motivasyonu ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Türkoğlu, H. (2011). *İş tatmini, örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Uluköy, M., Kılıç, R., & Bozkaya, E. (2014). Hiyerarşik yapısı yüksek olan kurumlarda liderlik yaklaşımlarının çalışanların motivasyonu üzerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 191–206.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111–130.
- Üzümcü, B., & Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 8–25. <https://doi.org/10.19126/suje.325679>
- Vural, İ., Avcıoğlu, P., Özen, E., & Asıl, M. (2022). Vizyoner liderlik ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(18), 115–133.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.

- Yaman, E. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü / bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu ve eğitim fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53–68.
- Yarım, M., & Ada, Ş. (2021). Cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 103–116.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar, kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33–46.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A., & Taşgın, V. (2020). Öğretmen motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1741–1754.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109–128.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi* (6. baskı). Gazi Kitabevi.
- Yüksel, Y. (2019). Kurumsal iletişim üzerine: Geçmişi, bugünü ve geleceği. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 6(13), 13–39.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.