

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON
DÜZEYLERİ İLE PERFORMANS DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATİH YILMAZ

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay ÖZDEMİR

BOLU, OCAK – 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Fatih YILMAZ tarafından hazırlanan “**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE PERFORMANS DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 29/12/2023.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay ÖZDEMİR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Türker SEZER
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Ender KAZAK
Düzce Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Protokol No. 2022/144 sayısı ile etik izin alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları, Iğdır Valiliğinin 03.10.2022 tarihli ve E-19255454-605.01-59684958 sayılı onayı ile uygulanmıştır.

FATİH YILMAZ

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN PERFORMANS DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATİH YILMAZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ TUNCAY ÖZDEMİR)

BOLU, ARALIK – 2023

XIII+94 sayfa

Eğitimin temelini oluşturan sınıf öğretmenleri, eğitimin niteliğinde ve geleceğinde önemli güce sahiplerdir. Sınıf öğretmenin motivasyon ve performansının yüksek olması eğitim sürecinin başarılı olmasını ve donanımlı nesillerin yetişmesini sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Motivasyon, bireysel ve toplumsal yaşantıda, kişinin etkililiğini ve verimini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performanlarına etkisini araştırmak amacıyla Iğdır ili merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımlarıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Iğdır ili merkez ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 316 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 35 ilkokuldan 245 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İş Motivasyonu Ölçeği” ve “İşgören Performansı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin, motivasyon değişkeninin alt boyutları olan içsel motivasyon düzeyleri “çok yüksek”, dışsal motivasyon düzeyleri “yüksek” sonucuna ulaşılırken, performans düzeyleri ise “yüksek” bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon ve performans düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, aynı okulda görev yapma süresi, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde içsel motivasyon ile performans arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, dışsal motivasyon ile performans arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonlarının performanslarını anlamlı düzeyde yordadığı anlaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Sınıf Öğretmeni, Motivasyon, Performans.

ABSTRACT

THE EFFECT OF CLASSROOM TEACHERS' MOTIVATION LEVELS ON PERFORMANCE LEVELS

MASTER'S THESIS

YILMAZ, FATİH

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

DEPARTMENT OF CLASS EDUCATION

(SUPERVISOR: DR. FACULTY MEMBER TUNCAY ÖZDEMİR)

BOLU, DECEMBER – 2023

XIII+94 Pages

Classroom teachers, who form the basis of education, have important power in the quality and future of education. High motivation and performance of the classroom teacher will ensure that the education process is successful and well-equipped generations will be raised. The purpose of this research is to determine the relationship between classroom teachers' motivation levels and performance levels. Motivation is one of the important elements that affects a person's effectiveness and efficiency in individual and social life. In order to investigate the effect of motivation levels of classroom teachers on their performance, this study was carried out with the participation of classroom teachers working in the central district of Iğdır province. Relational screening model was used in the research. The population of the study consists of 316 classroom teachers working in public primary schools in the central district of Iğdır province in the 2022-2023 academic year. 245 classroom teachers from 35 primary schools participated in the research. "Work Motivation Scale" and "Employee Performance Scale" were used as data collection tools in the research.

According to the results of the research, classroom teachers' intrinsic motivation levels, which are the sub-dimensions of the motivation variable, were found to be "very high", their extrinsic motivation levels were found to be "high", while their performance levels were found to be "high". The motivation and performance levels of classroom teachers did not show a significant difference according to gender, age, professional seniority, length of time working in the same school, and educational background. When the relationship between classroom teachers' motivation levels and performance levels was examined, a positive significant relationship was found between intrinsic motivation and performance, while a weak positive relationship was found between extrinsic motivation and performance. It was also understood that classroom teachers' intrinsic motivation significantly predicted their performance.

KEYWORDS: Classroom Teacher, Motivation, Performance.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
TABLO LİSTESİ	viii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	ix
TEŞEKKÜR	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Motivasyon Kavramı	5
2.2. Motivasyon Kuramları	7
2.2.1. Kapsam Kuramları	7
2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	7
2.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	10
2.2.1.3. Alderfer'in ERG Kuramı	12
2.2.1.4. McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı	13
2.2.1.5. Edwin Locke'un Amaç Kuramı	14
2.2.2. Süreç Kuramları	16
2.2.2.1. Adams'ın Eşitlik Kuramı	16
2.2.2.2. Vroom'un Beklenti Kuramı	17
2.2.2.3. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Kuramı	19
2.3. Motivasyon Türleri	20
2.3.1. İçsel Motivasyon	21
2.3.2. Dışsal Motivasyon	21
2.4. Öğretmen Motivasyonu	22
2.4.1. Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler	22
2.4.2. Motivasyon Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğretmenlerin Özellikleri	24
2.4.3. Öğretmenlerin Motivasyonlarının Arttırılması	25
2.5. Performans Kavramı	28
2.5.1. Performans Yönetimi	29

2.5.2. Performans Değerlendirme	30
2.5.3. Öğretmen Performansı	32
2.5.3.1. Öğretmen Performansının Boyutları	33
2.5.3.2. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi	34
2.5.3.3. Öğretmen Performansının Sonuçları	36
2.5.3.4. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler	37
2.6. Öğretmen Motivasyonu ve Öğretmen Performansı.....	38
2.7. İlgili Araştırmalar	39
2.7.1. Öğretmen Motivasyonu ve Performansı ile İlgili Araştırmalar	39
2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.7.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. İş Motivasyonu Ölçeği	47
3.3.2. İşgören Performansı Ölçeği	48
3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	48
3.3.3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi	51
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Verilerin Analizi	53
4. BULGULAR	54
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri	54
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Motivasyon Düzeyleri	56
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş'a Göre Motivasyon Düzeyleri	56
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Motivasyon Düzeyleri	57
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Motivasyon Düzeyleri	58
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Motivasyon Düzeyleri.....	59
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Düzeyleri	60
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Performans Düzeyleri	60
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş'a Göre Performans Düzeyleri	61
4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Performans Düzeyleri	61
4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Performans Düzeyleri	62
4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Performans Düzeyleri .	62
4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki	63
4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performans Düzeylerini Yordaması	64
5. TARTIŞMA	65
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri	65
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Motivasyon Düzeyleri	65
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş'a Göre Motivasyon Düzeyleri	66
5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Motivasyon Düzeyleri	66
5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre	

Motivasyon Düzeyleri	67
5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Motivasyon Düzeyleri ...	67
5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Düzeyleri	68
5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Performans Düzeyleri	68
5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Performans Düzeyleri	68
5.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Performans Düzeyleri	69
5.11. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Performans Düzeyleri	69
5.12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Performans Düzeyleri ...	69
5.13. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki	70
5.14. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performans Düzeylerini Yordaması	70
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	72
6.1. Sonuç	72
6.2. Öneriler	73
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	73
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	73
7. KAYNAKLAR	74
8. EKLER	86

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	8
Şekil 2.2. Vroom'un Motivasyon Modeli	17
Şekil 2.3. Öğretmen Performansının Boyutları	33
Şekil 2.4. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler	37
Şekil 3.1. İş Motivasyonu Ölçeğine Yönelik İki Faktörlü DFA Modeli	49
Şekil 3.2. İşgören Performansı Ölçeğine Yönelik Tek Faktörlü DFA Modeli	50



TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerinin frekans ve yüzdeleri	44
Tablo 3.2. İçsel motivasyon araçlarının cronbach alpha güvenilirlik katsayısı	47
Tablo 3.3. Dışsal motivasyon araçlarının cronbach alpha güvenilirlik katsayısı	47
Tablo 3.4. İşgören performansı ölçeğine ait maddelerin ortalamaları ve cronbach alpha güvenilirlik kat sayısı	48
Tablo 3.5. İş motivasyonu ölçeğine yönelik DFA sonuçları	49
Tablo 3.6. İşgören performansı ölçeğine yönelik DFA sonuçları	50
Tablo 3.7. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve işgören performans ortalamaları, çarpıklık ve basıklık katsayıları	51
Tablo 3.8. Normallik testi sonucu	52
Tablo 4.1. İş motivasyonu ölçeğine ilişkin sayısal bilgiler	53
Tablo 4.2. İş motivasyonu ölçeğine ilişkin maddelerin ortalamaları	53
Tablo 4.3. Motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler	55
Tablo 4.4. Motivasyon düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler	55
Tablo 4.5. İçsel motivasyon düzeylerinin kıdeme göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler	56
Tablo 4.6. Kıdeme göre dışsal motivasyon puanları için yapılan varyans homojenliği testi (Levene testi)	57
Tablo 4.7. Kıdeme göre dışsal motivasyon ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucu	57
Tablo 4.8. Motivasyon düzeylerinin aynı okulda çalışma süresine göre farklılaşmasına ilişkin analizler	57
Tablo 4.9. Motivasyon düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin analizler	58
Tablo 4.10. İşgören performansı ölçeğine ilişkin sayısal bilgiler.....	59
Tablo 4.11. İşgören performansı ölçeğine ilişkin maddelerin ortalamaları	59
Tablo 4.12. Performans düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler	60
Tablo 4.13. Performans düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler	60
Tablo 4.14. Performans düzeylerinin kıdeme göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler	61
Tablo 4.15. Performans düzeylerinin aynı okulda çalışma süresine göre farklılaşmasına ilişkin analizler	62
Tablo 4.16. Performans düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin analizler	62

Tablo 4.17. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon sonuçları	63
Tablo 4.18. Sınıf öğretmenlerinin işgören performansı puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi	63



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ERG	: Existance (Var olma), Relatedness (Beraber Olma), Growth (Gelişme)
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
KMO	: Kaiser Meyer Olkin Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development



TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez sürecinde rehberliğini hiçbir zaman esirgemedi desteklerini sunan tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Tuncay ÖZDEMİR hocama teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek Lisans sürecinde mesleki ve akademik gelişimimize katkı sunan sayın hocalarım Prof. Dr. Kaya YILDIZ, Prof. Dr. Hakan YAMAN ve Prof. Dr. Yusuf CERİT'e; lisans dönemimde bana bu yolu açıp cesaretlendiren sayın hocalarım Doç. Dr. Kısmet DELİVELİ, Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ ve Prof. Dr. Kasım YILDIRIM'a; lise, ortaokul ve ilkokulda üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her türlü işbirliği ve yardımlaşmaya açık olup bu süreci başarıyla tamamlamamda katkıları olan sayın meslektaşlarım ve öğrenci arkadaşlarım Rasul BULUT, Gürkan GÜZELEN ve Anıl KAYA'ya teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yoğun programlara, inişli çıkışlı zamanlarıma, moral ve motivasyonumun düştüğü anlara rağmen yeniden toparlayabildiğim günlerde, ayırabildiğim zaman ve harcadığım emek için kendime teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca amaçları ve hedefleri uğrunda çaba gösterirler. Bu amaçlara ulaşmak için ise kendilerini güdüleyerek hayatlarını devam ettirme mücadelesi içinde olurlar. Motivasyon kavramı bu mücadeleyi, insanı harekete geçirmeye yönelik hareketlerinin kuvvetini ve etkisini belirleyen bir ihtiyaç, istek ve umut olarak tanımlamıştır (Örücü ve Kanbur, 2008). Motivasyon, insan ilişkilerine yön veren, bireysel ve toplumsal olarak kişinin birçok alanda etkililiğini, verimliliğini, tatminini etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Karazeybek, 2023).

