



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
MOTİVASYONU İLE İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUL MUTLULUĞU
ARASINDAKİ İLİŞKİ

TUĞBA KOCATOPBA

Antalya, 2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU İLE İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba Kocatopba

Danışman:

Prof. Dr. Sabahat BURAK

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyonu ile İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 2025

Tuğba Kocatopba

İmzası

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Tuğba Kocatopba'nın bu çalışması tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı **Sınıf Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : **Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ**
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD.

Üye : **Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD.

Üye (Danışman) : **Prof. Dr. Sabahat BURAK**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD.

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyonu ile İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda bilgi ve deneyimleriyle bana her zaman destek olan, yol gösteren, çalışmaktan büyük gurur duyduğum çok kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Sabahat BURAK'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte yanımda olarak bu çalışmanın tamamlanmasında her türlü emeği geçen, bıraktığım yerde beni motive eden sevgili dostum Dr. Talha Kürşat KARTA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulama aşamasında örneklem dâhilinde olan sınıf öğretmeni arkadaşlarıma ve öğrencilerine çalışmama katıldıkları ve bana verdikleri destek için teşekkürlerimi sunarım.

Tüm hayatım boyunca beni her yönden destekleyen ve bu çalışma sürecinde de bana güvenen aileme teşekkürlerimi sunarım.

Tuğba Kocatopba

Antalya, 2025

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU İLE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kocatopba, Tuğba

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sabahat BURAK

Temmuz 2025, vii + 67 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri ile ilkokul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ili Tuşba ilçesinde bulunan Kalecik İlkokulu'nda görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler, ilkokul öğrencilerinin okul mutluluğunu ölçmek amacıyla geliştirilen “İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ)” ve öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla kullanılan “İlkokul Öğretmenleri Motivasyon Ölçeği (İÖMÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya 233 öğrenci ve 8 öğretmen katılmıştır. Veriler, t-testi ve ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin okul mutluluğu düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur; 3. sınıf öğrencilerinin okul mutluluk düzeyleri, 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır ($p<0.05$). Cinsiyet değişkenine göre ise öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$). Ayrıca, öğrencilerin okul mutluluğu düzeyleri ile öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arasında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Öğretmen motivasyonuna ilişkin veriler dört alt boyut altında incelenmiştir: “Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı”, “Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk”, “Meslekten Kaçınma” ve “Mesleği Özümseme”. Bu boyutlar bağlamında, öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri ile öğrencilerin okul mutluluğu arasında; mesleki tutum, takdir edilme ve mesleği özümseme boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin okul mutluluğu düzeyi de yüksektir. Öte yandan, “Meslekten Kaçınma” boyutu ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Öğretmen Motivasyonu, Mutluluk, Okul Mutluluğu.

ABSTRACT

CREATIVITY IN TEACHING AND CREATIVITY SELF-EFFICACY OF PRESERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Kocatopba, Tuğba

Master of Education, Department of Primary Education

Supervisor: Prof. Dr. Sabahat BURAK

July 2025, vii + 67 pages

The purpose of this study is to determine the relationship between primary school teachers' motivation levels towards their profession and primary school students' school happiness. The research was conducted within the scope of relational survey model. The study group consists of teachers working in Kalecik Primary School in Tuşba district of Van province and their students in the 2023-2024 academic year. The data were collected through the “School Happiness Scale for Primary School Children (SSSPK)” developed to measure the school happiness of primary school students and the “Primary School Teachers' Motivation Scale (PSMTS)” used to determine the motivation of teachers towards their profession. 233 students and 8 teachers participated in the study. The data were analyzed using t-test and ANOVA test. According to the results of the analysis, a significant difference was found between students' school happiness levels and grade level; 3rd grade students' school happiness levels were higher than 4th grade students ($p < 0.05$). There was no significant difference in students' school happiness levels according to gender variable ($p > 0.05$). In addition, there was no significant difference between the school happiness levels of the students and the professional experience of their teachers ($p > 0.05$). Data on teacher motivation were analyzed under four sub-dimensions: “Attitude Towards Profession and Professional Success”, “Appreciation and Professional Happiness”, “Avoidance of Profession” and “Absorption of Profession”. In the context of these dimensions, significant relationships were found between teachers' levels of motivation towards the profession and students' school happiness in the dimensions of professional attitude, appreciation and internalization of the profession ($p < 0.05$). Accordingly, the school happiness level of the students of teachers with high motivation towards teaching profession is also high. On the other hand, no significant relationship was found between the dimension of “Avoidance of Profession” and school happiness ($p > 0.05$).

Keywords: *Motivation, Teacher Motivation, Happiness, School Happiness.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.2.1. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Motivasyon ve Önemi.....	6
2.2. Motivasyon Kuramları	9
2.2.1. Motivasyonda Kapsam Kuramları	9
2.2.2. Motivasyonda Süreç Kuramları.....	14
2.3. Öğretmen Motivasyonu	16
2.4. Mutluluk Kavramı	18
2.4.1. Mutluluk Kuramları	19
BÖLÜM III	30
YÖNTEM	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Katılımcılar	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.3.1. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği	32
3.3.2. İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ)	33
3.4. Verilerin Toplanması	34
3.5. Verilerin Analizi	34

BÖLÜM IV.....	36
BÖLÜM V	43
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	43
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	43
KAYNAKÇA.....	49
EKLER	60
EK-1. İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	60
ÖZGEÇMİŞ.....	65
İNTİHAL RAPORU.....	66
BİLDİRİM SAYFASI.....	67



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. İlkokul Öğrencilerinin Demografik Özellikleri.....	30
Tablo 3.2. İlkokul Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	30
Tablo 3.3. İlkokul Öğretmenlerinin Okul Motivasyonu Ölçeği Puan Ortalamaları	31
Tablo 4.1. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	35
Tablo 4.2. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları	36
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öğrencilerinin İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.4. En Yüksek ve En Düşük Motivasyon Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları	37
Tablo 4.5. En Yüksek ve En Düşük Mesleki Tutum Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları	38
Tablo 4.6. En Yüksek ve En Düşük Takdir Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanlarına Yapılan t testi Sonuçları	39
Tablo 4.7. En Yüksek ve En Düşük Meslekten Kaçma Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları	40
Tablo 4.8. En Yüksek ve En Düşük Özümseme Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları	40

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	10
Şekil 2.2. Gelişme İhtiyaçları.....	12



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından biri olan öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran kişiler değildir, aynı zamanda öğrencilerin duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinde de etkin rol oynarlar. Özellikle bireyin kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı ilkökul yıllarında, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde bıraktığı izlenim, öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumuna ve genel mutluluk düzeyine doğrudan etki etmektedir (Demirtaş, 2010). Bu noktada, öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu devreye girmektedir. Motivasyon; bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için gösterdiği içsel yönelim, enerji ve çaba olarak tanımlanmakta ve öğretmenin mesleki verimliliğini etkileyen temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (İlgar, 2004). Öğretmen motivasyonu; öğretmenin mesleğini sevmesi, işe yönelik içsel tatmin yaşaması, mesleki yeterliliğine inanması ve iş ortamında desteklenmesi gibi unsurları kapsamaktadır (Öztürk ve Deniz, 2008).

Mutlu bireyler yetiştirmek hem ailelerin hem de toplumun temel hedeflerinden biridir. Mutluluk, bireyin yaşam kalitesini belirleyen temel bir duygu durumu olup, çocuklar açısından duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimi doğrudan etkileyen bir faktördür. Çocuklar yaşamlarının erken dönemlerinden itibaren mutluluk duygusunu deneyimler ve bu duygu, onların çevreleriyle kurdukları ilişkilerde önemli bir yer tutar (Yalçın vd., 2022). Eğitim ortamlarında ise bu kavram "okul mutluluğu" şeklinde ele alınmakta ve öğrencilerin okul bağlamında yaşadıkları duygusal deneyimleri kapsamaktadır. Öğrenciler, günün büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri için okulun sunduğu fiziksel ve psikososyal çevre, onların mutluluğunu doğrudan etkileyebilmektedir (Yalçın vd., 2022). Okul; sadece akademik bilgi

kazandıran bir kurum değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve mutlu hissedebilecekleri sosyal bir ortamdır (Özgenel ve Bozkurt, 2020).

Motivasyonu yüksek öğretmenler, öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmakta ve sınıf ortamında pozitif bir iklim oluşturmaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine, derse olan ilgilerinin artmasına ve genel mutluluk düzeylerinin yükselmesine katkı sağlamaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Dolayısıyla bu tür bir öğretmen profili, öğrencilerin okula aidiyet hissetmesini, duygusal olarak güvende hissetmesini ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayabilir. Araştırmalar, mutlu çocukların problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu, öğrenmeye daha açık olduklarını ve okulda daha olumlu davranışlar sergilediklerini ortaya koymaktadır (Holder ve Coleman, 2008). Bu bağlamda, öğrencilerin mutluluğunun artırılmasına yönelik her türlü etmen eğitim politikalarının odağında olmalıdır. Ancak, öğretmen motivasyonu ile öğrenci mutluluğu arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların literatürde sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye özelinde yapılan çalışmalar daha çok öğretmen motivasyonunu akademik başarı ya da mesleki tükenmişlik gibi kavramlarla ilişkilendirmektedir (Karabıyık, 2012; Yıldırım, 2013). İlkokul düzeyinde öğretmen motivasyonunun öğrencilerin duygusal durumları üzerindeki etkisini inceleyen kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin erken yaşta mutluluğu deneyimlemeleri, onların okuldan aldıkları doyumu artıracak gibi, uzun vadede okul terki gibi olumsuz durumların da önüne geçebilir. Bu araştırma, öğretmen motivasyonu ile ilkökul öğrencilerinin mutluluğu arasındaki ilişkiyi ele alarak hem eğitim yöneticileri hem de öğretmenler için geliştirici stratejilerin belirlenmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Elde edilecek veriler, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının öğrenci merkezli sonuçlar üzerindeki etkilerini daha somut biçimde ortaya koyarak, eğitim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik bilimsel bir zemin oluşturacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu ile ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıda verilen problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. İlkokul öğrencilerinin okul mutluluğu onların sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. İlkokul öğrencilerinin okul mutluluğu öğretmenlerinin medeni durumlarına ve mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. En yüksek öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. En yüksek meslek tutum ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük meslek tutum ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. En yüksek takdir ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük takdir ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. En yüksek meslekten kaçma ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük meslekten kaçma ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. En yüksek özümseme ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük özümseme ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin çocukluk dönemlerinin büyük bir kısmı okulda geçer, bu dönemde okul ortamında mutlu hissetmeleri; öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri, sosyal ilişkilerini güçlendirmeleri ve okul aidiyet duygusunu artırmaları açısından son derece önemlidir (Diener ve Seligman, 2004). Öğrencinin okul mutluluğunu etkileyen en önemli faktörlerden biri, okul ortamında en çok etkileşimde bulunduğu öğretmenidir. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğrenci mutluluğu üzerinde nasıl bir etkisi olduğu sorusu, bu araştırmanın merkezinde yer almaktadır. Ayrıca, elde edilecek bulguların eğitim yöneticilerine, politika yapıcılara ve öğretmen yetiştirme programlarına rehberlik etmesi;

öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik stratejilerin sadece öğretimsel değil, aynı zamanda öğrenci merkezli olumlu çıktılar açısından da önemli olduğunu ortaya koyması beklenmektedir. Böylece bu çalışma, hem öğretmen hem de öğrenci odaklı bir perspektifle eğitimde bütünsel iyilik hâlini destekleyen özgün bir katkı sunacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerine uygulanan ilkokul öğretmeni motivasyon ölçeği sorularını öğretmenlerin doğru ve yansız cevaplandığı ve ilkokul öğrencilerine uygulanan ilkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeğinin sorularını öğrencilerin içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır. Kullanılan ölçekler araştırmanın amacına uygun niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı Van ili Kalecik İlkokulundan seçilen 8 öğretmen ve öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: Bireylerin belirli hedeflere ulaşmak amacıyla davranışlarını yönlendiren, sürdüren ve şekillendiren içsel ve dışsal psikolojik güçlerdir. Bu güçler, bireylerin bir davranışı başlatma, sürdürme ve sonlandırma süreçlerini etkiler (Encyclopaedia Britannica, 2025).

Mutluluk: Bireylerin yaşamlarından duyduğu memnuniyet, olumlu duygular ve yaşamın anlamlı olduğunu hissetme durumudur. Psikolojide, mutluluk genellikle bireyin yaşam kalitesi ve genel iyilik haliyle ilişkilendirilir (Psychology Today, 2025).

Öğretmen Motivasyonu: Öğretmenlerin öğretim süreçlerine katılımını ve bu süreçlerdeki etkinliklerini etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin birleşimidir. Bu motivasyon, öğretmenlerin öğrencilerine karşı tutumlarını, öğretim yöntemlerini ve genel iş doyumlarını doğrudan etkiler (Hassaskhah, 2016).

Öğrenci Mutluluğu: Öğrencilerin okul deneyimlerine ilişkin genel memnuniyetlerini, olumlu duygusal durumlarını ve yaşam doyumlarını ifade eder. Bu kavram, öğrencilerin okul ortamındaki genel iyilik hallerini ve yaşam kalitelerini yansıtır. Araştırmalar, öğrenci mutluluğunun, okul tatmini, olumlu duygular ve yaşam doyumu gibi bileşenlerden oluştuğunu göstermektedir (Arslan ve Renshaw 2018).

Mesleğe Yönelik Tutum: Bireyin seçtiği ya da içinde bulunduğu mesleğe karşı geliştirdiği duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini ifade eder. Bu tutum, mesleki doyum, motivasyon ve performans üzerinde doğrudan etkili olabilir (Kuzgun, 2000).

Takdir Edilme: Bireyin davranışları, başarıları ya da katkılarının çevresindeki kişiler tarafından olumlu şekilde fark edilmesi ve ifade edilmesidir (Deci ve Ryan, 2000).

Meslekten Kaçınma: Bireyin bir mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmesi sonucunda o mesleği seçmekten ya da sürdürmekten bilinçli olarak uzak durmasıdır (Super, 1990).

Mesleği Özümseme: Bireyin seçtiği mesleği kişisel kimliğinin bir parçası olarak benimsemesi ve mesleki rollerini içselleştirerek anlamlı bulması sürecidir (Erikson, 1968).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Motivasyon ve Önemi

TDK'na (2024) göre motivasyon, isteklendirme ve güdüleme olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon(güdüleme), Latince “motive”den türetilmiş olup “hareket ettirme isteği” anlamına gelir. Motivasyon insanları bir amaca doğru yönlendiren çabalar bütünüdür (Ergül, 2005). Acıkan bir kişinin yemek yemeğe istekli olması, terfi almak isteyen kişinin başarmak için daha fazla çalışmaya istekli olması motivasyon örneğidir (Seker, 2015). Motivasyon bireylerin davranış amaçlarını, beklentilerini, gereksinimlerini karşılayan bir terim olarak dilimizde yer almaktadır (Ateş, 2023). Bu doğrultuda, motivasyon, hareketi başlatmak, davranışlara yön vermek, davranışların devamını sağlamak ve şiddetini belirlemek gibi unsurları kapsayan bir olgudur (Orhan, 2022). Başka bir deyişle bir amaca ulaşmak için kişilerin istekli olmasıdır. Motive edilmiş kişilerin davranışlarındaki hareketler daha canlı, sarf ettikleri enerji daha yüksektir. Diğerlerine nazaran değişim ve dağılmaya karşı dirençleri devam süreleri fazladır (Kaplan, 2007).