Bireyin motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinden beslenir. Bu faktörlerin azlığı ya da çokluğu motivasyonu artırıcı ya da azaltıcı yönde etkileyecektir. İçsel motivasyon, bireyin kendiliğinden elde ettiği haz ve memnuniyet için çaba sarf ettiği davranışlarıdır. Bunlar; başarıma arzusu, işe karşı duyulan saygı ve sevgi, çalışkanlık, gönüllü olarak projelere katılmak, çeşitli yarışmalara katılım göstermek, kendi hobileri için vakit ayırabilmek olarak sıralanabilir (Yıldız, 2020). Bireyin davranışlarını dışsal yollarla etkileyen dışsal motivasyon ise bireye verilen ödül ve cezalar sonucunda ortaya çıkar. Bunlar; çevre tarafından kabul görme, yöneticileri tarafından desteklenme, ödüllendirilme, ekstra maddi faydalar sağlama olarak örnek gösterilebilir (Yılmaz, 2019).

Eğitim kurumlarında etkililik ve verimlilik insan faktörüyle gelişmekte ve değişmektedir. Bu etkililiğin oluşmasında insanların duygu ve düşünceleri, ne hissettikleri önemlidir. Sürecin en önemli ögesi olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ortaya koyacakları hizmetin kalitesini önemli oranda etkileme potansiyeline sahiptir (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Öğretme-öğrenme sürecini farklı boyutlarıyla yönetebilen öğretmenlerin öncelikle bu sürece yönelik inanç ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekir. Motivasyonu ve sürece yönelik inancı yüksek olan öğretmen hem kendini hem de öğrencisini motive edebilecektir (Canöz, Ünlü ve Uzunkol, 2019). Öğretmenler, toplumsal yükümlülüğü yüksek olan, toplumun değişmesinde ve gelişmesinde önemli rol oynayan kişilerdir. Bu sebeple öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı, motivasyonu, statüsü, ekonomik yönü gibi bazı alanlar toplumu yakından ilgilendirmekte; öğretmeni etkileyen çevre içerisinde bulunan yetkili kişi ve kurumlara da bu alanda önemli görevler düşmektedir (Çiçek ve diğerleri, 2001).

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ortaya koyacakları performansları üzerinde önemli bir etkisi vardır (Kumari ve Kumar, 2023). Dışsal veya içsel motivasyon faktörleri öğretmenlerin performansları üzerinde çeşitli etkilere sahipken bu faktörler kimi zaman öğretmen performansını yükseltmekte kimi zaman ise düşürmektedir (Javorčiková et al., 2021).

Performans, bireylerin kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmeleri amacıyla sergiledikleri hizmet olarak tanımlanmaktadır (Helvacı, 2002). Bireyin performansı bireysel veya dış etkenler tarafından etkilenebilir. Bu faktörler birbiriyle uyum içerisinde olduğunda çalışanın yüksek performansı ortaya çıkar. Bireysel faktörler; cinsiyet, yaş, iş deneyimi, işe dair bilgi birikiminden oluşurken dışsal faktörler ise; çalışma koşulları, örgütsel yapı ve iklim, çalışma arkadaşları, işin niteliği olarak sıralanabilir (Weightman, 2004; akt. Akcakoca ve Bilgin, 2016).

Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin performansı öğrenci başarısı için önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen performansı, eğitim sürecini doğrudan etkilemekle birlikte, bu performansın eğitimin niteliğini arttırmadaki rolü de aynı oranda önem kazanmaktadır (Çelikten ve Özkan, 2018). Öğretmenlere yönelik performans yönetimi, öğretmenlerin iş başarısını geliştirilebilir ve sürdürülebilir kılmak üzere okullarda yapılması gereken uygulamaların tümüdür (Çorbacı ve Bostancı, 2013). Bu noktada eğitim kurumlarının başlıca görevi, önceden saptanmış ölçütlere göre iş başarısının analiz edilmesi ile bu performans gösteren öğretmenlere geri bildirim sağlamaktır. Bu değerlendirmenin asıl amacı ise elde edilen geri bildirimler ile öğretmenlerin yaptığı uygulamaların başarı derecelerinin nesnel olarak ölçülmeye çalışılması olmalıdır. İlkokulların, amaçlar bağlamında toplumsal kalkınmanın temelinde yer alması, bu kurumların isteklerinin karşılanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu kurumlarda görev alan öğretmen, öğrenci ve diğer çalışan sayısının diğer eğitim kurumlarına göre daha fazla olması ve niceliğinin yanı sıra niteliğinin de artırılmasının gerekliliği düşünüldüğünde ilkokullarda performans yönetimi daha çok önem kazanmaktadır (Boyacı, 2003; akt. Sönmez ve Recepoğlu, 2019).

Eğitim örgütlerinden daha fazla verim alınabilmesinde en önemli ölçütlerden biri öğretmenlerin motivasyon düzeyleridir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, performanslarına olumlu ya da olumsuz olarak yansıtacak, bunun sonucunda ise öğrenci başarısı ve eğitimin kalitesinin etkileneceği düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca yönelik alt problemler aşağıda sunulmuştur:

1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre motivasyon düzeyleri nedir?

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre motivasyon düzeyleri,

- a. Cinsiyete,
- b. Yaşa,
- c. Kıdeme,
- d. Aynı okulda çalışma süresine,
- d. Öğrenim durumuna

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre performans düzeyleri nedir?

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre performans düzeyleri,

- a. Cinsiyete,
- b. Yaşa,
- c. Kıdeme,
- d. Aynı okulda çalışma süresine,
- e. Öğrenim durumuna

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri performans düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin çıktısı açısından öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, verecekleri hizmet kalitelerini etkilemesi beklenir (Kurt, 2015). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeyleri ile ilişkisini inceleyen bu araştırmanın hem Milli Eğitim Bakanlığı'nca hem de okul yöneticilerince öğretmenlerin motivasyon ve performanslarını yükseltmeye dönük yapacakları çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Alan yazında motivasyon ve performans kavramları arasındaki ilişki farklı meslek grupları ve öğretmenler üzerinde birçok araştırmaya konu edilmiş olsa da (Canöz, Ünlü & Uzunkol, 2019; Ceylan & Güneş, 2023; Demirkol, 2019; Hatipoğlu & Kavas, 2016; Özgenel & Aktaş, 2020; Seyidoğlu, 2020; Sönmez & Receptoğlu, 2019; Taş & Korkmaz, 2019) eğitimin temelini oluşturan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanda bir boşluğu doldurması ve yapılabilecek çalışmalara veri sağlaması bakımından katkı yapması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin maddelere içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Iğdır il merkezindeki MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, iş motivasyonu ve işgören performansı ölçeklerinde yer alan maddelerin ölçtüğü kapsam ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: 2022-2023 yılında Iğdır il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Motivasyon: “Bireyin davranışlarını teşvik eden, kendisinden veya çevresinden kaynaklanan çeşitli güdülerdir.” (Örücü ve Kanbur, 2008, s.86).

Performans: “Ulaşılmak istenen hedefe yönelik olarak yapılan planlar doğrultusunda ulaşılan noktadır.” (Altay ve Kış, 2021, s.3).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde motivasyon ve performans ile ilgili kuramsal temellere, ardından ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kelimesi, hareket etmek anlamında Latince'de kullanılan “movere” kelimesinden gelmektedir. Bireysel ya da toplu bir biçimde hareket ederek bu hareketi belirli bir amaca yönelik gerçekleştirmek motivasyonun özünü yansıtır. İnsanların hedeflerine ulaşmalarında yardımcı unsurların her biri motivasyon olarak ifade edilebilir (Korth, 2007). Bireyler, kişisel tavırlarla hareket etmeye ve davranışlarını bu yönde kullanmaya eğilimlidirler. Kişilerin herhangi bir şeyi yapmalarına yönelik kendi arzuları ve istekleri ön plandadır. Bu yüzden bireylerin motivasyonları davranışlarına yansır ve bu davranışların kontrolünü istendik yönde gerçekleştirmek için davranışların nedenlerine hakim olmak gerekir. Her davranışın bir amaca yönelik olduğu düşünülürse bu amaçların yerine ulaşması için bireylerin gereksinimlerinin karşılanması gerekir (Ada ve diğerleri, 2013).

İnsanlar, ihtiyaçlarını giderebildikleri sürece mutlu olurlar, kendilerini gerçekleştirebilirler ve bireysellikten öteye geçip bu davranışlarını çevrelerine yansıtabilirler. Bu yansıma olumlu olduğunda diğer insanların da faydasına olacak ve toplumları oluşturan bu grupların refahı artacaktır. Tersini düşündüğünde ise ihtiyaçlarını gideremeyen insanlar herhangi bir şeye karşılık istek duymayacaklar ve diğer etmenlere karşı da güdülenemeyeceklerdir. Bu sebeple motivasyon, gereksinimlerin karşılanması için gereken davranışların başlatılmasını sağlayan kuvvet olarak nitelendirilebilir (Türkyılmaz, 2018).

Fizyolojik ihtiyaçlarından sonra psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik güdülenen insan sosyal yaşantısında, iş yaşantısında yine motivasyona ihtiyaç duymaktadır. Yaptığı işe karşı duyduğu istek, çalışmasının verimliliğini etkileyecek ve dolaylı olarak işin sonucunu etkileyecektir. Olumlu motivasyona sahip bireyler verimli ve etkili çalışmalara imza atacaktır, bu sebeple örgütsel motivasyonun gerekliliği örgütler için önemli bir yere sahip olacaktır (Recepoglu, 2011). Çalışanların güdülenme düzeyi, çalıştıkları örgütten elde ettikleri maddi ve manevi kazançlarla birlikte bireysel ihtiyaçlarının giderilebilme

düzeyi ile yakından ilgilidir. Çalışanlar ihtiyaçlarının ve isteklerinin karşılandığı ölçüde iş doyumunu yaşayacaklar ve işlerine motive olacaklardır (Urhan, 2018).

Birey, ihtiyaçlarını ve isteklerini elde etme amacıyla hedeflerine yönelik çalışmaktadır. Bu süreçte onun çalışma isteğini etkileyen bazı motivasyon faktörleri olacaktır. Motivasyon faktörleri kullanılırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü motive eden faktörler herkes için aynı olmayacaktır. İnsanların psikolojik ve sosyal yapıları birbiriyle farklılık gösterdiği gibi bu insanları motive edecek faktörler de farklılık gösterecektir. Bu farklılıkların kurum yöneticileri tarafından iyi bilinmesi ve çalışmaların buna göre düzenlenmesi örgütün verimliliğini arttıracaktır. Bu sebeple motivasyon, hem çalışanın göstereceği bireysel performansta hem de örgüte katacağı performansta önemli bir rol oynamaktadır (Sarı ve diğerleri, 2018).

Motivasyon kavramı, hayatın birçok noktasında önemli olduğu gibi eğitim tarafında da çok etkili bir niteliğe sahiptir. Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin motive olduklarında ilgi ve merak duydukları öğrenmelere daha çok yönelim gösterdikleri, motivasyonun başarıyı arttırdığı düşünülmektedir. Motivasyon, öğrenci davranışlarının yönünü ve hedeflenen kazanımlara ulaşma süresini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Öğrencilerin gelişimini pek çok farklı yönden desteklemek gibi bir amacı olan öğretmenlik mesleği için de bu kavram oldukça kritik bir değere sahiptir (Canöz ve diğerleri, 2019).

Öğretmenler, eğitim ve öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesinde, eğitim hedeflerine varılmasında, öğrencilerin motivasyonunun sağlanmasında, öğrenci-veli-yönetici arasındaki eşgüdümün sağlanmasında en önemli unsurdur (Doğan ve Koçak, 2014). Okulların en önemli çalışanları olan öğretmenlerin psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük ya da yüksek olması ortaya koyacakları performans kalitesini de etkileyecektir (Yavuz ve Karadeniz, 2009).

Türkçe karşılığı “güdülendirme ve isteklendirme” olan motivasyon kavramını farklı yazarlar farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bunlardan bazılarının yer verilmiştir:

Motivasyon, “Bireyi belirli bir amaç için harekete geçirip çalışmaya sevk eden ve bireylerde çalışma isteğini arttıran, kişinin içinde hissettiği güçtür” (Robbins, 2001,s. 121).

Motivasyon, “Bireyin hareketini yönlendirebilmek için bireyi birtakım etkilere maruz bıraktıktan sonra onun, bu etkiler olmadan önce göstereceği hareketlerden başka bir şekilde hareket etmesini sağlamaktır.” (Şimşek ve diğerleri, 2007, s.145).

Motivasyon, “Bireyin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış dürtücünün etkisiyle eyleme geçmesidir” (Önen ve Tüzün, 2005, s.20).

Motivasyon, “Bir şeyleri istek ve hevesle yaptığımız esnada o işle ilgili olarak içimizde hissettiğimiz veya yaşadığımız duygulardır” (Bentley, 2000, s.180).

Motivasyon “İnsanı harekete geçirip bu hareketlerinin yönlerini belirleyen, düşünceler, umutlar, inançlar, kısaca insanın ihtiyaç ve korkularıdır” (Örücü ve Kanbur, 2008, s.86).

Buna göre motivasyon, bireyi hedefe ulaştıran mücadeledir. Bu mücadeleyi belirleyen faktörler ise bireyin ihtiyaç, istek ve umutlarıdır.

2.2. Motivasyon Kuramları

Çalışanlar, elindeki işi verimli ve başarılı bir şekilde yapabilmeleri için güdülenmeye ihtiyaç duyarlar. Yönetici tarafından planlanacak bu güdülenme her birey için farklılaşacaktır. Çünkü her bireyin istek ve beklentileri farklılaşırken motivasyon düzeyleri de bu güdülenmenin sonucunda etkilenecektir. Bireylerin iş yaşantısı, kişisel hayatı, ihtiyaçları gibi kişisel özellikleri, motive edici unsurlardan farklı şekillerde etkileneceğini için motivasyon sürecindeki farklı durumlara farklı kuramların uygulanması gerekmektedir (Yılmaz, 2019).

2.2.1. Kapsam Kuramları

Motivasyon kuramları oluşturulurken bazı araştırmacılar bireylerin doğal süreçteki ihtiyaçlarını ele alırken, bazı araştırmacılar da insandan bağımsız olarak oluşup onu dışarıdan etkileyen faktörlere değinmişlerdir (Silah, 2005). Bireylerin içsel faktörlerini inceleyen “Kapsam (İçerik) Kuramları” motivasyon sürecinde “Ne?” sorusuna yanıt aramaktadır (Ünal ve Gülmez, 2017).

Kapsam kuramlarından ön plana çıkan kuramlar:

- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı
- Herzberg'in Çift Faktör Kuramı
- Alderfer'in ERG Kuramı
- McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı
- Edwin Locke'un Amaç Kuramı

2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Motivasyon üzerine ortaya atılan ilk kuramlardan biri Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramıdır. Motivasyonu, ihtiyaçlara dayalı olarak açıklamaya çalışan Maslow, ihtiyaçların hiyerarşik bir düzende yapılandığını savunmuştur. İnsanların birden çok ihtiyaç tarafından motive edildiğini ve bu ihtiyaçların iki temel varsayıma göre şekillendiğini belirten Maslow'un varsayımlarından ilki; bireyin gösterdiği her davranışın temelinde bireyin ihtiyaçlarını giderme amacı vardır. Birey, ancak ihtiyaçlarını gidermek için güdülenir ve harekete geçer. İkinci varsayım ise, ihtiyaçların hiyerarşisi ile ilgilidir. İhtiyaçlar önem ve gereklilik sırasına göre şekillenir. Birey ilk olarak en önemli ihtiyacını karşılar daha sonra bu hiyerarşik yapıya göre diğer ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçer (Koçel, 2005).

Maslow'a göre bu ihtiyaçlar bireyi güdülemekte ve motivasyonunu arttırmaktadır. Hiyerarşik yapıya göre düzenlenen bu piramitte insanların en alt düzeydeki gereksinimleri karşılanmadan daha üst bir düzeydeki ihtiyacın karşılanamayacağı öne sürülmektedir (Eren, 2003).

Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: T. Koçel (2005). İşletme yöneticiliği. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.

Maslow'a göre insan davranışlarına yön veren ihtiyaçlar beş madde altında incelenir. Bunlar:

- **Fizyolojik İhtiyaçlar:** İnsanların doğumuyla birlikte başlayan ve arzulanan ihtiyaçlardır. Nefes alma, yemek yeme, su içme, uyku, barınma bu ihtiyaçlara örnek olarak gösterilebilir. İhtiyaçlar içerisinde en önemlisi fizyolojik ihtiyaçlardır. Çünkü bu ihtiyaçlarını karşılayamayan birey üst düzeydeki ihtiyaçlarına motive olamayacaktır. İnsanı harekete geçiren başlıca motivasyon fizyolojik ihtiyaçlardır (Yılmaz, 2017).
- **Güvenlik İhtiyacı:** Fizyolojik gereksinimlerin belirli ölçüde karşılanmasından sonra üst düzeydeki ihtiyaçlar kendini hissettirmeye başlayacaktır. Bu seviyede ilk ihtiyaç güvenlik ihtiyacı gelmektedir. İnsan doğası gereği dışarıdaki tehlikelere karşı kendisini koruma altına almak ister bu yüzden kendisine bir mülkiyet oluşturur. Bununla beraber ekonomik ve sosyal olarak da güvende hissetme ihtiyacı duyar. Çalışanlar açısından; iş yeri koşullarının iyi olması, iş güvencesi, sağlık sigortası vb. imkanlar da güvenlik ihtiyacı kapsamında değerlendirilir (Urhan, 2018).
- **Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı:** İnsanların sosyal yönlerinin ağırlıklı olduğu bu ihtiyaç kategorisine sevmek, sevilme, bir gruba mensup olma, dostluk örnek olarak gösterilebilir. Birey bu ihtiyaçlarını karşılayamadığında yalnızlaşma eğilimi içerisinde bulunacak ve bir takım duygusal ilişki açlığı duyumsayacaktır. Bireyin sosyalleşmesi, sevip sevilmesi ihtiyacını karşılayıp tatmin olması üst düzeydeki ihtiyaçlarına motive olması için önemli bir adım olacaktır (Yetiş, 2010).
- **Diğer İhtiyaçlar:** Saygı ve statü edinme olarak da bilinen bu ihtiyaç kategorisine tanınma, prestij kazanma, başarı elde etme, takdir edilme örnek olarak gösterilebilir. Birey, yaptığı işten dolayı başkaları tarafından takdir edilmek ve kendisini başarılı olarak görmek ister. Başarı elde eden ve takdir edilen birey, kendisini işe yarar olarak atfederek yaptığı işten tatmin olacak ve kendisine duyduğu saygı da artacaktır (Akbaba, 2006).
- **Kendini Gerçekleştirme:** Birey, karşıladığı her ihtiyaç grubunun ardından geride bıraktığı ihtiyaç kategorisindeki davranışları etki gücünü kaybedecektir. Daha sonra ise ulaşmayı hedeflediği üst düzeyde yer alan

ihtiyaçlar, kişinin davranışlarına yön vermeye başlayacaktır (Koçel, 2010). Bireyin yetenek, bilgi ve becerisini ortaya koyması, ideallerini gerçekleştirmesi, bilimsel buluşlar yapması, bir takım erdemlere sahip olması bu ihtiyaç kategorisinin öne çıkan bazı örnekleridir. Maslow’a göre birey gerçek özgürlüğe bu aşamada ulaşacaktır. Gerçek kişilik, yaratıcı ve yapıcı güç bu kategoride ortaya çıkar. Seviyelerin en üstü olan bu basamak, alt basamaklarda yer alan ihtiyaçlar karşılanmadan ortaya çıkmayacaktır (Ağduman, 2014).

Maslow’a göre bireylerin gösterdikleri davranışların temelinde duydukları ihtiyaçların oldukları söylenebilir. Bu ihtiyaçlar ise önem sırasına göre hiyerarşik bir biçimde yukarıda ifade edildiği üzere sıralanmıştır. İlk iki kategori düşük seviyede fakat en mühim ihtiyaçları tanımlarken sonraki üç kategori daha yüksek seviyedeki ihtiyaçları tanımlamaktadır. İnsanların kişiliklerinin şekillenmesinde bu ihtiyaç düzeylerinin karşılanma durumları oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Maslow, başarı sağlamanın en güvenilir yolunun insan gücü potansiyelini en üst düzeye çıkarılması olduğunu düşünmüştür. Bu amaç uğruna ise insanların ihtiyaçlarının karşılanarak potansiyellerini değerlendirilmesinin ve bunun sonucunda bireylerin sağlıklı, mutlu ve verimli olabileceğini ileri sürmüştür (Bektaş, 2010).

Dışsal motivasyonun öncülüğünde içsel motivasyona yönelik bir gidişatın olduğu bu kuramda, öğretmenlerin temel ihtiyaçlar olarak nitelendirilebilen fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı karşılanmadığında bir üst basamağa da geçişleri gerçekleşmeyecek ve motivasyonları düşecektir. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyacını gideremeyen öğretmen verimli de olamayacaktır. Fakat öğretmenin ihtiyaçları karşılandıkça, çalıştığı çevreden sevgi ve saygınlık gördüğünde motivasyonu da olumlu etkilenecektir (Yüksel, 2017).

2.2.1.2. Herzberg’in Çift Faktör Kuramı

Frederich Herzberg, mühendisler ve muhasebeciler üzerine yaptığı bir araştırmada katılımcılara iletlediği “ Kendinizi işinizi yaparken ne zaman en iyi ve en kötü hissettiniz?” sorusunun yanıtlanmasıyla bu kuramı ortaya atmıştır. İnsanlar için çalışma ortamının özellikleri, nelerin onları motive ettiği ve bu motive edici etmenlerin iş doyumunu nasıl etkilediği Çift Faktör Kuramının çalışma alanını oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Herzberg, kuramında motivasyonu iki temel grupta ele almıştır. Bunlar: Hijyen (dışsal faktörler) ve güdüleyici (içsel faktörler) dir. Hijyen faktör olarak tanımlandırılan dışsal faktörlerin bireyi motive etme gibi bir özelliği yoktur. Fakat bu faktörler olmadığında var olan motivasyon düzeyi daha da düşecektir. Bunlara örnek olarak; statü, maaş, iş güvenliği, iş koşulları verilebilir. Bu özelliklerin bulunması bireyin motive olacağı asgari koşulları sağlayacaktır. Bunlar sağlandığında tam olarak motivasyon sağlanmasa da bu faktörler motivasyonun sağlanmasına zemin oluşturacaktır (Bektaş, 2010). Motivasyon, güdüleyici faktörlerin varlığı ile mümkündür. Güdüleyici faktörler, bireyin kendi içerisinde motive olmasını sağlayan etmenlerdir. Güdüleyici faktöre sahip bireyler, mesleki doyuma ulaşma durumlarına daha yakındır. Bu faktörlere örnek olarak; başarı, tanınma, ilerleme, takdir, sorumluluk alma verilebilir. Bu faktörler daha çok soyut olma eğiliminde olup bireyin duygusal ihtiyaçlarına yöneliktir (Kaygısız, 2022).