Kelime olarak motivasyon, davranışı doğurup devam etmesini sağlayarak yön veren bir güçtür ve bu doğrultuda davranışın kaynağına göre davranışı nasıl yönlendirip yoğunluğunu ne şekilde arttırabileceğini ortaya koyar (Selen, 2016). Psikologlar algılanan amaçlara göre motivasyonun şekillendiğinden bahsetmektedir (Aslan ve Arastaman, 2024). Motivasyon farklı değer veya hedefleri temsil eden niteliksel bir değişken olarak da kavramsallaştırılabilir (Ames, 1984).

Motivasyon, sonuçları nedeniyle oldukça değerlidir. Bu nedenle, yönetici, öğretmen, doktor gibi başkalarını harekete geçirmeyi içeren rollerde bulunanlar için istek üretir (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonun yüksek olması iş verimini artırır (Ölçer, 2005). Motivasyonu düşük olan bireylerde yeterince iş verimi alınamaz (Tunçer, 2013). Bu nedenle insan

davranışlarını destekleyip şekillendirmede bir güç olan motivasyon, yöneticiler için her zaman önemli bir araçtır (Kapusuzoğlu, 2004).

Motivasyon, uzun bir araştırma geçmişine sahip temel bir psikolojik kavram olup aynı zamanda öğrenme sürecinde de öğreneni, öğrenme durumuna iten bir güçtür (Yüce, 2023). Motivasyonun yüksek olması başarıyı da artırır (Acat, 2004). Aynı zamanda bireylerin değerleri ve hedefleri, başarılarının kutlanması motivasyonlarını artırır (Robbins, 2012). Öğrenmeye motive olmuş öğrenciler, derse katılırlar, sorular sorarlar, öğrendikleri bilgiyi daha önceki bilgilerle ilişkilendirerek anlamlandırır (Yüce, 2023). Robbins (2012) motivasyonu kişiyi harekete geçiren içsel ve dışsal güç olarak tanımlar. Motivasyon bir güdü etkisiyle harekete geçme sürecidir ve dört aşaması vardır (Aşıkoğlu, 1996). Bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır:

1. İhtiyaç: Motivasyon, belirli şeylere karşı duyulan gereksinim ile başlar.
2. Uyarılma: Kişinin ihtiyaçlarının giderilebilmesi için, herhangi bir gücün oluşmasıdır.
3. Davranış: Kişinin gereksinimi doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında belirli bir davranışta bulunma aşamasına gelinir.
4. Doyum: Kişinin gösterdiği davranış, ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde birey doyuma ulaşır (Aşıkoğlu, 1996).

2.1.1 Motivasyon Türleri

Herzberg'in 1950 yılında yapmış olduğu çalışmasında motivasyon ilk kez içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmıştır (Pardee, 1990).

2.1.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyonda birey olumlu veya olumsuz sonuçlardan bağımsız bir şekilde içten gelen istekle hareket ederek ilgi duyduğu alanda uğraş gösterir (Aslan ve Doğan, 2020). Bu uğraşta yapılması gereken bir işi yapan bir görevliden ziyade yeni dünyaları keşfeden bir kaşifin izleri vardır. İçsel motivasyonda bireyin doğasında olan; bilme, merak, başarıma arzusu gibi ihtiyaçlarına yönelik tepkiler söz konusudur (Selen, 2016). Bireyin içten bir doyum için başarmaya yönelmesi içsel motivasyondur (Oktuğ ve Özden, 2013).

İnsanlar içsel olarak motive edilmiş davranışları özgürce, zorunluluk olmadan yaparlar ve bu performanslardan zevk alırlar (Deci vd., 1991). Birey kendi isteği ile hareket eder (Akbaba ve Aktaş, 2005). İçsel motivasyonda dışarıdan ödül veya ceza beklenmez davranışın kendisinden alınan bir doyum söz konusudur (Demir, 2023). Doğrudan işi yapmak ile ilgili güdüler, görevin kendi içeriğinden türetilir. İlginç ve zorlu işler, kendi kendine yönetme ve sorumluluk, yaratıcılık ve kişinin kendi becerilerini kullanarak işi yapması içsel güdülerdir (Mottaz, 1985). İçsel motivasyonda birey başka unsurlara gerek duymadan kontrolü kendi elinde tutarak davranışlarını pekiştirir (Başaran ve Orhun, 2013).

İçsel motivasyon ve üretkenlik birbiriyle doğrudan ilişkilidir. İçsel motivasyonun artması verimliliği artırır, içsel motivasyonun azalması ise verimliliği düşürür (Basit vd., 2018). İçsel motivasyonda insanlar yaptıkları bir işe kendiliğinden güdülenir, o işi ilginç bularak merakla yapar (Deci ve Ryan, 2008). İçsel motivasyon iş tatminini artırır (Doğan ve Aslan, 2018). İçsel motivasyonda uzman kamuya ya da kuruma yardım etmenin toplumsal ilerlemeye katkı sağlamak sorumluluğu ile, davranışın kendisine olan algı ve inançlarla güdülenir (Zhu vd., 2018). İnsanlar içsel olarak motive olduklarında sorumluluk hissederler (Deci ve Ryan, 2008). Başka bir ifade ile dıştan gelen bir ödüle göre şekillenmeden iç güdülerile istedikleri faaliyeti seçmiş olurlar. Buna karşılık, seçim, duyguların kabul edilmesi ve kendi kendini yönetme fırsatları içsel motivasyonu artırdığı bulunmuştur çünkü insanlara daha fazla özerklik hissi verirler (Ryan ve Deci, 2000).

2.1.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon içsel motivasyona karşıt olarak faaliyetin özerk olmadan çevreden gelen onaya göre yapılmasıdır (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyonda etkinliği yapma isteği içeriden değil, dışarıdan gelen ödül veya cezaya bağlıdır (Akbaba, 2006). İşin yapılmasının ve sürecin bir önemi yoktur. Süreç sonunda ödül kazanmak ya da cezadan kaçmak için emek verilir (Demir, 2023).

Bireyler, çocukluk döneminde içsel motivasyonla hareket ederken ilerleyen süreçte toplumun da etkisiyle, ödüle ulaşma ve cezadan kaçma bilinciyle dışsal motivasyona dayalı davranış biçimine yönelirler (Deci ve Ryan, 2000). Gottfried vd. (2001)'e göre de içsel motivasyon çocukluğun ilk yıllarında fazla iken gittikçe azalır. Kişiler birbirinden farklı olarak içsel ya da dışsal motivasyon kaynaklarının birinden daha fazla etkilenebilir. Dışsal

motivasyon ödülleri de içsel motivasyonu etkilemektedir (Özdaşlı ve Akman, 2016). Deci ve Ryan'a (2008) göre de insanlara bir işi yapmak için verilen dışsal ödüller onların içsel motivasyonunu azaltır (2008). Motivasyon kültürle bağlantılı olduğu için iş yerleri hem yeni kültürel özellikleri entegre edip hem de geleneksel değerlere bağlı kalacaklardır (Brislin vd., 2005) Bu doğrultuda dışsal motivasyon etkenlerinden olan kültürel değerlerde önemlidir.

2.2. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kuramlarını iki ana grupta toplamak mümkündür. Birinci grup Kapsam Kuramları olarak adlandırılan içsel faktörlere ağırlık veren kuramlar, ikinci grup da Süreç Kuramları olarak adlandırılan dışsal faktörlere ağırlık veren kuramlardır (Koçel, 2020).

2.2.1. Motivasyonda Kapsam Kuramları

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi: İlk olarak Abraham Maslow'un 1943 yılında *Psychological Review* dergisine yazdığı *A Theory of Human Motivation* adlı makalesinde yer verdiği kuramdır. Bu kurama göre, insan ihtiyaçları kendilerini önceden belirlenmiş güç hiyerarşileri içinde düzenler. Başka bir ifade ile, ihtiyacın ortaya çıkması genellikle daha önceden belirlenmiş başka bir ihtiyacın önceden tatmin edilmesine dayanır. Hiçbir ihtiyaç veya dürtü izole edilmiş veya ayrılmış gibi ele alınamaz; her dürtü diğer dürtülerin tatmin veya tatminsizlik durumuyla ilişkilidir (Maslow, 1943). Bu yaklaşımın iki varsayımı vardır. Birincisine göre insanları belirli davranışa yönelten ihtiyaçlardır. Bireyler ihtiyaçlarını gidermek için çeşitli davranışlara yönelir. İkinci varsayımı ise ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. İhtiyaçların kişiyi davranışa sevk etme özelliği tatmin edilme derecesine bağlıdır, tatmin edilen ihtiyaç bir üst seviyedeki davranışı etkilemeye başlar (Koçel, 2020).

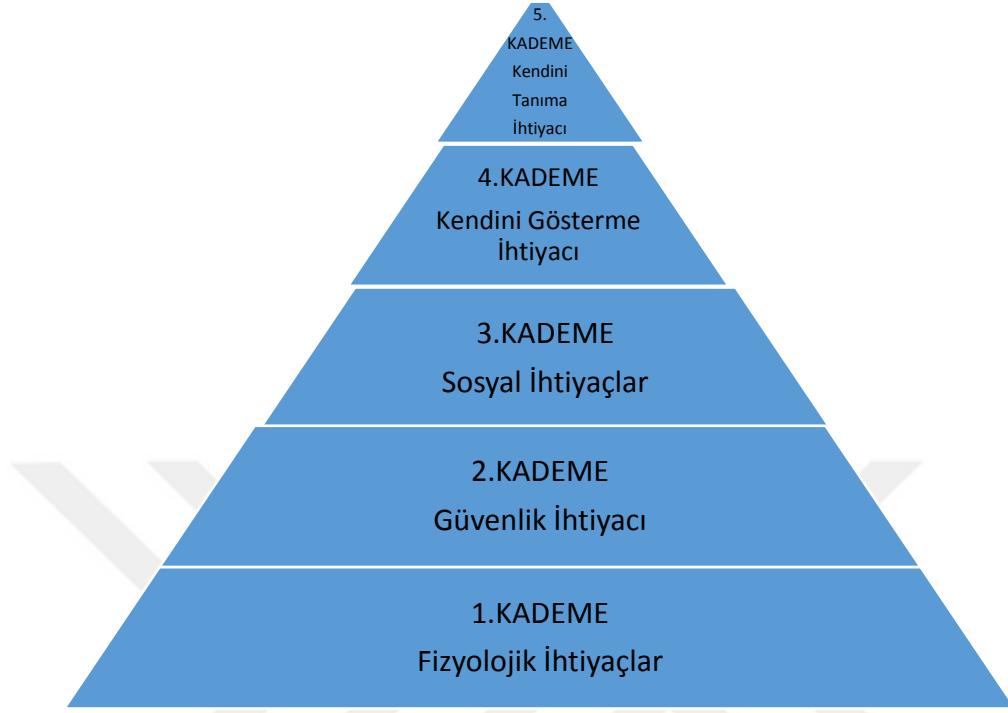
1.kademe: *Fizyolojik İhtiyaçlar*: yemek yeme, su, uyku, cinsel ihtiyaçlar

2.kademe: *Güvenlik İhtiyaçları*: can ve iş güvenliği, tehlikelerden korunma

3.kademe: *Sosyal İhtiyaçlar*: gruba mensup olma, kabul edilme, dostluk

4.kademe: *Kendini Gösterme(esteem) İhtiyacı*: tanınma ve prestij kazanma, kendine güven duyma

5.kademe: *Kendini Tamamlama(self-actualization) İhtiyacı*:sahip olunan potansiyeli geliştirme, yaratıcılık.



Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow beş faktörü yüksek düzeyli ve düşük düzeyli olarak ikiye ayırmıştır. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları düşük düzeyli olarak dışsal faktörler ile (ücret, kıdem); sosyal, kendini gösterme, kendini tamamlama ihtiyaçları yüksek düzeyli olarak içsel faktörler ile karşılanmaktadır (Robbins ve Judge, 2019).

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı: 1959'da Herzberg, Mausner ve Snyderman geleneksel düşünceyi etkileyen motivatör-hijyen teorisini tanıtarak iş tatmini görüşünü ortaya koymuş ve yerleşik iş tatmini modeline meydan okumuştur (Alshmemri vd., 2017). Bu teori Herzberg'in araştırmasında 200 mühendis ve muhasebeciye 'İşinizde kendinizi en son ne derece iyi ve ne zaman son derece kötü hissettiğinizi açıklayınız?' sorusunu araştırması sonucu kendilerini iyi hissederken; işin kendisi ile ilgili başarıma, sorumluluk vb. kavramları kötü hissederken; işin dışında olan ücret, çalışma koşulları kavramlarını kullanması sonucu oluşmuştur (Koçel,2020).

Çalışanların motivasyon eksikliğine verdikleri yanıtlar, ücret, iş güvenliği çalışma koşulları hijyen faktörlerini oluştururken; çalışanları motive eden yanıtlar, başarı duygusu,

kişisel gelişim, tanınma, sorumluluk gibi etmenler motive edici faktörleri oluşturur (Özer ve Topaloğlu, 2008). Herzberg, işin kendisi ile ilgili olan faktörleri “motive edici faktörler”, işin çalışma koşulları ile ilgili olan faktörleri ise “hijyen faktörleri” olarak tanımlamıştır (Gökçe vd., 2010). Motivatorler çalışanların iş tatminini arttıran içsel faktörlerdir, bunlar daha yüksek üretkenlik ve verimlilik sağlayarak işin kalitesini artırır. Hijyen faktörleri ise dışsal faktörlerdir, bu faktörlerin varlığı sadece iş tatminsizliğini ortadan kaldırır ancak iş tatmini sağlamaz (Osemeke ve Adegboyega, 2017).