Herzberg'e göre çalışanın güdülenmesi ve iş doyumunu yaşaması için işin içeriğini zenginleştirmek ve farklılaştırmak gerekir. Bu noktada da iş zenginleştirme kavramı kendini hissettirmektedir. Çalışanlara ilerleme için daha fazla imkan sunmak, yetkinliklerini en üst düzeye çıkarmak, çalışanlara yeni şanslar tanımak iş içeriğini zenginleştirirken motive edici unsurları da olumlu etkileyecektir (Silah, 2005). İşte doyum sağlamanın en geçerli yolunun başarılı olmak olduğunu düşünen Herzberg, motivasyon içerisinde ekonomik faktörü çok dikkate almamıştır. Oysaki Maslow, ekonomik ihtiyaçların motivasyonun temelini oluşturduğunu savunmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Çalışanların en temel gereksinimleri olan hijyen faktörlerinin giderilmesi gerekir. Bu faktörler karşılanmadıkça kişinin iş yapma isteği veya işe karşı duyduğu memnuniyeti de zayıf olacaktır. Güdüleyici motivasyon, birey için çok daha önemli görünse de her iki motivasyon faktörünün de aynı anda sağlanması bireyin motivasyonu üzerine olumlu bir katkı sunacaktır. Bu faktörler sağlandığında bireylerin motivasyonun artması, dolaylı olarak da iş doyumlarının yükselmesi beklenecektir (Yıldırım, 2009).

Ceylan ve Güneş (2023)'e göre hijyen (dışsal) faktörlerin dikkate alınmasıyla öğretmenlerin eğitime olan inançları arttırılabilir. Benzer şekilde bu faktörlerin iyileştirilmesi öğretmenlerin statü, maaş, iş koşullarının geliştirilmesi motivasyon düzeylerine olumlu etki edecektir.

2.2.1.3. Alderfer'in ERG Kuramı

Alderfer'in ERG ismini verdiği kuram ismini İngilizce baş harflerinden oluşan *existence* (var olma), *relatedness* (beraber olma), *growth* (gelişme) kelimelerinden almıştır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin çalışma hayatında uygulanmasının mümkün olmadığını ve düzeylerinin birbirlerine çok yakın olduğu için kesin çizgilerle birbirinden ayrılmadığını eleştirmiştir (Ateş, 2023). Bu kapsamda ihtiyaçlar hiyerarşisinin daha da sadeleştirilmesi gerektiğine inanarak Maslow'un beş farklı kategoride isimlendirdiği ihtiyaçları üç kategoride toplamıştır (Çöğür, 2010). Bunlar şu şekildedir:

- **Varoluş (Existence) İhtiyaçları:** Yaşamın sürdürülebilmesi için fiziksel refaha duyulan ihtiyaçlar olarak tanımlanabilir. Yiyecek, su, barınma, güvenlik, çalışma koşulları bu ihtiyaçlara örnek olarak verilebilir. Çalışanın varlık gereksinimleri olan maaş, çalışma ortamı, iş güvenliği de bu kategori altında değerlendirilir (Tok, 2004).
- **Beraber Olma (Relatedness) İhtiyaçları:** Kişilerarası ilişkiler geliştirmeye yönelik olan bu ihtiyaçlar sınıfına sevgi, ait olma, saygı, sosyalleşme, kabul görme gibi ihtiyaçlar örnek olarak verilebilir. Bu ihtiyaç sınıfı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki sevgi ve ait olma ihtiyacı kategorisinde değerlendirilmektedir (Johns ve Saks, 2001).
- **Gelişme (Growth) İhtiyaçları:** Kişisel gelişim ve ilerlemeye yönelik olan bu ihtiyaç grubuna yeteneklerini, becerilerini, zekasını gösterme, tanınma gibi ihtiyaçlar örnek olarak gösterilebilir. Geliştirme sınıfına yönelik ilgili ihtiyaçların tamamıyla karşılanması olanaksızdır. Çünkü bu sınıfa ait bir ihtiyacı karşılayan birey için yeni bir ihtiyaç doğacak ve bunun herhangi bir sınırı olmayacaktır. Bu sebeple kuram gelişimin sürekli devam edeceğine de vurgu yapmıştır (Urhan, 2018).

ERG kuramında ihtiyaçlar, Maslow'da olduğu gibi hiyerarşik bir düzene sahip değildir. Tüm gereksinimler kişiyi aynı anda etkileyebilir, örneğin birey beraber olma ihtiyacını ve gelişme ihtiyacını aynı anda hissedebilir (Güney, 2001). İhtiyaç karşılanmadığında ise hayal kırıklığı, geri çekilme prensibi vardır. Bu da bireyin daha alt seviyedeki ihtiyaçlarını tatmin edici şekilde karşılayıp gerileyebileceğini kabullenme durumunu gösterecektir.

Alderfer'e göre birey, üç ihtiyaç grubundan birisinin etkisiyle, belirsiz bir zaman diliminde örgüt içerisinde davranışlarını düzenleyebileceğini öne sürmüştür. Buna göre, birey beraber olma ihtiyacını ne kadar fazla tatmin ederse varoluş ihtiyacı da o seviyede kendini gösterecektir. Yine benzer şekilde gelişme ihtiyacının tatmin edilmesiyle, beraber olma ihtiyacı da o oranda birey üzerinde hissedilmeye başlanacaktır. Sonuç olarak henüz karşılanmamış olan ihtiyaçlar güdüleyici bir etkiye sahiptir (Önen ve Tüzün, 2005).

ERG kuramına göre bireyler bireysel farklılıkları bakımından farklı ihtiyaçların farklı seviyelerine sahiptirler. Kimisi fiziksel ihtiyaçlarını ön plana alırken, kimisi başarıya daha fazla ihtiyaç duyar, kimisi de güçlü ilişkiler kurmaya yönelik ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışır. Bireyde herhangi bir ihtiyacın baskın olması diğer ihtiyaçlarının hiç olmadığı anlamını taşımayacaktır. Üç ihtiyaç grubuna da zaman zaman farklı öncelikler verilebilir (Mirze, 2002).

Öğretmenlerin varlık durumlarının, ilişkisel özelliklerinin ve gelişim ihtiyaçlarının geliştirilmesi kişisel ve mesleki olarak onları geliştirecektir. Her bir ihtiyacın birbirinden bağımsız olamayacağı düşünüldüğünde öğretmenin verimli ve yüksek bir performans göstermesi için bu üç ihtiyacının da karşılanması gereklidir (Şimşek, 2019).

2.2.1.4. McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı

Amerikalı psikolog McClelland'ın geliştirdiği bu kurama göre yaşamları boyunca insanların ihtiyaçları olacaktır. Fakat insanlar bu ihtiyaçları doğuştan değil elde ettikleri yaşam deneyimleriyle öğreneceklerdir. McClelland, insanların davranışlarına yön veren bu ihtiyaçları üç temel başlık altında toplamıştır. Bunlar: başarı, güç ve ilişkidir (Çetindere, 2019).

Başarı ihtiyacı, bireyin başarıya verdiği önem ve değerin bir ölçüsüdür. Bu ihtiyaç her insanda farklılaşacağı gibi başarı ihtiyacı yüksek insanlar, yaptıkları işin kusursuz ve tam olmasına dikkat ederler. Önemli olan işin sonunda elde edilecek ödül ya da kazanç değil, tadacakları hazdır. McClelland'a göre insanların meslek hayatlarında mükemmeli arama, daha iyi bir konuma yükselme ve en iyisi olma duygularının altında başarı ihtiyacı vardır (Çiçek, 2009).

Güç ihtiyacı, kişinin diğer insanlar üzerinde hakimiyet kurma, egemen olma isteğinin bir sonucudur. Bu ihtiyaca sahip insanlar, herhangi bir işi yaparken kendini gösterme isteğinde bulunur, o işte söz hakkının olmasını ister ve diğer

insanlara karşı etki gücünü hissetmek ister. Bu ihtiyaç sınıfındaki insanlar için prestij, makam ve statü sahibi olmak önceliklidir (Kaygısız, 2022).

İlişki ihtiyacı, insanın doğası gereği toplumsal bir yönünün olmasından hareketle diğer insanlarla ve gruplarla etkileşim içerisine girme durumunu kapsamaktadır. Her bireyin belirli ölçüde diğer insanlarla geliştirdiği bağlılık, arkadaşlık ve dostluk çevreleri vardır. Yalnızlıktan hoşlanan veya tercihen bu yolu kullanan insanların dahi asgari düzeyde diğer insanlara ve etkileşime ihtiyacı vardır (Pekel, 2001).

McClelland, bu üç ihtiyaç sınıfından en önemlisinin psiko-sosyal yönü ağır basan başarı ihtiyacı olduğunu öne sürmüştür. Başarı ihtiyacının birey ve toplumu etkisi altına alan bir yapısı olduğundan bu ihtiyaç önemseyen bireylerin çalışma hayatlarında daha olumlu sonuçlar elde etmesi beklenir (Kaplan, 2007). İnsanların her birinin doğdukları veya yaşadıkları yere ait bir kültür ve çevreye sahip olarak yaşamlarını sürdürdükleri düşünüldüğünde, öğrendikleri ihtiyaçlarının farklılaşması, durumları değerlendirme yaklaşımlarının da farklılaşmasına neden olacaktır. Belirli bir ihtiyaç öğrenen bireyin, öğrenmeyen bireye göre farklı bir davranış sergilemesi beklenmektedir (Semerci, 2005).

Başarı ihtiyacının öğretmenler için de önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Yönetici, veli, öğrenci etkileşiminde olan öğretmen, etkisi altına aldığı bu paydaşları doğru bir iletişim süreci ve yönlendirmelerle kendisine fayda sağlayan bir araca dönüştürebilir. Öğretmenin kişisel çabasının yanında yöneticilerin, velilerin ve öğrencilerin sürece olan katkıları öğretmeni daha başarılı kılacaktır (Keser, 2018).

İnsanların bulundukları yaşam standartları, kariyer basamaklarına göre bazı ihtiyaçlarının ön plana çıkacağını savunan bu kuramdaki ihtiyaçların da Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde olduğu gibi veya benzer şekilde Herzberg'in motivasyon faktörlerinde olduğu gibi sonradan kazanılan nitelikler olduğu söylenilebilir (Tümgan, 2007).

2.2.1.5. Edwin Locke'un Amaç Kuramı

Edwin Locke tarafından 1968 yılında geliştirilen bu kuram, bireylerin sergiledikleri davranışlarının altında bilinçli bir amaçlarının ve niyetlerinin olduğunu öne sürmektedir. Locke'a göre birey çevresini gözlemlediğinde bu gözlemlere ilişkin bazı algı ve değerlendirme sürecine girer. Yapılan çevresel değerlendirme sonucunda ulaşılan sonuçlar bir yargı niteliğinde olup bu yargılar

bireysel tepkilere neden olacak ve birtakım duyguları ön plana çıkaracaktır. Bu aşamada birey, davranışlarının biçim ve yönünü belirleyerek bireysel amaçlarına netlik kazandıracaktır (Çiçek, 2009). Duygusal tepkilerine dayalı yargılar ortaya koyan bireyin, hedefe yöneldiğinde sosyal ve çalışma yaşamının olumlu veya olumsuz etkilenmesi beklenir.

Kurama göre erişilmesi zor amaçlar belirleyen bireylerin, ulaşılması kolay amaçlar belirleyen bireylere göre işlerine daha çok motive oldukları ve bunun sonucunda ise daha yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir (Keskin, 2008). Bireyler hedeflerini kendileri seçebilirler, örgütle veya diğer bireylerle birlikte seçebilirler ya da başkaları tarafından kendilerine ait hedefler seçilebilir. Bunlardan en verimli ve istendik yönde olanı bireylerin hedeflerini kendilerinin belirlemesidir. Kendi seçtiği hedefe odaklanma düzeyi daha yüksek olacak bireyin işine duyduğu saygısı ve gayreti de artış gösterecektir (Urhan, 2018). Locke, amaçların ve gösterilen performansın arasında önemli bir ilişkinin olduğunu belirtirken, belirlenen hedeflere ulaşılması bireylerde memnuniyete ve çalışma performanslarının artmasına yol açtığını, bu hedeflere ulaşamaması durumunda ise memnuniyetsizlik ve motivasyon düşüklüğünün ortaya çıktığını ifade etmiştir (Çoban, 2019).