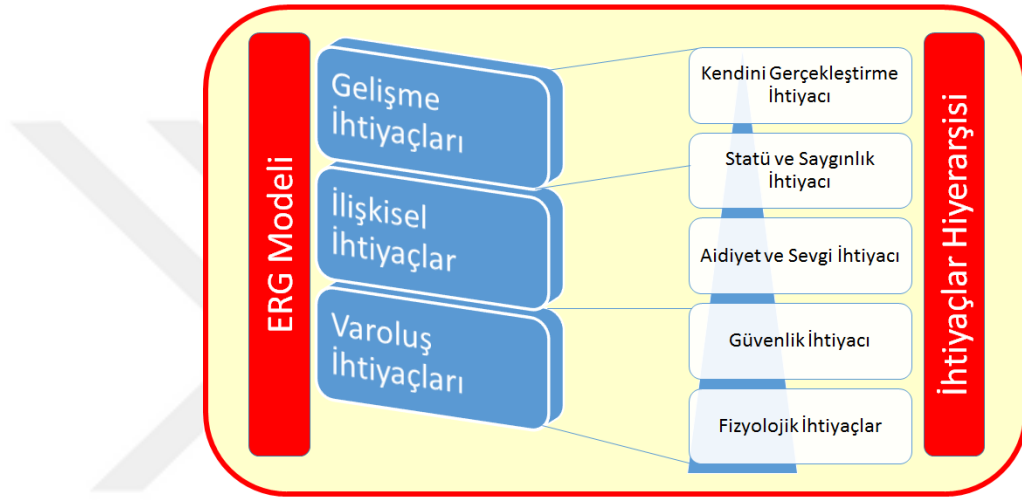
Herzberg’in bulgularının sonucuna göre tatminin karşısı ‘tatminsizlik’ olmadığını, tatminsizliğe neden olan faktörlerin ortadan kalkmasının tatmini sağlayıcı duruma getirmediğini bu durumda; tatmin kavramının karşısı ‘tatmin yok’, tatminsizlik kavramının karşısı ise ‘tatminsizlik yok’ olmalıdır (Robbins ve Judge, 2019). Herzberg’e göre, hijyen faktörleri yeterli değilse işinizde memnuniyetsizlik hissedersiniz ancak hijyen faktörlerinin yeterli olması memnuniyetsizlik hissetmemeniz demek değildir. Tatmin olamama durumunun tatmin olmakla aynı şey olmadığını ve tatmin olmama durumunun tatminsizlikle aynı şey olmadığını anlamak gerekir (Drafke, 2009). Maslow (1943) öncelikle ekonomik faktörlerin önemli olduğunu bunlar karşılanmadan bir üst boyuttaki faktörlerin etkisiz olacağını düşünürken, Herzberg (1959) sorumluluk duygusunun ekonomik şartlardan daha önemli olduğunu savunarak Maslow’dan farklılaşmıştır.

Clayton Alderfer’in ERG Teorisi: Clayton Alderfer’in bu yaklaşımı, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi sınıflamasının basitleştirilmiş halidir (Koçel, 2020). Maslow bir ihtiyacın tatmininden sonra üst basamağa geçileceğini ileri sürerken ERG kuramına göre aynı anda farklı ihtiyaçlar etkin olabilir (Şimşek vd., 2001).

1. Varoluş İhtiyaçları (Existence) Varoluş ihtiyaçları güvenlik, fizyolojik ve maddi ihtiyaçların çeşitli biçimlerini içerir (Yang vd., 2011). Bu ihtiyaçlar Maslow’un en alt seviye de yer alan insanın yaşamını sürdürmesi için gerekli fizyolojik (yemek, su vb.) ihtiyaçlar ile güvenlik gereksinimlerine karşılık gelir (Çetinkanat, 2000).

2. İlişki İhtiyaçları (Relatedness) İlişki ihtiyaçları Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde sevgi, ait olma gereksinimlerine karşılık gelir. Bu ihtiyaçlar kişinin diğer insanlarla ilişkileri, duygusal destek, tanınma ve ait olma ihtiyaçlarını kapsar (Çetinkanat, 2000).

3. *Gelişme İhtiyaçları (Growth)* Büyüme ihtiyaçları, benlik saygısı ihtiyaçlarını içerir. Benlik saygısı ihtiyacı, bilgi, başarmak, kontrol etmek, güven inşa etmek, bağımsız olmak ve yetkin hissetmek, kendini gerçekleştirme de dahil kişisel ihtiyaçları ifade eder (Yang vd., 2011). Maslow'un kendini gerçekleştirme ihtiyacına denk gelir. Bu gereksinimlerin doyurulması, bireysel kapasitenin gelişmesine ve yeni yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlar bu nedenle tam olarak doyumu mümkün değildir, yeteneklerin gelişmesi yeni yeteneklerin ortaya çıkmasına ortam sağlar (Çetinkanat, 2000).



Şekil 2.2. Gelişme İhtiyaçları

ERG çoğunlukla, moral ve üretkenliği artırmak için iş yerindeki insan motivasyonunun incelenmesine uygulanır (Caulton, 2012).

McClelland'ın Başarı Gereksimi Kuramı: Bu kuram, Henry A. Murray'ın 1938 yılında insan davranışlarının nedenini oluşturan 20'den fazla ihtiyacın arasından başarı, güç ve yakın ilişki ihtiyaçlarını içerir (Özer ve Topaloğlu, 2008). McClelland, Morgan ve Murray tarafından geliştirilen Thematic Apperception Test (TAT) ile başarı, güç ve ilişki motivasyonlarının ölçülmesi sonucu oluşturulan kuramdır. Başarı isteği yüksek olanlar bir hedef için çaba gösterip takdir edilmeyi bekler, ilişki kuma ihtiyacı yüksek olanlar yakınlarıyla vakit geçirmeyi ister, güç ihtiyacı yüksek olanlar kontrol edip yönetmek ister (Sabuncuoğlu, 2008).

McClelland ve arkadaşları; “Başarı güdüsü insanlarda nasıl uyandırılabilir?” sorusuyla başarı güdüsünün gücünün ölçülmesini amaçlamıştır. Başarı imgesini ne oluşturur?

Başarı imgelemi neyi oluşturur? sorularına aranan yanıtlarla oluşturulan kuramdır. Birinin daha iyi bir iş yapmak ve dünyada ilerlemek gibi bir hedefle daha iyisini yapmaya çalışması başarı gereksinimi anlamına gelir (McClelland, 1951).

Başarıya yönelik motivasyonu güçlü olan kişiler ustalaşma arzusuyla hareket ederler, McClelland yüksek başarı ihtiyacı olan kişilerin daha iyi performans gösterdiğini savunmuştur (Osemeke ve Adegboyega, 2017). Başarı ihtiyacı yüksek olan insanlarda yoğun bir başarılı olma isteği ve aynı derecede yoğun bir başarısızlık korkusu vardır (Ondabu, 2014). Başarılı olma ihtiyacı yüksek kişilerde belirsizliklerle mücadele, zorluklarla başa çıkma gibi özelliklerden ziyade kişisel sorumluluk alma davranışı yüksektir (Sagie ve Elizur, 1999). Kuram başarı, ilişki ve güç gereksinimleri üzerinde kurulmuştur.

Başarı Gereksinimi: Başarıya duyulan ihtiyaç insanlarda aktif girişimciliği teşvik eder ve hızlı ekonomik büyümenin arkasındaki önemli güç olup yaşam standartlarını iyileştirir (McClelland,1961). Başarı ihtiyacı yüksek olan kişi bir eylemin bir sorunu çözmede araçsal olup olmadığını bilmek ister(McClelland, 1978).

Mc Clelland’a göre başarı güdüsü yüksek olan bireyler:

1. Sorunlara kişisel sorumluluk alarak çözüm bulabilir.
2. Amaca yönelik hareket eder.
3. Gerçekçi amaçlar ortaya koyarlar.
4. Yaptıkları işin sonucunu görmek isterler.
5. Enerji ve istekle zorlu çalışmalara girerler (Şimşek vd.,2001)

Güç Gereksinimi: Güç ihtiyacı yüksek kişiler aşırı riskler alma veya imkansız derecede yüksek hedefler koyma eğilimindedir çünkü istedikleri bir şeyi başarmaktan ziyade etkin olmayı isterler (McClelland, 1978).

İlişki Gereksinimi: Diğerleri ile yakın ve samimi ilişkiler kurma güdüsüdür (McClelland,1978). Yüksek düzeyde ilişki gereksinimine motive olmuş kişiler tek başlarına çalışmaktansa diğer bireyler ile bir arada çalışmayı tercih ederler (Çetinkanat,2000). Rekabet etmek yerine sosyal ilişkiler içerisinde iş birliği içerisinde ilerlemeyi tercih etmektir (Özkalp ve Kirel, 2001).

İnsan motivasyonunu anlamak ne istediğimizi bulmak, hedeflerimizi takip etmek için yarar sağlar. Örneğin yatağını ıslatan bir çocuk için semptomu iyileştirmek istiyorsanız motivasyonel neden ile ilgilenmelisiniz (McClelland, 1978). Böylelikle kişilerin ihtiyaçlarına yönelik çözümler bulunabilir

2.2.2. Motivasyonda Süreç Kuramları

Vroom'un Beklenti Kuramı: Victor Vroom tarafından 1964 yılında geliştirilen kuram; çalışanların daha yüksek verimle çalışmaları için gerekli beklentilerini öne çıkarmıştır (Lawyer, 1973). Bu kuramda çalışanların nasıl motive olduğuna değil, motivasyonun kavramsal belirleyicilerine bakılır (Yüksel, 1998). Bir davranışa eğilim, davranışın sonucunun çekici olmasına bağlıdır (Robbins ve Judge, 2019). Çalışan bir davranışı seçmeden önce üç sorunun cevabını arar.

1. Beklenti sorusu: Çabam sonucu istenen düzeyde performans gösterebilecek miyim?
2. Araçsallık sorusu: İstenen seviyede performans gösterdiğimde hangi ödülleri elde edeceğim?

Değer sorusu: Ödülleri ne kadar istiyorum? (Tozkoparan, 2008).

İnsanların gereksinimleri farklı olduğu için bazıları bir ödülü son derece arzularken aynı ödül bazıları için anlam ifade etmez. Valens bir kişinin ödülü arzulama derecesidir. Bekleyiş, bir kişinin çabası sonucunda ödüle ulaşacağı inancıdır. Araçsallık gayret sonucu kişinin ulaşacağı birinci derece sonuçların ikinci dereceye ulaştıracağı inancıdır. Örneğin; Yüksek maaşın kişinin daha rahat geçinebilmesine araç olması (Koçel, 2000). Tüm bunlara göre, kişi ne kadar çok ödüle ulaşmayı isterse ve ödüle ulaşabileceğine dair inancı yüksek ise motivasyonu da o denli yüksek olur.

Lyman W. Porter ve Edward E. Lawler (1973) beklenti kuramını genişletmişlerdir. 'Yüksek performans ve yüksek doyuma nasıl ulaşılır' sorusuna genişletilmiş beklenti kuramın vermiş olduğu cevap, yüksek performansı ödüllendirmek yüksek performans çıktısını sağlaması olmuştur (Tozkoparan, 2008). Kişi performansı göstereceğine inanırsa motive olur, kişinin düzeyine uygun olmayan zor performanslarda gerçekleştireceğine inancı olmadığı için kişi motive olmaz ve performans gerçekleştiğinde elde edeceği kazanıma göre birey motive olur aksi takdirde motivasyon sağlanamaz (Lawyer, 1973).

Adams'ın Eşitlik Kuramı: Adams 1960 yıllarında işgörenlerin algıladığı eşitsizlikler nedeniyle motive edilmesi gerekliliği üzerinde durarak kuramı oluşturur(Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Adams ve Weick tarafından geliştirilen kuram iki değişken olan girdi (eğitim, iş deneyimi vs.) ve çıktı (kazanılan para, statü vs.) arasındaki ilişkiye dayanır. Bireyin çıktılarının girdilerine oranı, diğer bireylerin çıktılarının girdilerine oranı eşit ise, eşitlik durumu gerçekleştirilebilir (Şimşek vd., 2001). Çalışanların işten aldıkları ile işe verdiklerine ilişkin algıları vardır bu durum dengede değilse başka bir ifade ile daha düşük ödüllendirildiğimizi düşünürsek öfke, daha yüksek ödüllendirildiğimizi düşünürsek suçluluk hissederiz tekrar dengeye gelmek için motive olacak davranışta bulunulması gerekir (Robbins ve Judge, 2019).

Bireylerin eşit düzeyde tutum görme isteği motivasyonunu etkiler, başarılı ve tatmin olma düzeyi, aynı ortamda bulunduğu diğer bireylerle bağlıdır (Özkalp ve Kirel, 2001). Bireyler eşitsizlik hissederse çalıştığı alanı değiştirme, terk etme, girdi veya çıktıları değiştirme eğiliminde bulunabilir (Hasdemir ve Aydoğdu, 2023).

Locke'nin Amaç Kuramı: 1960'ların sonunda Edwin Locke amaç doğrultusunda çalışmanın gayreti ve motivasyonu arttırdığını savunmuştur (Robbins ve Judge , 2019). Locke'nin kuramına göre belirlenen bireysel amaçlar kişinin ne kadar emek ile sonuca ulaşacağını ve sonucunda ne bekleyeceğini bilerek hareket etmesini sağlayarak motivasyonunu artırır ve yüksek performans göstermesini sağlar(Özkalp ve Kirel, 2001).Amaçlar, sürekliliği ve kararlılığı artırır (Tozkoparan, 2008). Amaçların kabulü ve amaca adanmışlık çabayı yükseltir (Erdem, 1998). Çalışanın amacının belirlenmesi ne kadar çaba göstereceğini belirleyerek kazanımlarını ve yönünü belirlemesini sağlar (Demir,2023). Aynı zamanda belirlenen amaçlar karar alırken alınabilecek risk derecesini etkiler (Locke ve Latham, 2004). Zor olan amaçlar ise dikkatimizi arttırarak ve onlara ulaşmak için daha çok çalışmamızı sağlayarak bize enerji verir (Robbins ve Judge, 2019). Locke, Latham ve izleyicilerine göre bireysel amaçların belirli olması:

1. İşgörenlerin dikkatini artırır.
2. Çabayı artırır.
3. Başarmak için rekabeti artırır.
4. Örgütün amaçlarına ulaşmada kolaylık sağlar (Şimşek vd.,2001).

Skinner'in Davranış Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramı: Davranışçı B.F. Skinner Pekiştirme Kuramını gündeme getirmiştir. Skinner bir organizma davranışlarının sebebi üzerinde çalışmış, insan davranışı ve onun çevresi ile ilgilenip, nasıl hareket ettiğimizi açıklayan en eski motivasyon kuramlarından birini oluşturmuştur (Gordan ve Krishanan, 2014). Skinner takviye çizelgelerini kullanarak davranışların sonuçları doğrultusunda şekillenip ne kadar süreceğini ortaya atmıştır (Bozdemir, 1990).

Bireyler, bir davranışı göstermesi sonucu elde ettiği sonuçlara göre davranışa tekrar yönelip yönelmeyeceğini seçer (Şimşek vd., 2001). Davranışın olumlu sonuçlandığında yenilenme olasılığı hoş olmayan biçimde sonuçlandığında yenilenme olasılığına göre daha yüksektir (Çetinkanat, 2000). Skinner'a göre istenen davranışın devam etmesini sağlamak için ödüllendirilmesi, başka bir ifadeyle olumlu pekiştirme ile devamının sağlanması, istenmeyen davranışların ise görmezden gelinerek bitirilmesi, sönmesi gerekir (Tozkoparan, 2008).

Örgüt için önemli olan davranışların çalışanlar tarafından tekrar edilmesi isteniyorsa yöneticilerin çalışanları davranışa yönlendirmesi gerekir (Selen, 2016). Yöneticiler tarafından istenen ve istenmeyen davranışlar net bir şekilde belli olmalıdır. Davranışa tepki hemen verilmelidir çünkü araya zaman girmesi etkinin azalmasına neden olacaktır (Kaplan, 2007). Uyarılar organizmanın davranışını etkiler. Pavlov'un köpeğine zil çalınca(uyarı) et vermesi ve bir süre sonra zil çalınca köpeğin ağzının sulanması uyarıların davranışını etkilediğini gösterir (Koçel, 2000). Skinner'e (1935) göre organizma uyarıcı çeşitliliğine göre tepki verir.

2. 3. Öğretmen Motivasyonu

Bireylerin motivasyonu genellikle bir amaç için harekete geçme isteğidir, iş motivasyonu ise örgüt tarafından anlamı olan bir amacı gerçekleştirmesi için bireylerin çaba harcamasıdır (Çetinkanat, 2000). Yöneticiler, işlerini insanlar aracılığı ile yaparlar ve yönetimin örgütsel hedeflerine ulaşması için insanların ihtiyaçlarını anlayarak motive edici unsurları bilmesi gerekir, bu noktada herkesin aynı şekilde motive olmadığının farkında olmalıdır (Drafke, 1997). Verimliliği arttırıp hedeflerine ulaşabilen organizasyonlar; çalışanların kişisel ihtiyaçlarına yanıt vererek motivasyonlarını arttırıcı yöntemlerini bilenlerdir (Kaplan,2007). Kurumsal hedeflere ulaşabilmek için yönetenlerin çaba harcaması gereklidir bu da çalışanların nasıl motive edildiğini anlayarak olabilir (Brislin vd.,2005).

Performansı artırıcı en önemli unsur motivasyondur, motive olmayan çalışan iyi bir performans gösteremez. Çalışanları motive eden faktörler kişiden kişiye değiştiği için bireysel farklılıklar göz önüne alınarak motive eden faktörler belirlenmelidir (Kaplan, 2007). Dışsal motivasyon ve içsel motivasyon araçları bilinerek çalışanlar motive edilebilir. Dışsal motivasyonda bireyin işinde yükselmesi, başarı elde etmesi gibi faktörlerle harekete geçmesi söz konusudur (Demir, 2018). Dündar vd. (2007)'e göre de içsel motivasyon araçları dışsal motivasyon araçlarına göre çalışanların güdülenmesinde daha çok etkilidir. Bu doğrultuda çalışanların ihtiyaçlarına göre faktörler belirlenebilir.

Eğitim kurumlarının en önemli unsuru öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon düzeyi örgüt iklimi için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin motivasyonunu yükseltmesi okulun faydasına bir durumdur. İçsel ve dışsal motivasyon faktörleri bu durumu etkiler (Ertürk, 2016). Etkili okullarda öğretimin önemi vurgulanmıştır. Öğretim ise öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile gerçekleşir. Öğrencilerin iyi öğrenmesi ise motivasyonu yüksek bir öğretmenle mümkündür (Ada vd.,2014). Okul yöneticileri başarıya ulaşmak için öğretmenlerin motive olmasını sağlamalıdır. Bu bağlamda yöneticilerin ihtiyaçlara cevap verip etkili iletişim kurması zorunludur. Aksi takdirde okul örgütü başarıya ulaşamaz. Yöneticilerin kalitesi öğretmen motivasyonuna göre değerlendirilir (Doğan ve Koçak, 2014).

Her mesleğin başarılı olması için motivasyon önemli olurken öğretmenlik mesleğinde önemi daha büyüktür çünkü öğretmenin motivasyonu öğrenciyi ve kurumu etkiler (Türkyılmaz, 2018). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin iş stresinin artması, tatminsizlik ve mutsuzluk gibi olumsuz etkilerin ortaya çıkması durumunda okulların etkili ve verimli olması zorlaşır. (Ud vd., 2012). Motivasyonun artması ise performans ve verimliliği arttırarak öğretmenlerin işlerini daha istekle yapmasını sağlar (Tecer, 2010). Takdir edilmek çalışanlara öz saygı ve değerlilik hissi verir (Drafke,1997).

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri çalışma hayatlarını iç dünyalarını dolayısı ile öğrencileri etkileyecektir. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde motivasyonu yüksek öğretmenlerin yer alması son derece önemlidir (Ateş, 2023).

2.4. Mutluluk Kavramı

Mutluluk, insanların tüm zamanlarda ulaşmak için çabaladığı pozitif bir hal içerisinde olma durumudur (Arvas, 2017). Ayrıca kişinin değerlerine göre hayatı anlamlı, pozitif duygularla zevk alarak yaşamasıdır (Çirkin ve Göksel, 2016). Mutlu olan kişiler genellikle yaşamdan doyum alarak hoş duygular içerisinde olurken nadiren üzüntülü hissederler (Diener ve Suh 1999). Bireylerin yaşam kalitelerinin iyi olması kapsamında ‘özel iyi olma’ mutluluk olarak adlandırılır (Diener, 2000). Özellikle psikoloji literatüründe mutluluk kavramı için iyi olma hali sık kullanılmaktadır (Arvas, 2017).

Maslow’un kendini gerçekleştirme olarak adlandırdığı hazzla ulaşma ile mutluluğa ulaşma insan ihtiyaçları arasında yer alır (Maslow, 2001). Hümanist psikologlar ile ifade edilmeye başlayan mutluluk kavramı tarih boyunca hep merak konusu olarak insan davranışlarının motivasyon kaynağı olarak görülmüştür (Diener, 1984). Aristoteles’e göre ise mutluluğa ulaşmak elindekilerin değerini bilerek elimizdekilerle mutlu olabilmektir (Saygılı, 2002).

Csikszentmihalyi’e (2005) göre akışın mutlulukla, özel iyi oluşla yüksek ilişkisi vardır. Akış teorisine göre insanlar sanat, çizim, el sanatları, spor gibi aktivitelerde yaptıkları işe kendilerini kaptırırlar. Akış durumunda olumsuz düşünceler bastırılarak veya görmezden gelinerek mutluluk artar (Csikszentmihalyi vd., 2005). Başka bir ifade ile insanlar yetenekleri ile ilgili bir aktiviteye kendilerini kaptırıp akış içerisinde çalıştıklarında sanki başka bir sorun yokmuş gibi mutlu olurlar. Mutlu olmaya bir farklı bakış açısı ise diğer kişilerle olan ilişkilerin olumlu olması yönündedir. Başkalarıyla sağlıklı sıcak ilişkiler kuran insanlar daha mutludur (Çankaya, 2008). Bu görüşe göre güvene dayalı, sıcak ilişkiler kişilerin mutlu olmasında öneme sahiptir.

Konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalar insanların varoluş amacının mutluluk olduğunu göstermektedir (Özgen, 2007). Mutluluk duygusu bebeklik döneminden itibaren başlar ve çocukların gelişimine katkı sağlar (Yam, 2020). Bilişsel gelişimleri ve başarıları çocukların mutluluk düzeylerine bağlıdır (Kantarcıoğlu,1998). Çocukların mutluluk düzeylerinin düşmesi arkadaşları arası olumsuz tutumlara ve ders başarılarının düşmesine neden olur. Çocukların mutluluk düzeylerinin yüksek olması, onların çevrelerine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine, çevreleri ile etkili ve uyumlu bir iletişim kurmalarına fayda sağlamaktadır (Yuan vd., 2015).

2.4.1. Mutluluk Kuramları

Öznel iyi oluş kişinin yaşamından memnun olması ve yaşam doyumunun yüksek olmasıyla kişinin olumsuz duyguları daha az yaşamasıdır (Diener, 2000). Murray organizmanın ihtiyaçlarını 20 başlık altında ele almıştır. Bu ihtiyaçlar tüm insanlarda bulunmaktadır ancak önem sırası kişiden kişiye değişir (Duman, 2014). Dolayısıyla bireyleri mutlu eden etkenler kişiden kişiye değişir.

Uyum Kuramı: Helson 1947 yılında uyum konusunda nicel bir öneride bulunmuştur. Onun modeline göre bireyin şimdiki uyum düzeyi geçmişteki uyarılma düzeylerinin bir ortalamasıdır (Güler ve Dönmez, 2011). Bu kurama göre daha önceki yaşantılara yakın uyaranlara organizma tepki vermez. Bu durum uyaranların adaptasyon sürecinde olduğunu gösterir, önceki yaşantıların üstündeki uyaranlara ise organizma pozitif tepki verir (Helson, 1947). Birey şimdiki mutluluğunu geçmişteki iyi olma durumuyla karşılaştırarak karar verir, bireyin geçmişteki yaşamı şimdiki yaşamını aşarsa birey mutlu olur (Güler vd., 2011). Büyük piyango kazananlar normal kişilerden daha mutlu değildir veya felç geçirerek üzüntü yaşayanlar belli bir süre geçtikten sonra daha üzgün değildir, çok mutluluk ve mutsuzluk halleri zamanla normal mutluluk düzeyindeki insanlarla aynı seviyeye gelerek dengelenir (Brickman vd., 1978).

Kişiler engellilik, kaza, eş kaybı gibi olumsuz durumlar yaşadıklarında ilk başlarda yoğun derecede üzgün hissederken zaman geçtikçe duyguları dengelenir ve mutluluk hali artar (Silver, 1982). Bireylerin her yaşam deneyiminden sonra mutluluk seviyeleri değişir ve yeni duruma adapte olurlar (Sancak, 2019). Uyum içsel dengeyi sağlayarak beden ve zihnin barış içinde olmasını sağlar (Lopez, 2011).

Erek Kuramı: Wilson'ın 1967 yılında kimin daha mutlu olduğuna dair çalışma sonuçlarını değerlendirirken ortaya attığı kuramdır (Diener, 1967). Bu kuramda amaç ve gereksinim olmak üzere iki unsur vardır. Buna göre birey gereksinimleri karşılandığında ve özel istekleri olan amaçlarına ulaştığında mutlu olur (Eryılmaz, 2009). Dolayısıyla bireyin mutlu olabilmesi için zorunlu gereksinimlerini gidermesi veya bir amacı gerçekleştirmesi gerekir (Tınaztepe ve İrge, 2021). Bireyler amaçlarına ulaştıkça mutlu olurlar ve amaçlarını önemli görürler (Diener, 1984).

Her bireyin istekleri farklıdır dolayısıyla her bireyi mutlu eden faktörler de farklıdır. Bireyin kendisi için ulaşılması kolay amaçları belirlemesi motivasyonunu arttırarak bireyi mutluluğa daha kolay ulaştırır (Şen, 2022). Kişilerin mutluluğu belirlediği amaçların ne kadar gerçekleştiğine bağlı olduğu için kişilerin amaçlarının ulaşılabilirliğinin kişiye uygun olması gerekir (Öztürk, 2020). Bireyler amaçlarına ulaşmak için çizdiği yolda ilerledikçe mutlu olurlar (Çaçan, 2024).

Etkinlik Kuramı: Kuramın öncüsü Csikszentmihalyi (1982), bireyin bir amaca ulaşmaktan ziyade süreç içerisinde yaptığı aktivitelerden aldığı doyum ile mutlu olmanın önemini vurgulamaktadır (Şen, 2022). Csikszentmihalyi, kişinin yaşam amacına ulaşırken yaptığı etkinliklerdeki ilerlemeyi görmenin amaca ulaşmaktan daha çok doyum getirdiğini belirtir (Osmanoğlu vd., 2013). O'na göre mutluluk bizden bağımsız gelişen olaylardan ziyade o olayları bizim nasıl yorumladığımız ile ilgilidir bu nedenle mutluluğu aramak yerine etkinliğe odaklanmak doğrudan mutluluğu getirecektir (Csikszentmihalyi, 2005).

Yapılan etkinlik çok basit olursa birey sıkılacak çok güç olursa da endişe ve stres yaşayacaktır (Tınaztepe ve İrge, 2021). Birey kendi düzeyindeki ilgisini çeken etkinlikler ile mutlu olacaktır. Örneğin dağ zirvesine ulaşmaktan ziyade dağa tırmanış esnasında haz duyacaktır (Dost, 2004). Bu kurama göre sürekli mutlu olma halini düşünmek mutsuzluk getirecektir. Etkinlik yaparken etkinliğe yoğunlaşmak ise bireyi mutlu kılacaktır (Satan, 2014).

Sabit Nokta Kuramı: Philip Brickman ve Donald T. Campbell, sabit nokta kuramının öncüleridir. Brickman ve Campbell çalışmasında, insanların başlarına gelen olumlu ya da olumsuz olaylara alıştığını ve mutluluk düzeylerinin zamanla tekrar önceki düzeylerine döndüğünü öne sürmüşlerdir (Brickman ve Campbell, 1971). Loto kazananlar ve felç geçiren bireyler üzerinde yapılan çalışmada, her iki grubun da bir süre sonra mutluluk düzeylerinin sıradan bireylerle benzer seviyelere döndüğü gözlemlenmiştir (Brickman ve Bulman, 1978).

İnsanları iyi hissettiren durumlar kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Bireyler, kendilerini iyi hissetmek amacıyla hoş ve keyifli deneyimler yaşamaya motive olurlar. Ancak, yaşanan olumlu ya da olumsuz olayların ardından ruh hâlleri geçici olarak değişse de zamanla duygusal durumlarının başlangıçtaki seviyeye geri döner (Larsen, 2000). Başka bir ifadeyle

bireylerin mutlu olma düzeyleri yaşam şartlarına göre değişse de zamanla sabit noktalarına geri gelecektir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010).

Kişilik özellikleri ve genetik yatkınlık mutluluk için önemli bir ölçüttür. (Emmons ve McCullough, 2003). Yaşadıkları olaylar kişilerin mutluluğunu geçici olarak etkiler ve kişiler genetik yapısının etkisiyle belirlenmiş olan mutluluk düzeyine geri gelirler (Bora, 2021).

Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramı: Aşağıdan yukarı kuramına göre birey yaşadığı olumlu ve olumsuz olayların toplamına göre mutlu olup olmadığına karar verir. Yukarıdan Aşağı kuramına göre ise mutluluk bireyin içindedir ve birey yaşadığı olayları yorumlayış şekline göre mutlu olur (Diener, 1984). Yukarıdan aşağı kuramına göre birey doğuştan getirdiği karakter yapısına göre iyimser ise mutlu olur kötümser ise mutsuz olur, aşağıdan yukarıya kuramına göre ise bireyin yaşamı etkili olur olumlu anıları fazla olan birey mutlu hissederken olumsuz anıları fazla olan birey mutsuz hissederek (Öztürk, 2020).

Aşağıdan yukarı kuramında birey anlık haz veya acılara göre mutluluk düzeyini belirlerken yukarıdan aşağı kuramına göre birey mutlu olmak için dış etkenlerden etkilenmez olaylara karşı tutumları bireyin mutluluğunu belirler (Aslan, 2020). İyi ya da kötü olay yoktur bireylerin olayları değerlendirmesine göre anlamlanır, olaylara pozitif bakan kişiler daha mutlu olur (Malkoç, 2011).