Amaç belirleme, amacı gerçekleştirme sürecinde ilerlemenin ne düzeyde olduğunu gösteren geri bildirim olduğunda anlamlı ve verimli olmaktadır. Gerçekleştirildikten sonra oluşacak mutlulukları ve hazzı için insanların birbirlerinden farklı amaçları olduğunu düşünen Locke, amaca bağlılığın, yerine getirilen işin zorluk derecesinin ve performanstan sonra verilen geri bildirim gibi kavramların bireylerin iş performansı ve motivasyonu üzerinde önemli etkilerinin olduğunu öne sürmüştür (Kaygısız, 2022).

Amaçların, güdülemedeki bazı rolleri bu şekilde sıralanmaktadır:

1. Belirlenen amaçlar açık ve net olmalı, genel ifadeler içermemelidir.
2. Belirlenen amaçlar ulaşılması zor fakat bireyin bilgi ve becerisi kapsamında olmalıdır.
3. Bireysel amaçlar, örgütsel amaçlar ile örtüşmelidir. Bu iki faktör arasındaki çatışma az olursa uyum artacak ve başarı sağlanacaktır.
4. Sonuçlarla ilgili bireylere geri bildirim sağlanmalıdır. (Ceviz, 2018).

Locke'a göre amaç belirlerken dikkat edilmesi gereken özellikler üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar: amaç belirginliği, amaç güçlüğü ve amacın kabul

görme derecesidir. Belirginlik, amaçların kesin ve net biçimde belirlenip bu amaçların gözlemlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olmasıdır. Güçlük, amacı elde edebilmede yeterlik derecesini ifade ederken kabul görme derecesi ise hedeflenen amaçların diğer çalışanlar tarafından onaylanması ve benimsenmesi olarak ifade edilebilir (Demir, 2018).

Ünal ve Gülmez (2017)’e göre, okul içerisinde akademik iyimserlik düşük hissedildiğinde ve öğrenciye yönelik güven ortamı olumsuz olduğunda; öğretmenlerin akademik başarıya önem vermeleri, ulaşabilecekleri hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşma yolunda adım atmaları da anlamsız olacaktır.

2.2.2. Süreç Kuramları

Çevresel faktörleri inceleyen “Süreç Kuramları” motivasyon sürecinde “Çalışan nasıl motive edilir?” sorusuna yanıt aramaktadır (Ünal ve Gülmez, 2017).

Süreç kuramlarından ön plana çıkan kuramlar:

- Adams’ın Eşitlik Kuramı
- Vroom’un Beklenti Kuramı
- Lawler ve Porter’ın Geliştirilmiş Ümit Kuramı

2.2.2.1. Adams’ın Eşitlik Kuramı

Stacey Adams tarafından ortaya atılan bu kuram, bireylerin gösterdikleri iş performansı sonucunda aldıkları ödüllere göre eşit davranılıp davranılmadığını görmek istemeleri ve bu gözlem sonucunda işlerine motive durumlarının değiştiği varsayımına dayanır (Çiçek, 2009).

Birey, kendi durumu ile kendisiyle aynı şartlarda çalışan diğer bireylerin durumlarını sürekli karşılaştırma eğilimindedir. Yaptığı karşılaştırma ve gözlemlerin sonucunda vardığı sonuca göre eşitlik veya eşitsizlik durumuna dair değerlendirme yapar ve bir yargıya varır. Bireyin motivasyonu, kendisi ile aynı şartlarda çalışan diğer bireylere eşit imkanlar verildiğine karar vermesi durumunda olumlu etkilenirken tersi bir durumda motivasyonu düşecek, kişisel ve örgütsel bazı sorunların oluşmasına yol açacaktır (Keskin, 2008).

Eşitlik kuramına göre insanlar, yeteneklerini ve inançlarını değerlendirirler. Düşüncelerinin kabul edilebilirlik derecesini, yeteneklerinin var olup olmadığını bilmek isterler. Bu sebeple kendi fikirlerini ve yeteneklerini diğer bireylerle karşılaştırırlar. Karşılaştırma yapılan bireyler ise kendi inanç ve yeteneklerine yakın seviyede olanlardır. Bu karşılaştırmanın değerlendirilmesi sonucunda, birey

herhangi bir fark gördüğünde bu durum onda bilişsel bir çelişki yaratır ve bu çelişkinin giderilmesi amacıyla bu fark azaltılmaya çalışılır (Aslan, 2002).

$$\frac{\text{Bireyin elde ettiği sonuç}}{\text{Bireyin harcadığı çaba}} = \frac{\text{Başkalarının elde ettiği sonuç}}{\text{Başkalarının harcadığı çaba}}$$

Yukarıda verilen ifadenin pay ve paydalarında gösterilen değerler bireyin algısına göre kişisel olarak değişmektedir. Bireyler bu formülün eşitsizliğinde, bu durumu düzeltmek amacıyla bazı davranışlar gösterecektir. Bunlardan bazıları şu şekildedir (Koçel, 2009):

- Harcanılan çabanın azaltılarak daha az ve verimsiz çalışma performansı,
- Daha yüksek bir ödül veya ücret talebi,
- Karşılaştırmaların yapıldığı temel esasların değiştirilmesi için çaba gösterme,
- Diğer bireylerin gösterdikleri çabayı azaltmaları için baskı kurma,
- İşyeri içerisinde pozisyon değişikliği, devamsızlık yapma, istifa etme.

Kurama göre çalışanların tatmin dereceleri beklentilerini karşılamayacak durumda ise bireylerin motivasyon ve iş doyumları düşecektir. Örgütsel çalışma sistemlerinde tüm çalışanların beklenti, çaba ve performansları arasındaki dengenin iyi bir şekilde kurulması, örgütlerin verimliliğini ve başarısını arttıracaktır. Çalışanların iş doyumlarının artmasının performanslarını da yükselteceğini savunan Adams, yüksek performans düzeyindeki tüm çalışanların ödülleri eşit dağıtılması durumunda memnuniyetlerinin artacağını, bunun sonucunda da bireyleri daha etkin biçimde motive edebileceğini ileri sürmektedir (Urhan, 2018).

Öğretmenlerin adil koşullarda çalışmalarını sağlamak, yaşadıkları deneyimlerdeki sorunlara çözümler bulmak ve takdir etmek, okul içerisinde kendisini değerli hissetmesine ve meslektaşlarına yönelik olumlu algılar oluşturmaya yardımcı olacaktır. Yöneticiler, öğretmenlere karşı aynı tutumları adil biçimde sergilediklerinde öğretmen okuldaki eşitlik duygusunu hissedecek ve motivasyonu artacaktır (Demir ve Yıldız, 2020).

2.2.1.2. Vroom'un Beklenti Kuramı

Victor Vroom tarafından ortaya konan bu kuramda bireylerin ihtiyaçlarını tanımlayabilmek için, ödül ile performans arasında doğrudan bir ilişki kurulmasının gerekliliği ve ödüllerin çalışanlar tarafından ne kadar istendiği ile ilgili olarak ödül etkisinin belirlenmesi gerekir (Montana, 2008).

Vroom'a göre bireyin bir iş uğruna motive olması ve bu iş için gayret göstermesi iki temel faktöre bağlıdır (Keskin, 2008):

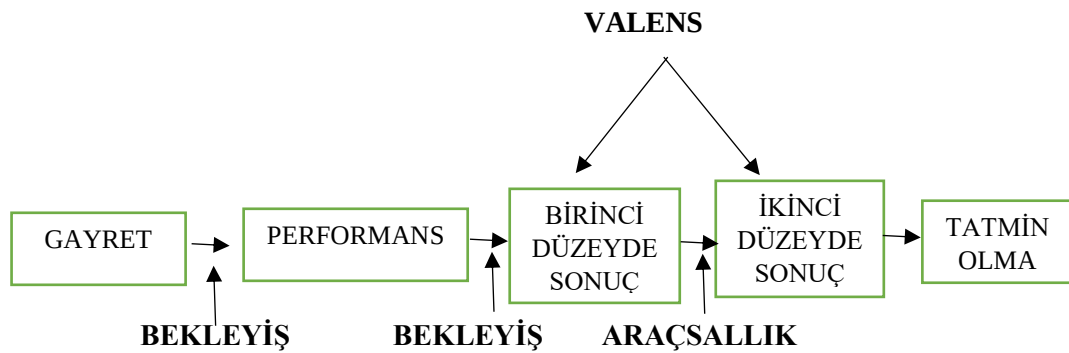
- Valens
- Bekleyiş

Valens, bireyin harcadığı çaba sonucunda elde edeceği ödülü arzulama derecesidir. Bekleyiş ise bireyin ödüle ulaşp ulaşmama konusundaki düşüncelerini kapsamaktadır. Kişinin bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik olan motivasyonu, davranışı sergileme sonucunda ödüle ulaşabileceği inancı ile yakından ilişkilidir. Bireyin valens ve bekleyişe yönelik algısı motivasyon düzeyini belirlemektedir.

Beklenti kuramının bir başka kavramı ise araçsallıktır. Birey gösterdiği çaba doğrultusunda ortaya bir performans koyacaktır. Bu performansın sonucunda ise bazı ödüllere ulaşacaktır, bu ödüller birinci düzeyde sonuçlar olarak tanımlanır. Birinci düzeyde sonuçlar ikinci düzeyde sonuçlara ulaşmak için bir köprü vazifesi görür. Buradaki bağlantı araçsallık kavramı ile açıklanır (Karazeybek, 2023).

Motivasyon = Valens x Bekleyiş şeklinde formüle edilmiştir.

Şekil 2.2. Vroom'un Motivasyon Modeli



Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001.

Beklenti kuramına göre birinci ve ikinci düzeyde sonuç olmak üzere birey bu iki sonuca varabilir. Birinci düzeydeki sonuçlar, bir davranıştan dolayı elde edilir

ve işin yapılmış olması ile ilgilidir. Örnek olarak; verimlilik, istifa niyeti veya devamsızlık gösterilebilir. İkinci düzeyde alınan sonuçlar ise birinci düzeydeki sonuçların neden olduğu ödül ve ceza uygulamalarıdır. Bunlara örnek olarak ise, terfi etme, ücret artışı veya dışlanma gösterilebilir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009).

Vroom, bir çalışanın başarısını yaptığı eylemlerin veya sergilediği davranışların ödüllendirilmesine bağlamıştır. Birey, yaptığı işin değerini bu iş sonucunda elde ettiği ödüle bağlama yönelimindedir. Bu kuramda özet olarak, iş karşılığında bireye verilen ödülün, birey için ne kadar fazla değeri varsa bu seviyede de motivasyon düzeyinin artacağı vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2019).

Öğretmenlerin her birinin beklenti durumları birbirlerinden farklıdır. Öğretmenlerin inançları davranışlarını yönlendirir ve bu davranışlar yeni hedefler doğurur. İnançların farklılaşması kişisel ve mesleki hedef yönelimlerini de etkileyeceğinden dolayı öğretmenlerin farklı ödül inançları olabilir. Farklı beklentiler ise farklı davranışları getirecek ve ortak bir motivasyon hedefi oluşturmanın önüne geçecektir (Ceylan ve Güneş, 2023).