Yargı Kuramı: Norbert Schwarz ve Fritz Strack, yargı kuramının öncülerindendir. Bu kuram da bireylerin mutluluk düzeyleri değerlendirilirken geçici ruh hâlinde ve karşılaştırma standartlarından ne derece etkilendikleri ortaya koyulmuştur. Yapılan çalışma da bireylerin hava durumuna bağlı olarak ruh hâllerinin değiştiği ve bunun mutlulukla ilgili yargılarına yansıdığı görülmüştür (Schwarz ve Clore, 1983).

Kişi mutluluğunu öznel olarak belirlediği standartlar ile hayatını karşılaştırması sonucu belirler (Çağan, 2024). Kişilerin yaşam boyunca karşılaştığı olaylara göre mutluluk standartları değişmektedir, kişinin mutlu olma hali deneyimlediği farklı olaylarda belirlediği bu standartı geçip geçmediğine göre değişmektedir (Öztürk, 2020).

Bu kurama göre birey kendini çevresindeki kişilerle karşılaştırır, eğer yaşam standardı onlardan iyiyse mutlu olur kötüyse mutsuz olur ya da geçmiş yaşamıyla karşılaştırır daha iyi durumdaysa mutlu olur aksi halde daha mutsuz olur (Osmanoğlu vd., 2013). Bireyin kendini

karşılaştırdığı kişilerin mutluluk düzeyi daha alt seviye de ise birey doyuma ulaşır (Aslan, 2020). Bireylerin mutluluk algıları birbirinden farklıdır bu da bireylerin dünyaya farklı bakış açıları ile baktığını gösterir (Diener, 2000)

2.4.2. İlkokul Çocuklarının Mutluluğu

Mutluluk, çocukların doğduğu andan itibaren tanıdığı bir duygudur (Harter, 1986). Bu duygu bebeklikten itibaren tanınmaya başlanır ve kişinin gelişimine katkı sağlayan en önemli unsurlardan biridir (Yam, 2020). Çocukların mutluluk duygusuyla ilgili ilk deneyimleri onların hayata dair olumlu bir bakış açısı kazanmalarını destekler. Çocukları mutlu etmenin ilk aşaması ihtiyaç duydukları yakın ve doyurucu bir birliktelik içerisinde olmasıdır (Karabay ve Aydın, 2017).

Çocuklar mutluluğu aile ve arkadaşlarla iyi vakit geçirme, eğlenceli aktiviteler, akademik başarı, okul içinde öğretmenleri ile olan ilişkisi olarak tanımlamaktadır (Özdemir vd., 2021). Çocukların mutluluk düzeyinin artması yaşam doyumunu arttırırken mutluluk düzeylerinin azalması okul başarısının düşmesine, çevre ile iletişiminin zayıflamasına sebep olur (Demiriz ve Ulutaş, 2016). Thoilliez'e (2011) göre ebeveynlerin ve öğretmenlerin olumlu değerlendirmesi çocukların mutluluğunu etkiler. Aynı zamanda arkadaşlık ilişkileri akranları tarafından kabul görme çocuk mutluluğu için en önemli etkenlerdendir (Öztürk, 2019).

Okul mutluluğu; öğrenme ortamı, iletişim ve işbirliği, sosyal etkinlik, okul yönetimi gibi niteliklere bağlıdır (Boehm vd., 2008). Çocukların okulda mutlu olabilmesi için gerekli şartlar sağlanarak çocukların mutlu olabileceği biçimde okul donatılmalıdır (Yalçın vd., 2022). Okul ortamı öğrencilerin mutlu olmasında büyük etkiye sahiptir çünkü okul yalnızca öğretim yeri değildir aynı zamanda öğrencilerin olumlu davranışlarını da arttırdığı yaşam alanıdır (Yalçın vd.,2022). Öğretmenlerin öğrenciye ilgi göstermesi, anlayışlı davranması öğrenciyi mutlu eder böylelikle öğrenciler okulu ve dersi severek daha iyi öğrenirler (Aydın vd.,2019). Aynı zamanda okulun en önemli unsuru olan öğretmenin mutlu olması öğrencilerin mutluluğuna doğrudan yansır (Arens ve Morin, 2016).

2.5. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Tezer (2015) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişkisini incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri

arttıkça, örgütsel vatandaşlık davranışlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu ve kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artırılması, örgütsel vatandaşlık davranışlarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Selçuk (2016) ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonu ve okul iklimi algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki hizmet yılı, branş, okul türü ve öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve okul iklimi ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemesi sonucu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların iklimlerini açık iklim düzeyinde algıladıklarını görmüştür. Öğretmenlerin okul iklimi algılarını alt boyutlar açısından ele aldığımızda işbirliği boyutunun liderlik - katılım ve eğitim - öğretim ortamı boyutlarına göre daha olumlu algılandığı görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul iklimine ilişkin algıları öğrenim durumuna, okuldaki hizmet sürelerine, branş türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Maulana vd. (2016) Endonezya'daki ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin otonom motivasyonunu, öğretmen desteği perspektifinden incelemek amacıyla bir anket çalışması yapmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinin otonom motivasyon düzeyleri ile öğretmen desteği arasındaki ilişki analizi sonucunda öğretmen desteği, öğrencilerin otonom motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin otonom motivasyon düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır.

Han ve Yin (2016) öğretmen motivasyonunun tanımını yaparak, bu alandaki araştırma gelişimini ve öğretmenler için çıkarımlarını tartışmıştır. Öğretmen motivasyonunun, öğretmenlerin iş tatmini, öğretim kalitesi ve öğrenci başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen motivasyonunun, öğrenci motivasyonu, eğitim reformu, öğretim uygulamaları ve öğretmenlerin psikolojik tatmini gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen motivasyonunun artırılmasının eğitim kalitesini iyileştirebileceği vurgulanmıştır.

Dinçer (2018) yaptığı çalışmada, öğretmen motivasyonunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiş ve içsel motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğrencilerde daha yüksek akademik performansa katkı sağladığını bulmuştur.

Demirkol (2019) öğretmen motivasyon düzeyini belirlemeye yönelik çalışmasında dört boyut incelemiştir. Bu boyutlar; Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk, Meslekten Kaçınma, Mesleği Özümsemedir. Araştırmada sınıf uygulamalarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon seviyelerinin değişebileceği düşünülen altı değişken kullanılmıştır. Bu değişkenler; cinsiyet, kıdem, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, medeni durum ve doğum yeridir. Sınıf öğretmenlerinin yerleşim yeri, öğrenim durumu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre motivasyon düzeyleri arasında her dört boyutta da anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda sadece Mesleği Özümseme boyutunda anlamlı farklılık çıkmadığı, geri kalan üç boyutta da farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre öğretmen motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda sadece Meslekten Kaçınma boyutunda anlamlı farklılık olduğu, doğum yeri ve yaş değişkenlerine göre ise sadece bu boyutta anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Demirtaş vd. (2019) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okullarının örgüt kültürüne ilişkin algıları ile motivasyon düzeylerini belirlemek ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi incelemesi sonucu örgüt kültürünün öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, örgüt kültürü ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve aynı zamanda düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırmak için okul kültürünün güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Veri analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri yaş, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma, kitap okuma değişkenine göre motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan mesleğe yönelik olumlu tutum, takdir edilme ve

mutluluk, meslekten kaçınma, mesleği özümseme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, bulunduğu okuldaki görev süresi, okuttuğu sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum değişkenine göre motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan mesleğe yönelik olumlu tutum, takdir edilme ve mutluluk, meslekten kaçınma, mesleği özümseme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İpek ve Taşdemir (2019) çalışmasında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültür ve motivasyon algılarını incelemiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel kültür ve motivasyon algıları betimlendikten sonra bu algıların; öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, branşına ve görev yapmakta oldukları okul türüne göre istatistiksel açıdan farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin örgütsel kültür algıları ile motivasyon algıları arasındaki korelasyon ile öğretmenlerin örgütsel kültür algılarının motivasyon algıları üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin motivasyon algıları için içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarında yapılan analiz sonuçlarına göre ise öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarının içsel motivasyon algılarından daha yüksek olduğu, motivasyon algıları ile örgütsel kültür alt boyutlarına ilişkin algılar arasında pozitif yönlü zayıf ve orta düzeylerde ilişki gözlemlenmiştir.

Çelik (2019) ilkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin motivasyonlarıyla iş doyumları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Deviren ve Okçu (2020) ilkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda genel olarak ilkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarından ödül ve kişilik gücü ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarından zorlayıcı ve yasal güç ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon (iç ve dış motivasyon)

düzeyleri ile örgütsel sessizlik algıları arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ilkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca ilkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarını anlamlı fakat düşük düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Ryan & Deci (2000) tarafından geliştirilen Öz Belirleme Teorisi (Self-Determination Theory), öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının iş doyumunu ve öğretim davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamıştır.

Gök ve İdem (2022) çalışmasında okul ikliminin öğretmenlerin motivasyonlarını nasıl etkilediği noktasında öğretmen görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, olumlu okul ikliminin motivasyonu olumlu, olumsuz okul ikliminin ise motivasyonu olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Olumlu okul ikliminin öğretmenler için anlamı; paydaşların ortak hareket etmeleri, idari kadronun öğretmenlerle iletişimin açık olduğu, anlayışlı yönetim şeklinin olması gerektiği, okul içi sosyal etkinliklerin ve özel günlerinin önemli olduğu, okulun fiziki şartlarının iyi olması, öğretmenler arası dayanışma ve iş birliğidir. Olumsuz okul ikliminin öğretmenler için anlamı; baskıcı, tehditkâr, takdir etmeyen, iletişime kapalı ve despot yönetici tutumları, paydaşların ortak hareket etmemesi, okulun fiziki şartlarının kötü olması, öğretmen gruplarının arasında iletişim sorunu şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenler çalıştıkları okullarda hem verimli çalışabilmeleri için, hem de çalışırken kendilerini mutlu ve ait hissettikleri bir çalışma ortamı için okul ikliminin çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Rezaei (2023) İran'daki iki dilli okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ve ödüller incelemiştir. Karma yöntem araştırma tasarımı kullanılarak, nicel veriler anket yoluyla toplanmış ve nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyonunda içsel faktörlerin (örneğin, işin zevkli ve uyarıcı olması) daha baskın olduğu bulunmuştur. Ancak, dışsal faktörler (örneğin, yöneticiler ve öğrenciler tarafından yapılan takdir) de öğretmenlerin tatminini artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

Richter vd. (2025) ABD'deki kimya öğretmenlerinin mesleki gelişim kurslarına katılma motivasyonlarını incelemiştir. İki kohortlu bir örneklem kullanılarak, çok düzeyli

latent sınıf analizi yöntemiyle öğretmenlerin motivasyon profilleri belirlenmiştir. Öğretmenler, mesleki gelişim kurslarına katılma motivasyonlarına göre üç profile ayrılmıştır: "reform-motivasyonlu", "kolaylık-motivasyonlu" ve "etkileşim-motivasyonlu". Reform-motivasyonlu öğretmenlerin, kimya alanında daha fazla deneyime sahip olduğu ve AP (Advanced Placement) derslerini sınıfta daha etkin uyguladığı bulunmuştur.

2.6. İlkokul Çocuklarının Mutluluğu ile İlgili Araştırmalar

Yalçın vd., (2022) ilkokul öğrencilerinin okula ilişkin mutluluklarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okul mutlulukları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Öğrencilerin okul mutluluğu ile ilgili düşünceleri olumlu olduğu söylenebilir. Özellikle okulda arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerinde, etkinlik ve sportif faaliyetlere katıldıklarında kendilerini daha mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerine göre öğretmen ve okul idaresinin olumlu tutum ve davranışlarda bulunması öğrencilerin okula yönelik mutluluklarını olumlu yönde etkilemektedir.

Akyürek (2022) ilkokul öğrencilerinin okul iklimi ve mutluluk düzeylerini incelemesi sonucu öğrencilerin okul iklimi ve okul mutluluğu algılarını yüksek düzeyde bulmuştur. Okul ikliminin olumlu algılanması, öğrencilerin mutluluk düzeylerini artırmaktadır.

Lopez vd. (2022) ilkokul çocuklarının okulda mutluluğu nasıl tanımladıklarını incelemiştir. Araştırma, nitel verilerin nicel olarak analiz edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. İngiliz çocukları, okulda mutluluğu özerklik, şiddetsizlik ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler olarak tanımlamışlardır. Öte yandan, İspanyol çocukları daha çok uyum ve boş zaman geçirme gibi unsurları vurgulamışlardır. Ayrıca, kız çocukları, erkeklere kıyasla duygusal destek, öğretmenlerle olumlu ilişkiler ve yeterlilik deneyimlerini daha fazla belirtmişlerdir.

Gomez-Baya vd. (2022) yedi Avrupa ülkesinden 10 yaşındaki çocukların okulda zorbalık ve dışlanma deneyimlerinin öznel mutlulukları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, anket verilerinin çok düzeyli analizini kullanmıştır. Okulda zorbalık ve dışlanma deneyimleri, çocukların öznel mutluluklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin okul yaşamlarından ve sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden duydukları memnuniyet, mutluluk düzeylerini artırmaktadır. Bu bulgular, okul ortamının çocukların mutluluğu

üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu etkilerin ülke düzeyinde farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Akan ve Alkış Küçükaydın (2023) 2009-2022 yılları arasında yayınlanmış 20 makale ve 2 tezi sistematik derleme yöntemiyle incelemiştir. Araştırmaların; yayın yılı, yayın türü, amaç, yöntem/desen, örneklem düzeyi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, sonuç ve öneri temalarına uygun olarak incelenmiştir. İncelemelere göre, araştırmaların 2020 yılında yoğunlaştığı, yayın türü, amaç, desen, veri toplama araçları konusunda benzer süreçlere sahip olduğu görülmüştür. Bulgular, ilkokulda öğrenci mutluluğunun genel olarak yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre velilere, öğretmenlere, araştırmacılara, okul yöneticilerine, ebeveynlere ve eğitim politikası geliştiricilerine önerilerde bulunulmuştur.

Cebecioğlu (2023) sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile ilkokul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genel olarak etkileşimci (orta düzey kontrol) yaklaşımı benimsedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kontrol düzeyleri cinsiyete, eğitim durumuna, yaş gruplarına, okuttukları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemekle birlikte, erkeklerin müdahaleci yönetim yaklaşımına sahip olma oranlarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim seviyesi arttıkça etkileşimci ve müdahaleci olmayan yönetim tarzının benimseme eğiliminin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Genç öğretmenlerin müdahaleci ve müdahaleci olmayan yönetim yaklaşım oranlarının diğer yaş grupların bu kategorilerdeki oranlarına göre daha fazla olması da dikkate değer bir sonuçtur. Öğretmenlerin sınıf içindeki kontrol yaklaşımları ile öğrencilerin mutlu olma durumları arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin mutlu olma durumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin öğrencilerinin, erkek öğretmenlerin öğrencilerine göre daha mutlu olduğu görülmüştür.