Güdülenme sürecini bireysel temellere oturtturarak ele alan ve bireyler arasındaki motivasyon farklılıklarına dikkat çeken bu kuram, örgüt içinde bireyleri nelerin motive ettiğine değil, bireylerin nasıl motive olduklarına daha çok önem vermiştir. Her bireyin sahip olduğu arzu ve beklentinin farklılaşacağı vurgulanmıştır (Yılmaz, 2017). Urhan (2018)'e göre ise kuramın bu özelliği bireyselliğin daha üst düzeyde olduğu kültürler için uygundur. Toplumsal temeli esas alan kültürlerde, bireylerin davranışlarının temelinde ahlaki değerler ve toplumun beklentileri olacağı göz önünde bulunduğunda bu tür toplulukta yer alan bireyler, davranış ve bu davranışlarının getireceği sonuçların kendi ellerinde olmadığı inancına sahip olabilir.

2.2.1.3. Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Ümit Kuramı

Lawler ve Porter tarafından ortaya konulan bu kuramda, Vroom'un bireysel temeller üzerine dayandığı beklenti kuramı geliştirilerek örgütsel boyutta bireyin beklenti, performans ve ödül ile olan ilişkileri gözlemlenmiştir (Eren, 2003). Bu modelin giriş aşaması Vroom'un modelinde olduğu gibi bireyin motive olma sürecinin ilk aşamasının, bireyin ödülü isteme düzeyi ve beklentileri tarafından etkilenmesidir. Bu noktadan itibaren Lawler ve Porter, Vroom'un Beklenti Kuramından farklı olarak bireyin fazla bir çaba göstermesi durumunda sonucun her

zaman başarı ile sonuçlanmayabileceğini savunmuşlardır. Geliştirilmiş Ümit Kuramına göre birey, iş için gerekli bilgi, beceri, yetenekten yoksunsa çok çaba sarf etmesi herhangi bir anlam ifade etmeyecek ve onu başarıya götürmeyecektir (Yıldız, 2020).

Geliştirilmiş Ümit Kuramının, Vroom'un Beklenti Kuramına iki katkısı bulunmaktadır. Bunlardan ilki ödüllendirme adaleti ile ilişkilidir. Birey, kendisine verilen ödülü diğerlerinin aldığı ödüllerle karşılaştırıp başarısına uygun olmayan bir ödülü aldığını düşündüğünde iş doyumunu önemli ölçüde azalacaktır. Kuramın bir diğer katkısı ise rol çatışmasıyla ilgilidir. Bireyin iş ortamındaki rolü net olarak tanımlanmamış ise bu durum rol çatışmasına yol açacak ve güdülenmesi olumsuz olacaktır (Emirbey, 2017).

Örgütsel yaklaşımı esas alan bu kuramda örgütlerin, üyelerinin performansını arttırmak için belli kriterlere sahip ödül mekanizmaları geliştirdiği ön plana çıkarılmaktadır. Buna göre kuramın iki farklı bakış açısı vardır: Birinci bakış açısında çalışanlar mevcut ödülleri kazanabilmek için yüksek performans sergilerler. İkinci bakış açısında ise farklı sebeplerden dolayı ortaya çıkan yüksek motivasyon sonucunda yüksek performans sergileyen bireyler ödüllere ulaşırlar, yani yüksek performans bireyi ödüle götürür (Kaygısız, 2022).

Bu modeli bir motivasyon aracı olarak uygulamak isteyen örgütlerin dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanmıştır (Aşan, 2001):

- Bireylerin içsel ve dışsal ödül türlerini farklı düzeylerde önemsedikleri bilinmelidir.
- Rol çatışmaları azaltılmalıdır.
- Çalışan, kendisinden beklenen performansa göre eğitim ve yetiştirilme sürecine tabi tutulmalıdır.
- Çalışana verilen ödülün çok, onunla aynı düzeyde performans gösteren diğer bireylere verilen ödülün eşitliğine dikkat edilmesi gerekliliği unutulmamalıdır.

Öğretmenler, yüksek performans sergilediklerinde başarıya ulaşabildikleri gibi bazen de ulaşamazlar. Öğretmen, mesleki olarak gerekli bilgi, beceri ve yetenekten yoksunsa harcayacağı çaba yüksek bile olsa onu sonuca ulaştırmayacaktır. Öğretmenlerin okul içerisindeki ödül mekanizmasını adil bulmaları, rol çatışması içerisine girmeden görevlerinin net biçimde kendilerine iletilmesi, öğretmenlerin motivasyonunu olumlu etkileyecektir (Güleryüz, 2017).

2.3. Motivasyon Türleri

Motivasyonu iyi anlamlandırabilmek için bireyi neyin veya nelerin harekete geçirdiğini ve bu hareket sonucunda nasıl yönlendiğini tespit etmek değerlidir (Urhan, 2018). Motive olma sürecinde birey, iç ve dış uyaranların etkisiyle harekete geçer ve bu hareketin sonucunda kendisinden olumlu davranış sergilenmesi beklenir. Bu uyarıcıların her birey üzerinde farklı etkileri ve farklı sonuçları görülebilir. Bu yönüyle alanda çalışma yapan araştırmacılar iyi uyaran üzerine odaklanmışlardır: İçsel ve dışsal motivasyon.

2.3.1. İçsel Motivasyon

Bireyin davranışını düzenleyen dışsal bir uyarıcı olmaksızın, kendiliğinden elde edilen haz ve memnuniyet için çaba sarf edilen davranışlardır (Yıldız, 2020). İçsel motivasyonun oluşmasında dışarıdan gelen uyarıcıların etkisi azdır. Bireyin başarıma arzusu, işe karşı duyduğu saygı ve sevgisi, çalışkanlık gibi kendi özellikleri ve becerileri bu motivasyon türünün kaynağını oluşturur. Bireylerin gönüllü olarak projelere katılması, çeşitli yarışmalara katılım göstermesi, kendi hobileri için vakit ayırabilmesi içsel motivasyon sonucunda sergilenen davranışlara örnek olarak gösterilebilir (Calp ve Bacanlı, 2016).

Bireylerin kendisinden kaynaklanan içsel motivasyon, en etkili motivasyon türü olup başarı bakımından da bireyleri çok fazla etkilemektedir. Örgütsel başarı temel alındığında bireylerin öncelikle içsel motivasyonlarının desteklenmesi ve harekete geçirilmesi hedeflenmelidir (Aytürk, 2019). Merak etme, bağımsızlık, işbirliği, güç arzusu, önemli hissetme, sosyal etkileşimde bulunma gibi faktörler içsel motivasyon üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Olson ve Chapin, 2007).

2.3.2. Dışsal Motivasyon

Bireyin motivasyon uyarıcılarının dışsal faktörlerden etkilenecek oluşmasıdır. Dışsal motivasyon, bireye dışarıdan verilen ödül ve cezaların neticesinde ortaya çıkar (Akbaba, 2006). Bu sebeple birey, kendisine dışsal etmenler yoluyla iletilen faktörlerin sonucunda cezadan kaçınarak ödülü kazanmak için işi üzerine gayret sarf edecektir. Bireyin elinde olmayan, çevresinin, örgütün veya yöneticisinin birey üzerindeki bıraktığı etki olarak da açıklanabilen dışsal motivasyon, ödüllendirilme, ekstra maddi faydalar sağlama, çevre tarafından kabul görme, yönetici tarafından desteklenme gibi dışsal etkenlerle bireyin motivasyonunu arttırıcı etkiye sahiptir (Yılmaz, 2019).

Dışsal motivasyonun ön plana çıkan bir özeliği de olumsuz uyarıları içerebilmesidir. Örneğin bir çalışan, çalıştığı iş yerinde diğer bireyler tarafından rencide edilme, aşağılanma veya yöneticisi tarafından cezalandırma, küçük düşürülme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilir. Bu olumsuz uyarılar, çalışanın motivasyonunu olumsuz yönde etkiler ve bunun sonucunda stres, tükenmişlik, işten ayrılma gibi sonuçlara yol açabilir (Urhan, 2018). Otoriter ve baskıcı yapılarda bu tür olumsuz uyarılar yöneticiler tarafından motivasyon aracı olarak kullanılabilmekte, çalışanı kaybetmek pahasına diğerlerine uyarı niteliğinde bu davranışlar yöneticiler tarafından sergilenebilmektedir. Fakat uzun vadede bu durumun örgüt iklimini olumsuz yönde etkileyeceği de unutulmamalıdır.

2.4. Öğretmen Motivasyonu

Eğitim sürecinin değişkenlerinden olan öğretmenin motivasyonunun yüksek olması, öğrencilerine de olumlu olarak yansıtması ile öğrenci başarısının da yüksek olması sonucunu doğurabilir. Öğretmen motivasyonun etki edeceği kapsam düşünüldüğünde öğrenciler, veliler, yöneticiler, diğer çalışma arkadaşları, bununla birlikte öğretmenin kişisel hayatında var olan diğer insanlar bu kapsamdan doğrudan etkilenecektir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin olumlu olması durumunda toplumu oluşturan ve oluşturacak bireylerin de yaşam kaliteleri, bilgi birikimi, mutluluğu olumlu yönde olacaktır. Fakat tersi bir durumda toplumun huzursuzluğuna neden olabilecek bu durum, gelecek nesillerin eğitim düzeylerini de aşağıya çekecek ve içerisinde bulunulan toplumun gelişmesine ket vuracaktır (Yılmaz, 2017).

Öğretim üyeleri, hazırlanan müfredatlar, idarecilerin tutum ve davranışları, fiziksel olarak okullar veya sınıflar ne kadar iyi olursa olsun, eğitim sürecine ne kadar katkı sunarsa sunsun, bunları hayata geçirip uygulayacak ve öğrencilerin öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanacak olan öğretmenler, işini yapmaya yeteri kadar motive değilse hazırlığı yapılan bunca süreç başarısız olarak sonuçlanacaktır. Bu sebeple eğitimde öğretmen motivasyonu gündem maddelerinin en başında gelmesi gereken anahtar bir kavramdır (Gottfried, 2009).

Eğitim hayatının temelini oluşturan ilköğretimin birinci kademesindeki sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun tespit edilmesi, elde edilen bulgular doğrultusunda çalışmalar yapılması, üzerinde önemle ve ısrarla durulması gereken bir konudur. Çünkü bu alanda yapılacak çalışmalar eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarıya ulaşılmasının, kalite ve verimin artmasının, sınıf

öğretmenlerinin başarılı ve istekli çalışmalar yapmasının önünü açacaktır (Taş ve Korkmaz, 2019).

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri okul içerisindeki huzuru ve iş doyumunu da etkilemektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin ortaya koyacakları hizmet kaliteleri de değişkenlik gösterecektir. Çünkü öğretmenler iş ortamından ve yaptıkları işten memnun oldukları sürece kaliteli bir hizmet sunabilirler. Eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen öğretmenlerin motivasyonları hem öğrencilerin sınıftaki motive durumlarının artırılması hem de gerçekleştirilecek eğitim reformlarının hayata geçirilebilmesi için önemli bir yer tutmaktadır (Demirkol, 2019).

Öğretmenlerin mesleki gerekliliklerini yerine getirip başarılı bir performans göstermelerinde motivasyon düzeylerinin etkisi önemlidir. Motivasyonun örgütsel ve bireysel olarak her bireyi farklı yönlerden etkileyen tarafları olduğu için öğretmenler üzerinde hangi motivasyon faktörlerinin etkili olduğu aşağıdaki başlık altında incelenmiştir.

2.4.1. Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Kendilerinin, etkisi altında bıraktıkları öğrencilerinin ve içerisinde bulunduğu okulun gelişimine katkıda bulunmaya hazır olan öğretmenlerin motivasyonları birtakım faktörlerle ilişkilidir. Öğretmenler, eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken karşılaştıkları birçok olumlu ve olumsuz durumlar olmaktadır (Brownell ve Tanner, 2012). Bu durumların öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyeceği düşünülmekle birlikte bu şekilde sıralanmaktadır (Shukr et al., 2016):

- Ekonomik faktörler
- Ödüllendirme ve teşvik mekanizmasının bozuk işleyişi
- Zaman yönetiminin verimli kullanılamaması
- Takdir veya tebrik görememe
- Okulun beklentileri
- Ders yükünün ağır olması
- Görev tanımında olmamasına rağmen ekstra işlere maruz bırakılma
- İçsel motivasyon düzeyinin düşük olması
- Tükenmişlik
- Yetkilendirilme sorunu

Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen en önemli faktör ekonomik nedenler olarak belirlenmiştir. Düşük maaşın getireceği ekonomik sorunların hayatına olumsuz yansımaları öğretmenlerin okul dışında birçok sorunla uğraşması anlamına gelmekte ve mesleğine karşı motivasyonunu düşürmektedir. Bağlı bulundukları bakanlığın daha sonra ise örgütlerin ödüllendirme ve teşvik mekanizmalarının dönemsel değişimleri, istikrarlı devam etmeyişi de öğretmenlerin hedef sapmalarına uğramasına neden olmaktadır. Örneğin lisansüstü eğitimi önemseyen Milli Eğitim Bakanlarının söz sahibi olduğu dönemlerde, teşvik olarak bu eğitimi alan öğretmenlere hizmet puanı, başarı belgeleri, tayin kolaylığı gibi önemli teşvikler sunulurken daha sonrasında farklı hedeflere yönelimi olan bakanların bunları gerektiği kadar önemsememesi üzerine bu teşvikler anlamını büyük ölçüde yitirecektir. Bu sebeple gerek bakanlığın gerekse okulların istikrarlı bir ödüllendirme ve teşvik mekanizmasına ihtiyacı vardır (Karazeybek, 2023).

Teşvik ve ödül mekanizmalarının gelişemediği dönemlerde bile idealistliğini yitirmeden çalışmalarına devam eden öğretmenler, çalışmalarının karşılığında yöneticileri, çalışma arkadaşları, öğrencileri, velileri, aile ve çevresi tarafından beğeni ve takdir görmek isterler. Bu sözlü takdir ve beğeniyi aldıklarında dahi çalışma motivasyonları önemli derecede değişecektir. Yetkilendirilme sorunu, okul içerisinde ekstra işlere maruz bırakılma, ders yüklerinin ağır olması, yöneticilerinin kendilerinden beklentileri de yine öğretmen motivasyonunu etkileyen önemli faktörlerdendir (Guajardo, 2011).

Araştırmalar sonucunda öğretmen motivasyonunu etkileyen birçok faktör bulunmuştur fakat bunlardan en etkilisi öğretmenin içsel motivasyonudur. Dışsal motivasyon faktörlerinin birçoğu öğretmen motivasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir ancak öğretmenin başarıma isteği, mesleğine karşı duyduğu inanç, öğrencilerine verdiği önem, alanına duyduğu ilgi ve merak duygusu, mesleki hedefleri azaldığında dışsal motivasyon faktörlerinin çoğu öğretmen motivasyonunu iyileştiremeyecektir. İçsel motivasyon, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini önemli derecede etkilemekte ve motivasyonun temelini oluşturmaktadır. Motive olmuş bir öğretmen, niteliğinin artmasına sebep olabilecek çalışmalara imza atarak öğrencilerine çok daha faydalı olabilir, mesleğinden aldığı hazzı daha da arttırabilir (Qurbanova, 2022).

2.4.2. Motivasyon Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğretmenlerin Özellikleri

Eğitim ortamlarının düzenleyicisi olan öğretmenler, derslerine yönelik uygun yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğrenciyi öğrenme üzerine motive etmektedirler. Bu öğretimi sağlarken bireysel farklılıklara dikkat edip sınıf iklimine, öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olarak hareket ederler. İşleyen bu sürecin çoğu zaman başarıyla sona ermesi için öğretmenin motivasyonunun yüksek olması gerekir. Motivasyon düzeyi düşük öğretmenler, bu sürecin çıktısında çoğunlukla başarılı sonuçlara ulaşamayacak ve beraberinde gelen birtakım sorunlar yaşayacaklardır (Shukr et al., 2016).

Motivasyon düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenlerin özelliklerine yönelik son yıllarda fazla çalışma yapılmamış olmasına rağmen Skinner ve Belmont (1991) bu iki öğretmen profilinin özelliklerini bu şekilde açıklamışlardır:

Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmen;

- Öğretimin hazırlanmasında ve uygulanmasında çok fazla emek harcar.
- Eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken zevk alır.
- Görevlerini yerine getirirken çaba gösterir.
- Derslerinde öğrencilerine karşı olumlu davranışlar sergiler.
- Okulda gerçekleşen faaliyetlere katılmada istekli olur.
- Mesleki ve özel hayatı ile ilgili daima hedefleri vardır.

Motivasyon düzeyi düşük olan öğretmen;

- Derslerinde yeteri kadar aktif değildir.
- Eğitim ve öğretim faaliyetlerini başarıyla sürdüremez ve sonuçlandıramaz.
- Görevini yerine getirme eğiliminde değildir.
- Sınıfta oluşan olumsuz durumlara karşı umursamazdır.
- Okulda gerçekleşen faaliyetlere katılmada isteksiz olur.
- Sürdürdüğü eğitim ve öğretim faaliyetlerini özensiz biçimde yapar.
- Mesleki ve özel hayatına yönelik hedefleri belirsizdir.
- Okul kültürünü geliştirici faaliyette bulunmaz.

Motivasyon düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmen özellikleri birbirinden çok farklıdır. Motivasyon, öğretmenin bir yönünü iyileştirdiğinde ve geliştirdiğinde bu diğer yönlerin gelişiminin de önünü açarak olumlu bir etki oluşturacaktır. Fakat aynı motivasyon düşük olduğunda, öğretmenin özelliklerini geriye götürerek

mesleki ve kişisel yaşamında başarısızlıklarla karşılaşmasına yol açacaktır (Urhan, 2018).

2.4.3. Öğretmenlerin Motivasyonunun Arttırılması

Öğretmen motivasyonunun yüksek olması, öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerini daha verimli yürütmesini sağlayarak daha başarılı sonuçlar alınmasını sağlayacak, öğretmenlerin iş doyumlarını ve performans düzeylerini önemli derecede etkileyecektir (Okçu ve Anık, 2017). Eğitim ortamında başarıya ulaşmanın yolu öğretmen motivasyonundan geçecektir. Bir öğretmen motivasyonu yüksek olduğunda; mesleğini sevmekte, zamanını verimli ve kaliteli kullanarak başarılı işler yapmakta, kendisini okulun ve sistemin önemli bir parçası olarak görmekte, işinden tatmin olmakta ve tüm bunların sonucu olarak öğrencilerine niteliği yüksek bir eğitim öğretim sunmaktadır (Küçük, 2008).

Öğretmenlerin motivasyonunun arttırılması içsel ve dışsal unsurlara bağlıdır. Bu unsurlardan öğretim süreçlerinin ise önemli bir payı vardır. Eğitim ortamının yöneticiler tarafından iyi hazırlanmış olması, öğretmeni öğretmeye yönelik isteklendirecek, derslerinde kullandığı yöntem ve teknikleri geliştirmeye çalışacak, yeni uygulamalar denemek için korkmadan risk alacaktır. Öğretmenin bunları yaparken kendini rahat ve huzurlu bir ortamda hissetmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada diğer paydaşlar olan okul yöneticileri, diğer öğretmenler ve velilerin sürece yönelik tutumları önem arz etmektedir. Mesleğinde sevilen, saygı duyulan, takdir edilen bir öğretmenin motivasyon düzeyi olumlu seviyede değişecektir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde son yıllarda bu konuyla ilgili güncel çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Okullarda, yöneticilerin öğretmenlere yönelik uygulayabileceği öneriler çoğunlukla 1990'lı yılların başındaki araştırmalarda yapılmış ve hala geçerliliğini koruyacak seviyede etkili öneriler sunulmuştur. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretmenlerin içsel güdülenmelerini güçlendirerek dışsal ödülleri vurgulayan iletiler vermekten kaçının. Okuldaki gücünüzü öğretmene hissettirmeden “Yapmak zorundasınız” gibi ifadelerden kaçınarak “Tepkinizi anlıyorum, bununla ilgileneceğim” gibi yapıcı ifadeler kullanılabilir (Lowman, 1990).
- Öğretmenler içerisinde rekabet ortamı oluşturmaktan sakının. Bu ortam okul kültürüne zarar vererek öğretmenlerin çalışma süreçlerini olumsuz

etkileyecektir. Öğretmenleri sınıflayarak karşılaştırma yerine işbirlikli bir ortam oluşturduğunuzda daha çok çalıştıkları, daha verimli oldukları ve daha yüksek performans verdikleri görülmüştür (Forsyth ve McMillan, 1991).

- Olumlu ve olumsuz yorumlar öğretmenlerin güdülenme süreçlerini etkileyecektir. Yöneticiler öğretmen başarısını ödüllendirmeli, başarısızlık durumlarında öğretmenle özel görüşmeler yapılarak durum hakkında yapıcı eleştiriler ve çözüm önerileri sunmalıdır. Yöneticilerin öğretmeni övmesi, takdir etmesi öğretmenin özgüveninin ve benlik saygısının artmasını sağlarken yapacağı yapıcı eleştiriler ve göstereceği olumlu tutum da öğretmenin gelişimine katkı sunacaktır (Lucas, 1990).
- Öğretmenlere öğretim süreçlerinde kontrol esnekliği sağlayın, öğretim stilleri ve yaklaşımları konusunda onlara saygı duyun. Öğretmen bu sürecin kontrolünü eline aldığı anda daha yüksek motivasyona sahip olacak, daha verimli bir öğretim süreci geçirmiş olacaktır (Anderman ve Midgely, 1998).
- Öğretmenleri olumsuz uyarılarla tehdit etmekten kaçının. Tehdit, öğretmenlerin mesleki kalitelerini düşürerek öğretim süreçlerini başarısız etkileyecektir. Bunun yanında kişisel olarak da birtakım sorunlara yol açacak ve okulda huzursuz bir ortamın doğmasına neden olacaktır. Öğretmenin motivasyonunu düşürecek bu davranışın sonucunda öğretmen, işleri konusunda mazeretler uydurmaya, yapıcı olmayan davranışlara yönelen diğer öğretmenleri de olumsuz etkileyebilecektir. Yöneticilerin uyarıları çok dikkatli ve açıklayıcı yapmaları bu konuda önemli olacaktır (McKeachie, 1986).

Öğretmeni memnun ve mutlu eden en önemli faktörlerden birisi yöneticilerinin ve diğer öğretmenlerin onunla iyi ve sağlıklı ilişkiler kurması ve bu ilişkileri süreç boyunca her dönemde sürdürmeleridir. Okulun başarılı olmasında ve verimli bir süreç geçirmesinde en önemli etken yöneticiler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin samimi ve iyi bir ilişkiye dayanıyor olmasıdır. Öğretim süreci boyunca karşılaşılabilecek sorunlar, kriz anları olduğunda bu birliktelik öğretmene güç vererek onu rahatlatarak ve bu sorunlu durumun daha kolay aşılmasını sağlayacaktır. Bu olumlu duygu ve durumlarını besleyecek öğretmen iş doyumunu yaşayacak ve daha iyi bir performans gösterme yolunda adım atacaktır (El-Education International, 2016).