2.7. Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Mutluluğu Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Jennings vd. (2009) öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin, öğrenci ve sınıf içi sonuçlarla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma, çeşitli çalışmaların verilerini bir araya getiren bir analiz yöntemi kullanmıştır. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin,

öğrencilerin okul mutluluğu ve sınıf içindeki olumlu davranışları üzerinde önemli etkileri olduğu bulunmuştur.

Froiland ve Worrell (2016) 3. ve 4. sınıf seviyesindeki 1.000'den fazla öğrencinin öğretmenleriyle olan ilişkilerini ve psikolojik ihtiyaç tatminini incelemiştir. Araştırma, anket verilerinin yapısal eşitlik modellemesiyle analizini içermektedir. Öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkilerin, psikolojik ihtiyaç tatmini ve okul mutluluğu üzerinde güçlü bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonu ve öğrencilerin mutluluğu arasında dolaylı bir ilişki tespit edilmiştir.

Aldrup vd. (2018) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin psikolojik ihtiyaç tatmini üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, iki dalgalı panel analizini kullanmıştır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin psikolojik ihtiyaç tatmini üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve bu tatminin öğrencilerin okul mutluluğunu artırdığı bulunmuştur.

Cui (2022) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmenlerin mesleki iyilik hali, duygusal tükenmişlik ve coşku üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, literatür taraması ve teorik modelleme yöntemlerini kullanmıştır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğretmenlerin mesleki iyilik hali üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve duygusal tükenmişliği azalttığı bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin daha coşkulu ve etkili bir şekilde ders işlediklerini göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, verileri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin çözümlemesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokul öğretmeninin motivasyonu ile ilkokul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir (Karasar, 2022).

3.2. Katılımcılar

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Van ili Tuşba ilçesi Kalecik İlkokulu'nda görev yapan öğretmen ve öğrencilerden oluşmaktadır. Kalecik İlkokulu 23 Ekim 2011 tarihinde Van'da yaşanan deprem sonrası yapılan bir okul olarak sosyoekonomik ve akademik çeşitliliğinin olduğu öğrenci profiline sahiptir. Katılımcıların belirlenmesinde, öncelikle elverişli örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2008). Her sınıf kademesinden seçilen 2 adet şubenin öğrenci ve öğretmenlerinden oluşan çalışma grubu 233 öğrenci ve 8 öğretmenden oluşmaktadır. Daha sonra amaçsal örnekleme tekniği ile araştırma sorularına uygun olarak en yüksek ve en düşük okul motivasyonuna sahip öğretmenler seçilmiştir. Burada amaçlı örneklem seçiminden olan aykırı durum örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu yöntemin seçilmesinin nedeni, araştırma kapsamında incelenen problemle ilgili olarak birbirine zıt durumların örnekleme yer almasının, araştırmacının değişkenliği daha açık ve belirgin bir şekilde gözlemlemesine olanak sağlayacağı yönündeki varsayımdır. İlkokul öğrencilerinin demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 3.1.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1. *İlkokul Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Grup	f	%
Sınıf	1. sınıf	54	23,2
	2. sınıf	62	26,6
	3. sınıf	64	27,5
	4. sınıf	53	22,7
Cinsiyet	Erkek	113	48,5
	Kadın	120	51,5
Toplam		233	100

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere; öğrencilerin 120'si (%51,5) kadın 113'ü (%48,5) erkektir. Öğrencilerin 54'ü (%23,2) 1. sınıf, 62'si (%26,6) 2. sınıf, 64'ü (%27,5) 3. sınıf, 53'ü (%22,7) 4. sınıftır. İlkokul öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait bulgular Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *İlkokul Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Grup	f	%
Yaş	22 -27	2	25
	28-33	4	50
	34 ve üstü	2	25
Cinsiyet	Erkek	4	50
	Kadın	4	50
Medeni Durum	Evli	6	75
	Bekâr	2	25
Deneyim Süresi	1-5	2	25
	6-10	4	50
	11 yıldan fazla	2	25
Toplam		8	100

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere; ilkokul öğretmenlerinin 2'si (%25) 22-27 yaş aralığında, 4'ü (%50) 28-33 yaş aralığında, 2'si (%25) 34 yaş ve üstü aralığındadır.

Katılımcıların 4' ü (%50) erkek iken 4'ü (%50) kadındır. Katılımcıların 6'sı (%75) evli iken 2'si (%25) bekardır. Katılımcıların 2'si (%25) 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahipken, 4'ü (%50) 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip, 2'si (%25) 11 yıldan fazla mesleki deneyime sahiptir.

Öğretmenlerin okul motivasyonlarına göre analizler gerçekleştirildiği için araştırmaya katılan öğretmenler numaralandırılmış ve her birinin okul motivasyonu ortalamaları hesaplanmıştır. İlgili bulgular Tablo 3.3' te sunulmuştur.

Tablo 3.3. İlkokul Öğretmenlerinin Okul Motivasyonu Ölçeği Puan Ortalamaları

Öğretmen No	Sınıfı	Mesleki Tutum	Takdir Edilme	Meslekten Kaçınma	Özümseme	Motivasyon Toplam
1	1	55	34	15	13	117
2	1	60	36	20	10	126
3	2	52	31	22	7	112
4	2	52	25	18	7	102
5	3	65	40	22	15	142
6	3	59	34	19	11	123
7	4	60	36	17	11	124
8	4	54	31	16	8	109

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla farklı ölçme araçları kullanılmıştır. İlkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeği (İÇİOMÖ) ve ilkokul öğretmenleri için motivasyon ölçeği (İÖMÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği

İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek üzere Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilmiştir. 51 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması için Eğitim Bilimleri Bölümü, İlköğretim Bölümü ve Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapmakta olan toplam 8 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ekleme

ve çıkarmalar yapılarak, 10 olumsuz ve 31 olumlu maddeden oluşan 41 maddelik ve 5'li likert tipinde bir ölçek oluşturulmuştur. Puanlama; “Kesinlikle katılıyorum” ifadesi için 5; “Katılıyorum” ifadesi için 4; “Kararsızım” ifadesi için 3; “Katılmıyorum” ifadesi için 2; “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesi için 1 puan olacak şekilde derecelenmiş, olumsuz soru kökündeki maddeler için bu derecelemenin tersi uygulanmak suretiyle toplam puanlar hesaplanmıştır.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk”, “meslekten kaçınma” ve “mesleği özümseme” olmak üzere dört faktör ve 30 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan dört faktör toplam varyansın %50'sini açıklamaktadır. Toplam iç tutarlık katsayısı ise .87 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler, ölçeğin psikometrik niteliklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir.

3.3.2. İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ)

İlkokul çocuklarının okul mutluluk düzeylerinin ölçülmesine yönelik Özdemir vd., (2021) tarafından geliştirilmiştir. İÇİOMÖ'nin geliştirilme sürecinde öncelikle ölçülmek istenen özellik (construct) açık bir biçimde belirlenmiş, madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzu oluşturulduktan sonra araştırmacılar listede yer alan tüm maddeleri tartışmışlar, gözden geçirmişler ve yeniden düzenlemişlerdir.

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin ölçekte yer alan ifadeleri kolay bir biçimde yanıtlatabilmeleri amacıyla yüz ifadeleriyle de desteklenen 3'lü Likert bir derecelendirme anahtarının (1 = *Hiçbir zaman*, 2 = *Bazen*, 3 = *Her zaman*) kullanımı tercih edilmiştir. Ölçek puanlarındaki artış, okul mutluluğundaki artışı yansıtmaktadır. Madde havuzu oluşturulurken alan yazında yer alan kuramsal açıklamalardan ve mutluluğu ölçmek amacıyla geliştirilmiş mevcut ölçme araçlarından (Oxford Mutluluk Envanteri, Warwick-Edinburgh Zihinsel İyi Oluş Ölçeği, Öznel Mutluluk Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği, Ergenler İçin Kısa Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve EPOCH Ölçeği) yararlanılmıştır. Ölçek madde havuzunun hazırlanmasının ardından Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Sınıf Öğretmenliği alanlarından üçer olmak üzere toplam altı öğretim elemanına uzman görüşü için başvurulmuştur. Uzmanlardan, okul mutluluğu kavramına ilişkin verilen tanımı da dikkate alarak havuzda yer alan maddelerin her birini incelemeleri, 3'lü Likert bir derecelendirme

anahtarı (1 = *Gerekli*, 2= *Yararlı ancak gereksiz*, 3 = *Gereksiz*) üzerinden maddeleri değerlendirmeleri ve varsa düzeltme önerilerini yazmaları istenmiştir. Bu ölçek 2019-20220 eğitim öğretim yılında Özdemir vd., tarafından geliştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin ölçekte yer alan ifadeleri kolay bir biçimde yanıtlatabilmeleri amacıyla yüz ifadeleriyle de desteklenen 3'lü Likert bir derecelendirme anahtarının (1 = Hiçbir zaman, 2 = Bazen, 3 = Her zaman) kullanımı tercih edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .61 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri; ilkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeği (İÇİOMÖ) ve ilkokul öğretmenleri için motivasyon ölçeği (İÖMÖ) ile belirlenmiştir. Veri toplama aracını geliştiren araştırmacılar ile iletişim kurulup gerekli izinler (Ek...) alındıktan sonra veri toplama araçları hazırlanmıştır. Söz konusu veri toplama araçlarını uygulayabilmek için Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu'ndan 07.05.2024 tarih ve 226 karar sayılı gerekli izinler alınmıştır. Kalecik İlkokulu öğrencilerinden her sınıf kademesinden 2'şer şube belirlenerek sınıfın öğretmenine ve öğrencilerine eş zamanlı ölçekler uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanma süresi 15 dakikadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerden toplanan veriler öncelikle sayısallaştırılarak bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin bilgisayara girilmesi, saklanması, düzenlenmesi ve çözümlenmesi için istatistik paket programlarından SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarının normal dağılım hipotezine uygunluğunu kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Çarpıklık değeri-1.723 ile 1.194 arasında, basıklık değeri ise-1.277 ile 1.994 arasında değişmektedir. Verilerden elde edilen sonuçların cinsiyet, medeni durumu ve deneyim süresi değişkenlerine göre farklılıkları belirlemek için t testi ve ANOVA testi uygulanmıştır.

Normallik testi sonuçları arasında mevcut olan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları birçok yazar tarafından farklı yorumlanmaktadır. Çarpıklık ve basıklık

katsayısının -2 ile +2 (George ve Mallery, 2010) arasında olduğuunda verilerin normal dağıılım gösterdiği kabul edilmektedir. Çarpıklık ve basıklık değeri değerlendirilmiştir. Skewness değeri-1.723 ile 1.194 arasında, Kurtosis değeri ise-1.277 ile 1.994 arasında değişmektedir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin okul mutluluğu sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre ilkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanlarına yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{x}$	ss	F	P	Anlamlı Fark
Mutluluk	1. sınıf ⁽¹⁾	54	10,51	0,30			
	2.sınıf ⁽²⁾	62	10,25	0,30			
	3.sınıf ⁽³⁾	64	10,79	0,29	3,259	0,015*	3-4
	4.sınıf ⁽⁴⁾	53	9,86	0,32			

*p<0.05

Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin okul mutluluğu ile sınıf düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F=3,259, p=0,015, p<0,05). Tukey testi sonucuna göre 3. sınıfta yer alan öğrencilerin okul mutluluğu algıları ($\bar{x}$ =10,79) 4. sınıfta yer alan öğrencilere göre ($\bar{x}$ =9,86) anlamlı derecede yüksektir. İlkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ilkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanlarına yapılan t testi sonuçları Tablo 4.2.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.2. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet Durum</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Mutluluk	Kadın	120	10,30	1,66	-,724	0,897
	Erkek	113	10,46	1,70		

*p<0.05

Tablo 4.2. incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin İlkokul Çocukları için Okul Mutluluğu Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. (t= -,724, p= 0,897).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin okul mutluluğu öğretmenlerinin medeni durumlarına ve mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğrencilerinin İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanlarına yapılan t testi sonuçları tablo 4.3.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öğrencilerinin İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mutluluk	Evli	176	10,38	1,68	,138	0,271
	Bekar	57	10,35	1,70		

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğrencilerinin okul mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (t= ,138, p= 0,271). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre öğrencilerinin okul mutluluk düzeylerinin farkını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre ilkokul

öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin onların öğretmenlerinin mesleki deneyimine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($F=,845$, $p=0,431$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “En yüksek motivasyon ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluğu düzeyi en düşük motivasyon ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluğu düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin motivasyon ortalamalarına göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanlarına yapılan t testi sonuçları tablo 4.4.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.4. En Yüksek ve En Düşük Motivasyon Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları

Ölçekler	Motivasyon Durum	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Mutluluk	142**	29	9,93	1,81	-2,668	0,020
	102***	32	10,93	1,07		

* $p<0.05$, **5 Nolu öğretmen 3. 0.05, ***4 nolu öğretmen 2. Sınıf

Tablo 4.4. incelendiğinde İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin motivasyon ortalamalarına göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-2,668$, $p=0,020$, $p<0.05$). Buna göre 3. sınıftaki öğrencilerin İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu ölçeği ortalamasının ($\bar{x}=10,93$), 2. sınıftaki öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x}=9,93$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda motivasyonu yüksek olan öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “En yüksek meslek tutum ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluğu düzeyi en düşük meslek tutum ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluğu düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin mesleki tutum ortalamalarına

göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu ölçeği puanlarına yapılan t testi sonuçları tablo 4.5. sunulmuştur.

Tablo 4.5. *En Yüksek ve En Düşük Mesleki Tutum Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları*

<i>Ölçekler</i>	<i>Mesleki Tutum</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mutluluk	52**	29	10,25	1,55	-2,209	0,040
	65***	32	10,93	1,07		

*p<0.05, **3 nolu öğretmen 2.sınıf, *** 5 nolu öğretmen 3.sınıf

Tablo 4.5. incelendiğinde İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin mesleki tutum ortalamalarına göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanları anlamlı farklılık göstermektedir (t=-2,209, p= 0,040, p<0.05). Buna göre 3. sınıftaki öğrencilerin İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği ortalamasının ($\bar{x}$ =10,93), 2. sınıftaki öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x}$ = 10,25) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda mesleki tutum değişkeni yüksek olan öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “En yüksek takdir ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin mutluluk düzeyi en düşük takdir ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin takdir ortalamalarına göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanlarına göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.6.’ da sunulmuştur.

Tablo 4.6. En Yüksek ve En Düşük Takdir Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanlarına Yapılan t testi Sonuçları

Ölçekler	Takdir Edilme	N	$\bar{x}$	Ss	t	P
Mutluluk	40**	29	9,93	1,81	-2,668	0,020
	25***	32	10,93	1,07		

*p<0.05, ** 5 numaralı öğretmen 3. Sınıf, *** 4 numaralı öğretmen 2. sınıf

Tablo 4.6. incelendiğinde İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin takdir edilme ortalamalarına göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu ölçeği puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-2,668$, $p= 0,020$, $p<0.05$). Buna göre 3. sınıftaki öğrencilerin İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği ortalamasının ($\bar{x}=9,93$), 2. sınıftaki öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x}=10,93$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda takdir edilme değişkeni yüksek olan öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “En yüksek meslekten kaçma ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük meslekten kaçma ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin meslekten kaçma ortalamalarına göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanlarına yapılan t testi sonuçları tablo 4.7. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. En Yüksek ve En Düşük Meslekten Kaçma Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Meslekten Kaçınma</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Mutluluk	**15	26	10,23	2,47	-1,329	0,00
	***22	65	10,73	1,17		

*p<0.05, **1 numaralı öğretmen 1. Sınıf, ***3 numaralı öğretmen 2. sınıf

Tablo 4.7. incelendiğinde İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin meslekten kaçma ortalamalarına göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği puanları anlamlı farklılık göstermemektedir (t=-1,329, p= 0,00, p<0.05).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “En yüksek **özümseme** ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük **özümseme** ortalamasına sahip öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin **özümseme** ortalamalarına göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu ölçeği puanlarına yapılan t testi sonuçları tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. En Yüksek ve En Düşük Özümseme Ortalamalarına Göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği Puanlarına Yapılan t testi Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Mesleği Özümseme</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Mutluluk	7**	62	10,25	1,55	-2,209	0,040
	15***	32	10,93	1,07		

*p<0.05, ** 3 numaralı öğretmen 2. Sınıf, *** 5 numaralı öğretmen 3. sınıf

Tablo 4.8. incelendiğinde İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin özümseme ortalamalarına göre İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu ölçeği puanları anlamlı farklılık göstermektedir (t=-2,668, p= 0,020, p<0.05). Buna göre 3. sınıftaki öğrencilerin ilkokul

çocukları için okul mutluluğu ölçeği ortalamasının ($\bar{x}=10,93$), 2. sınıftaki öğrencilerin ortalamasından($\bar{x}=10,25$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda özümseme değişkeni yüksek olan öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ile ilkokul çocuklarının okul mutluluğu arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma bulgusuna göre ilkokul öğrencilerinin okul mutluluk düzeyleri sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0.05$). İlkokul 3. sınıf çocuklarının okul mutluluk düzeyi 4.sınıf çocuklarının okul mutluluk düzeyine göre daha yüksektir. Okutan vd. (2024) yaptığı çalışmada, "okulda mutluluk" alt boyutu açısından ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla okulda daha mutlu oldukları belirlenmiştir. Aynı şekilde, ölçeğin genelinde de 2. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dal (2024) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da, sınıf düzeyinin mutluluk algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Özellikle 2. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Araştırma bulgumuzla paralel olan bu çalışmalar okul mutluluk algısının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini göstermektedir. Yalçın (2022) tarafından yapılan bir araştırmada ise, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul mutlulukları arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin okulda arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerinde, etkinlik ve sportif faaliyetlere katıldıklarında kendilerini daha mutlu hissettikleri belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen ve okul idaresinin olumlu tutum ve davranışlarının öğrencilerin okul mutluluklarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Bu sonuçlara göre ilkokul öğrencilerinin mutluluk algılarının sınıf düzeyine göre değişebileceği, ancak okul ortamı ve öğretmen tutumlarının da bu algılar üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgusuna göre ilkokul öğrencilerinin okul mutluluk algıları cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0.05$). Bu sonuca paralel olarak Yalçın vd., (2022) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada hem kız hem erkek öğrencilerin benzer düzeyde

mutlu oldukları, okulda geçirilen zamanın niteliği ve sosyal etkileşimlerin daha belirleyici olduğu belirtilmiştir. Buna karşılık, ilkokul çocuklarının okul mutluluğuna dair bazı araştırmalarda cinsiyete dayalı farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Okutan vd. (2024) çalışmasında cinsiyet değişkeni arasında okul mutluluğunu istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine fark bulunmuştur. Bu farklılığın, kız öğrencilerin sosyal ilişkileri daha fazla önemsemesi ve okul ortamında daha yüksek uyum göstermesiyle açıklanabileceği ifade edilmiştir. Bu noktada, elde edilen bulguların bağlamsal koşullara göre değişebileceği unutulmamalıdır. Araştırmanın yapıldığı okulun kültürel yapısı, sınıf dinamikleri, öğretmen profili ve öğrencilerin aile yapıları, cinsiyet farklılıklarının etkisini sınırlayabilir ya da artırabilir.

Araştırma bulgusuna göre, ilkokul öğrencilerinin mutluluk düzeyleri, öğretmenlerinin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Bu durum, öğretmenlikte geçirilen yıl sayısının öğrencinin mutluluğu ile ilişkisinin tek başına belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Demirtaş vd. (2019) ve Demirkol (2019) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin meslek motivasyonları ile ilişkisi olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Lee ve Lee (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin 5 yıldan az deneyime sahip olduğu sınıflarda öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu; daha deneyimli öğretmenlerin ise öğrencilerle daha etkili iletişim kurarak onların duygusal durumlarını olumlu etkileyebildiği belirtilmiştir. Eldeki araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öğrencilerin mutluluk düzeyleri üzerinde doğrudan bir ilişkisi olmadığını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki deneyimi, sınıf ortamında çocuklara uygun davranışların kazandırılmasında, sosyal becerilerinin geliştirilmesinde ve problem davranışların önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Dinçer ve Akgün, 2015). Bu durum da çocukların okul ortamında kendilerini daha mutlu hissetmelerine katkı sağlamaktadır.

Araştırma bulgusuna göre mesleğe yönelik motivasyon ölçeği toplam puanı en yüksek olan öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi, toplam puanı en düşük olan öğretmenin okul mutluluk düzeyinden anlamlı derecede yüksektir ($p<0.05$). Bu çalışmaya paralel olarak Yalçın vd. (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğrencilerin okul mutluluğu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yüksek motivasyonu, öğrencilerin okul ortamına daha olumlu yaklaşımlarını ve okulda daha mutlu olmalarını sağlamaktadır (Yalçın vd., 2022). Bu durum, öğretmenlerin duygusal iyi

oluşlarının öğrencilerin psikolojik durumları üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Uluslararası alanda da benzer bulgular elde edilmiştir. Yoshimoto vd. (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin motivasyon ve akademik başarıları üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine gösterdiği ilgi ve destek, öğrencilerin okulda daha mutlu ve motive olmalarını sağlamaktadır. Wang vd. (2024) yaptığı bir diğer çalışmada ise, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin öğrencilerin okul mutluluğu üzerinde olumsuz etkiler yarattığı bulunmuştur. Öğretmenlerin yüksek motivasyonu ve duygusal iyi oluşları, öğrencilerin daha yüksek motivasyon ve okul mutluluğu göstermelerine katkı sağlamaktadır (Wang, 2024). Bu bulgular öğretmenlerin yüksek motivasyon düzeylerinin öğrencilerin okul mutluluğu üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin duygusal iyi oluşları ve öğrencilerine gösterdikleri ilgi, öğrencilerin okul ortamına daha olumlu yaklaşımlarını ve okulda daha mutlu olmalarını sağlamaktadır.

Araştırma bulgusuna göre mesleğe yönelik motivasyon ölçeği mesleki tutum alt boyutu en yüksek olan öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük olan öğretmenden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bu sonuca paralel olarak Yalçın vd. (2022) öğretmenlerin okul ortamındaki davranışlarının, öğrencilerin mutlu veya mutsuz olmalarında etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Nitekim olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin kendilerini daha güvende, değerli ve mutlu hissetmelerine katkı sağlamaktadır (Okutan vd., 2024). Karnak (2020) öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutumları ve mesleki profesyonellik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek olmasının pozitif bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki tutumlarının, sınıf atmosferini ve dolayısıyla öğrencilerin okul mutluluğunu etkileyebileceğini göstermektedir. Jaipue vd. (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki tutumlarının öğrencilerin öğrenme mutluluğu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin pozitif mesleki tutumları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha olumlu yaklaşımlarını ve öğrenme sırasında daha mutlu olmalarını sağlamaktadır. Chen vd. (2023) yaptığı bir diğer çalışmada ise, öğretmenlerin öğrencilerine gösterdikleri ilgi ve destek ile öğrencilerin okulda daha mutlu ve motive oldukları bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin mesleki tutumlarının öğrencilerin okul mutluluğu üzerinde önemli bir etkisi

olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin pozitif mesleki tutumları, öğrencilerin okul ortamına daha olumlu yaklaşımlarını ve okulda daha mutlu olmalarını sağlamaktadır.

Araştırma bulgusuna göre mesleğe yönelik motivasyon ölçeği takdir edilme alt boyutu en yüksek olan öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük olan öğretmenden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Uluslararası alanda da benzer bulgular elde edilmiştir. Gao vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin okulda daha mutlu hissetmelerinin ve okula yönelik aidiyet duygularının, öğretmenlerinin takdir edilme düzeyleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin takdir edilme düzeylerinin öğrencilerin okul mutluluğu üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yüksek takdir edilme düzeyleri, öğrencilerin okulda daha mutlu olmalarını sağlamaktadır.

Araştırma bulgusuna göre mesleğe yönelik motivasyon ölçeği meslekten kaçma alt boyutu en yüksek olan öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük olan öğretmene göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Deniz ve arkadaşları (2022) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin meslekten kaçma düzeylerinin öğrencilerin okul mutluluğu üzerinde doğrudan etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin meslekten kaçma eğilimlerinin düşük olması, öğrencilerin okul ortamına karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine ve okulda daha mutlu hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası alanda da benzer bulgular elde edilmiştir. Madigan ve Kim (2021) tarafından yapılan bir sistematik derlemede, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı bulunmuştur. Öğretmenlerin yüksek tükenmişlik düzeyleri, öğretmenlerin okuldan kaçma eğilimleri göstermelerine neden olur. Bunun sonucu ise öğrencilerin okul ortamına daha olumsuz yaklaşımlarına ve okulda daha az mutlu olmalarına neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrencilerin okul mutluluğu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Field (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrencilerin fiziksel iyilik halleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, öğrencilerin okul ortamına daha olumsuz yaklaşımlarına ve okulda daha az mutlu olmalarına neden olmaktadır (Field, 2021). Bu araştırma bulgusunda öğretmen motivasyonu meslekten kaçma alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını gösterse de literatür tarandığında

bulgular öğretmenlerin meslektan kaçma düzeylerinin öğrencilerin okul mutluluğu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek meslektan kaçma düzeyleri, öğrencilerin okul ortamına daha olumsuz yaklaşımlarına ve okulda daha az mutlu olmalarına neden olmaktadır.

Araştırma bulgusuna göre mesleğe yönelik motivasyon ölçeği özümseme alt boyutu en yüksek olan öğretmenin öğrencilerinin okul mutluluk düzeyi en düşük olan öğretmenden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Özümseme, bireylerin belirli bir görevi yerine getirme konusundaki inançlarını ifade eder ve öğretmenlerin bu inançları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve duygusal durumlarını etkileyebilir (Piaget, 1952)). Sakız vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin öğrencilere sağladığı duygusal desteğin; öğrencilerin akademik haz, öz-yeterlik inançları ve çaba düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin yüksek düzeyde özümseme motivasyonuna sahip olmalarının, öğrencilerin okul deneyimlerini daha olumlu algılamalarına katkı sağlayarak okul mutluluğu düzeylerini artırabileceğini göstermektedir. Wettstein vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin özümseme düzeylerinin öğretmen-öğrenci ilişkileri ile sınıf yönetimi algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yüksek düzeyde özümseme motivasyonuna sahip öğretmenler, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurmakta ve sınıf ortamını daha etkili bir şekilde yönetebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin sınıf içi duygusal ve sosyal katılımlarını artırarak, okulda kendilerini daha mutlu hissetmelerine katkı sağlayabilir. Araştırma sonuçlarına göre getirilen öneriler şunlardır:

- Çocukların okul mutluluğunu artırmada önemli bir faktör olan öğretmen motivasyonunu yükseltmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul yöneticileri, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen tutum ve davranışlardan kaçınmalı; bunun yerine motivasyonu destekleyici bir yaklaşım benimsemelidir.
- Öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilerek mesleki motivasyonlarının artırılması sağlanmalıdır.
- Çocukların okul mutluluğunu artırmaya yönelik etkinlikler planlanmalı ve uygulamaya konulmalıdır.
- Çocuk mutluluğu ile akademik başarı arasındaki ilişki bilimsel olarak araştırılmalıdır.

- Bu çalışma yalnızca 8 öğretmenle sınırlı olduğundan, daha geniş örneklem gruplarıyla tekrar edilmesi önerilmektedir.
- Benzer çalışmalar lise ve ortaokul düzeyinde de yapılarak, farklı eğitim kademelerinde bu ilişkinin nasıl değiştiği incelenmelidir.
- Öğretmen-öğrenci bağının güven temelli bir şekilde kurulmasına yönelik stratejiler geliştirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125–139.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & diğerleri. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151–166.
- Akan, K., & Alkış Küçükaydın, M. (2023). İlkokul öğrencilerinde okul mutluluğu: Sistematik bir inceleme. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.764370>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343–361.
- Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 19–42.
- Akyürek, M. İ. (2022). Examining the relationship between school climate and happiness according to primary school students' perceptions. *Education 3-13*, 52(3), 328–341. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2089711>
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>.
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12–16.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Arvas, F. B. (2017). Psikolojide ve İslam dini düşünce geleneğinde mutluluk kavramı: Karşılaştırmalı bir çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 109–128. <https://doi.org/10.15869/itobiad.333506>
- Aslan, C., & Arastaman, G. (2024). Okul müdürü olma istekliliğinde liderlik etme motivasyonunun rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 256–269.
- Aslan, G. (2020). İlkokul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri ile yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dişsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291–301.
- Arslan, G., & Renshaw, T. L. (2018). Student subjective wellbeing as a predictor of adolescent problem behaviors: A comparison of first-order and second-order factor effects. *Child Indicators Research*, 11(2), 507-521.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. Üniversite Kitabevi.
- Ateş, M. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aydın, B., Kara, E., & Günbey, M. (2019). İlkokul yıllarında öğrencileri mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışları ve bu davranışların etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 69–92.
- Basit, A. A., Hermina, T., & Al Kautsar, M. (2018). The influence of internal motivation and work environment on employee productivity. *KnE Social Sciences*.
- Başaran, B. & Dedeoğlu, O. (2013). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3): 129-51.
- Boehm, J., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101–116. <https://doi.org/10.1177/1069072707308140>
- Bora, V. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bozdemir, B. S. (1990). *Kişilik kuramları*. MedyaPress Türkiye Bilgi Ofisi Yayınları.
- Brıslın, R. W., Kabigting, F., Macnab, B., Zukis, B., & Worthley, R. (2005). Evolving perceptions of japanese workplace motivation. *International Journal of Cross Cultural Management*, 5(1), 87-103.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2-8.
- Cebecioğlu, M. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–608). New York: Guilford Press
- Cui, L. (2022). The role of teacher–student relationships in predicting teachers’ occupational wellbeing, emotional exhaustion, and enthusiasm. *Frontiers in Psychology*, 13, 896813. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896813>
- Çaçan, M. H. (2024). *Öğretmenler arası informal ilişkiler, örgütsel güven, örgütsel sessizlik, örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Çankaya, C. (2008). Bazı insanlar neden daha mutludur? Öznel iyi olma sürecinde psikolojik ihtiyaçların rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 13(13), 29–36.
- Çelik, S. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Anı Yayıncılık.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Demir, F. (2023). *X ve Y kuşağı öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16–24.
- Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37–54.

- Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O., & Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1–39. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.486990>
- Devîren, İ., & Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(52), 915–932. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1841>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, R. G. (1967). Prediction of dependent behavior in specified situations from psychological tests. *Psychological Reports*, 20(1), 103–108. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.1.103>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, (1), 34-43.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, (3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. and Seligman, M.E. (2004) Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Doğan, S., & Aslan, M. (2018). Psikolojik sermaye, içsel motivasyon ve iş tatmini ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 112–125.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191–216.
- Dost, M. T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Drafke, M. (2009). *The human side of organizations* (10th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Duman, S. (2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105–119.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 51–57.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67–79.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1–15.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975–989.
- Eryılmaz, A., & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189–203.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Teacher-student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Learning and Individual Differences*, 49, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.007>
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (1976). *Readings in organizations: Behavior, structure, processes*. Dallas, TX: Business Publications.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Gomez-Baya, D., Garcia-Moro, F. J., Nicoletti, J. A., & Lago-Urbano, R. (2022). A cross-national analysis of the effects by bullying and school exclusion on subjective happiness in 10-year-old children. *Children*, 9(2), 287. <https://doi.org/10.3390/children9020287>
- Gordan, M., & Krishanan, I. A. (2014). A review of B. F. Skinner's 'Reinforcement Theory of Motivation'. *International Journal of Research in Education Methodology*, 5(3), 680–688.
- Gök, R., & İdem, B. (2022). Okul ikliminin ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies*, 6(22), 1–12. <https://doi.org/10.31455/asya.1210359>

- Gökçe, G., Şahin, A., & Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: Meram Tıp Fakültesi örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233–246.
- Han, H., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4(2), 119–151. <https://doi.org/10.1521/soco.1986.4.2.119>
- Hasdemir, F. N., & Aydoğdu, E. (2023). Adams'ın eşitlik kuramı bağlamında yönetici ve öğretmenlerin kullandıkları stratejiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1857–1882. <https://doi.org/10.37217/tebd.1309940>
- Hassaskhah, J. (2016). Factors influencing teacher motivation in the EFL classroom. *ELT Journal*, 70(2), 129-139.
- Helson, H. (1947). Adaptation-level as frame of reference for prediction of psychophysical data. *The American Journal of Psychology*, 60, 1–29. <https://doi.org/10.2307/1417326>
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2008). The Contribution of Temperament, Popularity, and Physical Appearance to Children's Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 9, 279-302. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-007-9052-7>
- İpek, C., & Taşdemir, R. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları (Nevşehir örneği). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 130–151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/51353/591054>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atılım Üniversitesi.
- Karabıyık, İ. (2015). Türkiye'de Çalışma Hayatında Kadın İstihdamı. Marmara Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 32(1), 231-260.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Beni harekete geçiren nedir? *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 24-29.

- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek rehberliği ve danışmanlığı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 129–141. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_01
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organisations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388–403. <https://doi.org/10.5465/amr.2004.13670974>
- Lopez-Perez, B., Zuffiano, A., & Benito-Ambrona, T. (2022). Cross-cultural differences in children's conceptualizations of happiness at school. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 43–63. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865142>
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Irnidayanti, Y. (2016). Autonomous motivation in the Indonesian classroom: Relationship with teacher support through the lens of self-determination theory. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 441–451. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0282-5>
- McClelland, D. C. (1951). Measuring motivation in phantasy: The achievement motive. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men* (pp. 191–205). Carnegie Press.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1978). Managing motivation to expand human freedom. *American Psychologist*, 33(3), 201–210.
- Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 26(3), 365–385.
- Karabay, Ş., & Güzeldere Aydın, D. (2017). Farklı geçmiş yaşantılardan gelen çocukların mutluluk ve gelecek ile ilgili görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1816–1828. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342995>

- Oktuğ, Z., & Özden, M. S. (2013). Bireycilik/toplulukçuluk ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki ilişkide içsel motivasyonun biçimlendirici rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 1–22.
- Ondabu, I. T. (2014). A theory of human motivation: The Tirimba grouping theory of motivation. *SOP Transactions on Economic Research*, 1(1), 16–21.
- Orhan, P. C. (2022). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu, akademik motivasyonu ve motivasyonel çalışma koşullarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Osemeke, M., & Adegboyega, S. (2017). Critical review and comparison between Maslow, Herzberg and McClelland's theory of needs. *Funai Journal of Accounting, Business and Finance*, 1(1), 161–173.
- Osmanoğlu, D. E., & Kaya, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının yükseköğretime dair memnuniyet durumları ile öznel iyi oluş durumlarının değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi örneği. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(12), 45–70.
- Ölçer, F. (2005). Departmanlı mağazalarda motivasyon üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (25), 1–26.
- Özdaşlı, K., & Akman, H. (2016). 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.
- Özdemir, Y., Hiğde, A. Y., & Sağkal, A. S. (2021). İlkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeği'nin (İÇİOMÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 111–127.
- Özer, P. S., & Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda kapsam kuramları. In C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve motivasyon: Geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (ss. 83–104). Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Öztürk, B. (2020). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam doyumları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Öztürk, N. (2019). 9–12 yaş arası çocukların mutluluklarının arkadaşlık niteliği tarafından yordanması. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1–18.

- Pardee, R. L. (1990). *Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland: A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation.*
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.
- Psychology Today. (2025). *The Meaning of Happiness.*
<https://www.psychologytoday.com/us/basics/happiness>
- Rezaei, M. (2023). English language teacher motivation in bilingual school contexts: Focus on influencing factors and rewards. *Proceedings of the International Conference on New Trends in Teaching and Education*, 1(1), 128. <https://doi.org/10.33422/ntteconf.v1i1.128>
- Richter, E., Fütterer, T., Eisenkraft, A., & Fischer, C. (2025). Profiling teachers' motivation for professional development: A nationwide study. *Journal of Teacher Education*, 76(1), 1–15.
<https://doi.org/10.1177/00224871241247777>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). In İ. Erdem (Ed.), *Organizational behavior*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robbins, T. (2012). *Awaken the giant within*. Simon and Schuster.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sagie, A., & Elizur, D. (1999). Achievement motive and entrepreneurial orientation: A structural analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 20(3), 375–387.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 56–74.
- Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (motivation theory). *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 22–26.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Selen, U. (2016). *Çalışanların iç ve dış motivasyon tekniklerine bakış açılarının değerlendirilmesi: Yerel yönetim örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Namık Kemal Üniversitesi.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

- Skinner, B. F. (1935). The generic nature of the concepts of stimulus and response. *The Journal of General Psychology*, 12(1), 40–65. <https://doi.org/10.1080/00221309.1935.9920087>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Şen, M. B. (2022). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve mutluluk düzeylerinin rekreatif aktivitelere katılma durumlarına göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (Geliştirilmiş 2. baskı). Nobel Basım Yayın Dağıtım.
- TDK. (2024, Mart 3). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tecer, O. (2010). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Tezer, A. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4(2), 323–351. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9107-5>
- Tınaztepe, C., & İrge, N. T. (2021). Çalışanın aşırı niteliklilik özelliği ile örgütsel sinizm ilişkisinde iyi oluşunun aracı etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 303–331. <https://doi.org/10.26466/opus.804170>
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, (88), 87–108.
- Türkyılmaz, S. (2018). *İlkokul müdürlerinin iletişim becerilerinin sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ud Din, M., Tufail, H., Shereen, S., Nawaz, A., & Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in Kohat City. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(10), 1–10.

- Yalçın, A., Ayten, N., Kaya Ayten, S., & Özalp, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin okula yönelik mutluluklarının incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(2), 33–47.
<https://doi.org/10.37669/kaped.74600>
- Yam, F. C. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin mutlulukla ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 262–281.
<https://doi.org/10.30900/kafkasegt.764370>
- Yang, C. L., Hwang, M., & Chen, Y. C. (2011). An empirical study of the existence, relatedness and growth (ERG) theory in consumer's selection of mobile value-added services. *African Journal of Business Management*, 5(19), 7885.
- Yüce, G. (2023). *Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarının ve kişilik özelliklerinin motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. baskı). Gazi Kitabevi.
- Zhu, Y. Q., Gardner, D. G., & Chen, H. G. (2018). Relationships between work team climate, individual motivation, and creativity. *Journal of Management*, 44(5), 2094–2115.

EKLER

EK-1. İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

	İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
2	Meslektaşlarım iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5
3	Öğretmeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olan saygımı artırıyor.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerimle ilkokul öğrenimleri süresince beraber olmak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
7	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Mesleğimle ilgili çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
9	Mesleğini iyi yapan bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kişisel gelişimime katkı sağlıyor.	1	2	3	4	5
13	Bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum.	1	2	3	4	5
15	Program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
16	Çocukları seviyorum.	1	2	3	4	5
17	İlkokul öğretmenliğinin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
18	Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ediyorum.	1	2	3	4	5
19	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştiriyorum.	1	2	3	4	5
21	Derslerin dışında öğrencilere katkı sağlamak için zaman harcamıyorum.	1	2	3	4	5
23	Okul yönetimi, eğitim ile ilgili fikirlerime destek veriyor.	1	2	3	4	5
26	İlkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor.	1	2	3	4	5
27	Serbest zamanlarımın bir kısmını mesleğimle ilgili yayınları okuyarak geçiriyorum.	1	2	3	4	5
29	Meslektaşlarım çalışmalarına saygı duyuyorlar.	1	2	3	4	5
30	İlkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir.	1	2	3	4	5
31	Meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkokul öğretmenliğini seçmezdim.	1	2	3	4	5
33	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
34	Velilerimin iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşündükleri kanaatindeyim.	1	2	3	4	5
35	İlkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.	1	2	3	4	5
36	İlkokul öğretmenliğinin yeteneklerimi en iyi şekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
37	Öğrencilerim iyi bir öğretmen olduğumu ifade ederler.	1	2	3	4	5
38	Kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum.	1	2	3	4	5
39	İlkokul öğretmeni olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.	1	2	3	4	5
40	İlkokul öğretmenliğinin eğlenceli bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

EK-2. İLKOKUL ÇOCUKLARI İÇİN OKUL MUTLULUĞU ÖLÇEĞİ

Merhaba,

Aşağıda okulunla ilgili bazı ifadeler var. Bu ifadeleri dikkatli okuyarak senin için en uygun seçeneği işaretle. Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederiz.

	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	HER ZAMAN
1. Okulumda kendimi mutlu hissedirim.	☹		
2. Okulumda olmak beni mutlu eder.	☹		
3. Okulumda kendimi iyi hissedirim.	☹		
4. Okulumda güzel duygular yaşarım.	☹		

EK-3. ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.05.2024-910994



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 07.05.2024
TOPLANTI SAYISI : 09
KARAR SAYISI : 226

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Sabahat BURAK**'ın danışmanlığını, **Tuğba KOCATOPBA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyonu ile İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİĞEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

EK-4. ÖLÇEK İZİN YAZILARI



Yalçın Özdemir 16:34

alıcı: ben ✓



Tuğba merhaba, ilkokul öğrencileri için "Okul Mutluluğu Ölçeğini" çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla.

Tuğba KOCATOPBA

17 Oca 2024 Çar, 23:13 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar, ben Tuğba Kocatopba. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi; Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Aynı zamanda MEB'de sınıf öğretmeniyim . İlkokul öğrencilerinin mutluluğunu ölçmek için tasarladığınız ölçeği yüksek lisans tez çalışmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

--

Yalçın ÖZDEMİR (Prof. Dr.)
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Yalçın ÖZDEMİR (Prof. Dr.)
Adnan Menderes University
Faculty of Education
Educational Sciences Department

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

GİZLİLİK NOTU: Bu mesaj ve ekleri yalnızca gönderildiği kişi(lere) özeldir ve gizlidir.

Mesaj sizin adınıza değilse, içeriğini ve varsa ekindeki dosyaları kimseye

göndermemeniz ve de konulamaz. Bu mesajın herhangi bir şekilde açıklanması

16:51

67%



(konu yok)

Gelen kutusu



ben 17 Oca

Merhabalar, ben Tuğba Kocatopba. Akdeniz Üniversitesi...

Ali Serdar Sağkal 09:47



alici: ben

Merhabalar tabiki kullanabilirsiniz kolaylıklar

Tuğba KOCATOPBA

17 Oca 2024 Çar, 23:13 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar, ben Tuğba Kocatopba. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi; Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Aynı zamanda MEB'de sınıf öğretmeniyim . İlkokul öğrencilerinin mutluluğunu ölçmek için tasarladığınız ölçeği yüksek lisans tez çalışmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

Ali Serdar SAĞKAL (Doç. Dr.)
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Ali Serdar SAĞKAL (Assoc. Prof.)
Aydın Adnan Menderes University
Faculty of Education
Educational Sciences Department

ÖLÇEK

Özdemir Hıda

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Tuğba KOCATOPBA

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu:

Lisans

İş Deneyimi:

MEB Sınıf Öğretmeni

İletişim:

E-Posta Adresi:

Tarih:

İNTİHAL RAPORU



Sayfa 3 of 54 - Bütünlük Genel Bakış

Gönderi Kimliği trn:oid::1:3283389693

Ön Sıradaki Kaynaklar

- 0% İnternet kaynakları
- 10% Yayınlar
- 0% Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Ön Sıradaki Kaynaklar

Gönderi içinde en yüksek eşleşme sayısına sahip kaynaklar. Çakışan kaynaklar görüntülenmeyecektir.

1	Yayın	Bozgöz, İbrahim Ethem. "Okul yöneticilerinin kullandıkları konumsal güç kaynakl...	1%
2	Yayın	Taşdemir, Rabia. "İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivas...	<1%
3	Yayın	Kendirci, Mürsel. "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonla...	<1%
4	Yayın	Özkan Ebcim, Pınar. "Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motiva...	<1%
5	Yayın	Şenyiğit, Çiğdem. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve...	<1%
6	Yayın	Ateş, Merve. "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimi ve Öğretmenlerin Ç...	<1%
7	Yayın	Sever, Emine. "Personel Güçlendirme ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlgide,...	<1%
8	Yayın	Çelik, Serap. "İlkokul Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici İletişim Becerileri ile ...	<1%
9	Yayın	Ayanoğlu, Çiğdem. "Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme E...	<1%
10	Yayın	Törnük, Nuray. "Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı...	<1%
11	Yayın	Yılmaz, Perihan. "İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerin...	<1%



Sayfa 3 of 54 - Bütünlük Genel Bakış

Gönderi Kimliği trn:oid::1:3283389693

BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir. Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

...../07/2025
Tuğba KOCATOPBA