Öğretmen motivasyonunun artırılmasına yönelik yapılan çalışmalar, öğretmenlerin daha çok içsel motivasyon türünün artırılmasına yönelik öneriler sunmuştur. Bu kapsamda örgütte geliştirilen ilişkiler, öğretim süreçleri, yöneticilerin tutumları öğretmen motivasyonunu arttırmada bir araç olarak kullanılabilir. Bunların dışında dışsal motivasyon faktörlerinin de öğretmenlerin motivasyonunu arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

2.5. Performans Kavramı

Performans, belirlenen hedeflere yönelik bireylerin kendilerinden ortaya koymaları beklenen çıktılarının tümüdür. Bu çıktılar herhangi bir ürün, herhangi bir hizmet veya düşünce olabilir (Sönmez ve Recepoğlu, 2018). Birey, yeteneklerini ve potansiyelini kendisine uygun olan bir çalışma alanı bulduğunda ortaya çıkaracaktır. Bu sebeple hedeflere yönelik yapılan her işin planlamasında çalışana uygun alanların tespiti, işin başarı ile sonuçlanmasında önemli bir etken olacaktır (Döngel, 2006).

Performans, bireylerin göstereceği çabaların tümünün sonucunda ortaya çıkan önemli bir süreci ifade eder. Bu sürecin başarıyla yönetilmesi bireylerin başarısına dolayısıyla da örgütlerin başarısına yansıtacaktır. Fakat tarihsel süreçteki performans tanımlamalarına bakıldığında bu kavram ilk defa spor müsabakalarındaki sonuçları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Daha sonraki yıllarda ise örgüt, takım veya bireylerin belirlenen hedeflere ulaşma derecesi, çalışan katkıları ile varılan sonuçlar şeklinde tanımlanmıştır (Yıldırım, 2023).

Örgütler, bireylerin performans düzeylerinin derecelerine göre başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilirler. Örgütün en önemli kaynağı konumundaki çalışanların bireysel performansları ne kadar yüksekse işleyiş ve sistem de o kadar başarılı olacaktır (Özkan, 2018). Çalışan performanslarının tespit edilmesi, bu performansın altında yatan nedenlerin belirlenip desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekir. (Gunawan ve Amalia, 2015).

Performans kavramını farklı yazarlar çalışmalarında farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Performans, “Ulaşılmak istenen hedefe yönelik olarak yapılan planlar doğrultusunda ulaşılan noktayı belirler” (Altay ve Kış, 2021, s.3).

Performans, “Bireyin belirlenmiş hedefleri gerçekleştirme çabası ve bu süreçte gösterdiği çabaların sonucunda ortaya çıkan gelişmedir” (Mone ve London, 2018, s.2).

Performans, “Çalışanın görevini yerine getirmesi için göstermiş olduğu eylemlerdir” (Çakır, 2016, s.7).

Performans, “Bireyin amaçlı planları doğrultusunda ulaşmış olduğu nitel veya nicel sonuçlardır” (Ernalbant, 2014, s.7).

Buna göre performans, bireyin hedefe ulaşma amacıyla sergilediği çabaların tümüdür.

2.5.1. Performans Yönetimi

Performans yönetimi sistemi, örgüt çalışanının, çalışanların bir araya gelerek oluşturduğu ekiplerin ve dolayısıyla örgütün nasıl performans sergilediklerini gösteren örgütsel süreçlerden oluşur (Akinbowale et al., 2014). Kavramsal olarak performans yönetim sistemi; performansın planlanması, mevcut performansın tespiti ve performansın değerlendirilmesini kapsamaktadır (Öztürk, 2009). Performans yönetiminde genel odak; örgütler üzerine kurulu olup örgütlerin nasıl daha başarılı olabilecekleri ve kendilerini nasıl daha ileriye taşıyabilecekleri hakkındaki uygulamalara dayanır. Bu sebeple performansın nasıl değerlendirileceğinden daha çok neden değerlendirileceği üzerine yoğunlaşılır (Yıldırım, 2023).

Performans yönetimi tarihsel süreçte ilk defa 1880’li yıllarda ortaya çıkmış ve 1990’a kadar örgütlerin maddi kaynaklarına ve kazançlarına odaklı olarak ele alınmıştır. Üretim, muhasebe ve maddi kaynaklar üzerine performansın değerlendirildiği bu dönemde yapılan performans değerlendirmelerinin etkili ve bütüncül sonuçlar vermediği görülmüştür (Öztürk, 2006). 1990’lı yıllardan sonra ise performans yönetimine etki edebilecek diğer faktörler göz önünde bulundurularak öz değerlendirme, yöneticilerden gelen geri bildirimler gibi önemli etkenler de bu sürece dahil edilmiştir. Bunun sonucunda performansa birçok boyutun etki edebileceği fikrine dayanan performans değerlendirme sistemlerine geçiş gerçekleşmiştir (Renand, 2000).

Performans yönetiminde amaç, çalışanın bireysel performansı hedef alınarak doğru kriterlerle bu performansın ölçülmesi, bu sonuçlardan çalışanın haberdar edilerek kişisel performanslarını artırıcı faaliyetlerde bulunmaktır. Bu sürecin sonundaki nihai amaç ise örgütün başarısını ve etkinliğini arttırmaktır (Yıldız vd., 2012). Performans yönetimi ile çalışan, örgütün kendisinden beklentilerinin farkına varır, bu beklentileri yerine getirmek için ne yapması gerektiğini bilerek çalışır. Bilinmezliğin olmadığı ve hedeflerin net olduğu bir

ortamda çalışan daha güvenli adımlar atarak daha verimli olur (Çalık, 2003). Yöneticiler performans yönetiminde en etkin rolü üstlenen kişiler olarak, çalışanlara geri bildirim verirler, onlara rehberlik ederek mesleki gelişimlerinde rol oynarlar. Özetle performans yönetim sistemi; yönetici ve çalışanların belirlenen hedefe ulaşabilmeleri için birlikte çalıştıkları bir sistemdir (Helvacı, 2002).

Eğitim alanında performans yönetimi kavramı 1990'lerden sonra daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim örgütlerinin başlıca görevi olan eğitim hedeflerine ulaşmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır. Okul yöneticileri, performans yönetimi ile öğretmenin performansını ölçerek ve geliştirerek eğitim hedeflerine ulaşma yolunda adımlar atmalıdır (Boyacı, 2003). İlköğretim okullarının toplumsal kalkınmanın temelini oluşturması, bu okullardaki öğrenci, öğretmen, personel sayısının diğer kademelere göre daha fazla sayıda olması bu alanda performans yönetimini daha değerli kılmakta ve bu kademedeki ihtiyaç ve isteklerin karşılanmasının gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır (Sönmez ve Receptoğlu, 2018).

Performans yönetimi planlama, mevcut performansı tespit etme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Performans yönetiminin son basamağı olan performans değerlendirme, çalışanın performansının derinlemesine incelendiği detaylı bir süreçten oluşmaktadır.

2.5.2. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, çalışanların belirli bir süre içerisinde örgütsel hedeflere yönelik elde ettikleri sonuçların incelenmesi ve çeşitli alanlarda kullanılmasıdır (Akdemir, 2009). Çalışanların önceden bilgi sahibi oldukları performans standartları, yöneticilerin çeşitli yollarla çalışanlarına geri bildirimler sağladıkları ayrıca çalışanların örgüt başarısına katkı sağlamaları için gerekli teşvikleri sunduğu bir süreçtir (Karabat, 2007).

Performans değerlendirme ile ilgili alan yazında yapılan tanımlar şu şekildedir: Javidmehr ve Ebrahimpour (2015), performans değerlendirmeyi çalışanların verilen sorumluluk ve görevlerini yerine getirme, gelişme potansiyellerini belirleme konusunda sistematik bir ölçüm sağlama olarak tanımlamışlardır. Tunçer (2013), performans değerlendirme sürecini önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için, bireylerin çabalarının birleştirilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi olarak ifade etmiştir. Yani çalışanların önceden belirlenen standartlara göre gösterdiği performansın karşılaştırılıp

değerlendirilmesi sürecin özetidir. Jordan (2009), performans değerlendirmeyi astların yönetilmesinde önemli bir araç olarak görüp çalışanları desteklemek ve mesleki başarılarına değer biçmek için kullanılan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Performans değerlendirme sistemi ile çalışanların terfi ettirilmesi, ödül veya ceza alması, ilerleme ve atanması gibi mesleki alanlarda kararlar verilebilir. Performans değerlendirme ile çalışanın güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkar, çalışanların hangi alanda iyi oldukları veya hangi alanlarda beceri eksiklikleri olduğunu yöneticilere gösterme imkanı verir. Tespit edilen bu noktalara yönelik gösterilecek yapıcı davranışlar çalışanı olumlu etkileyecektir. Performans değerlendirme, örgütlerin eğitim programlarında, hizmet içi eğitimlerinin planlanması ve değerlendirilmesi aşamasında önemli bir araç olarak kabul edilir (Yıldırım, 2023).

Performans değerlendirme yapıcı bir süreçle ilerletildiğinde çalışanın başarısını takdir etmede ya da eksiklerini gidermede ona destek olur. Performans değerlendirmeyle hem bireysel hem de örgütsel eğitim ihtiyaçları tespit edilir, örgütün gerçekleştirmek istediği hedeflerin anlaşılabilme derecesi ortaya çıkar, örgütü bir bütün olarak görülebilmesini sağlar, örgüt içinde oluşan bireysel ve örgütsel algıların tespit edilebilmesini sağlar (Turgut, 2001).

Çalışanların bilgi ve becerilerini yükselterek daha nitelikli hale getirmenin yollarından biri performans değerlendirmedir. Çünkü örgütler bu yol ile çalışanın çabasını ve isteğini arttırarak verimliliklerini arttırabilir (Cummings ve Worly, 2009). Can ve Kavuncubaşı'na (2009) göre performans değerlendirmenin amacı; çalışanın örgüte sağladığı katkıyı ölçerek bu katkıya göre başarılı olduğu alanlarda ödüllendirmek, başarısız olduğu ya da eksiklerinin olduğu alanlarda ise bunların düzeltilmesi için eğitim programları planlamak ve uygulamak, rehberlik yapmak, insan kaynağı açısından yeni çalışana ihtiyaç duyulup duyulmadığını tespit etmektir (Can ve Kavuncubaşı, 2009).

Obisi (2011) ise performans değerlendirmenin temel amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- İş rotasyonunu planlamak.
- Çalışanı performansı hakkında bilgilendirmek.
- Çalışanların eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını tespit etmek.
- Hedeflerin çalışanlara iletilmesini ve anlaşılabilmesini sağlamak.

- Çalışanların hedefleriyle örgütsel beklentileri karşılamak.
- Yöneticiler ve astlar arasındaki iletişimi geliştirebilmek.
- Maaş artışlarına ilişkin verilen kararlarda yardımcı olmak.
- Çalışanlara geri bildirim ve rehberlik sağlayarak daha iyi performans gösterebilmelerini sağlamak.
- Çalışanlara motivasyon sağlamak.
- Çalışanların terfi, nakil, işten çıkarma, ödüllendirme gibi kararlarda objektif kararlar alınabilmesini sağlamak.

Performans değerlendirme süreci ile çalışanların iş performansı hakkında bilgiye sahip olunur. Bu bilgi ücret artışı, ödüllendirme, disiplin, eğitim, terfi, işten çıkarma gibi yönetsel süreçlerde alınan kararlarda gerekli olmaktadır. Bunun yanında çalışanların iş tanımının yapılması ve detaylı çalışma analizlerinin yapılmasında önceden belirlenen standartlara ne oranda yaklaşıldığına yönelik geri bildirim de yine performans değerlendirme ile mümkündür (Genal, 2022). Performans değerlendirme, amaçlarına yönelik yapılırsa bireysel ve örgütsel olarak fayda sağlayacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışanlar ve yöneticiler kendilerini daha iyi tanıyacak, kendilerini geliştirmek için eksik yanlarını göreceklidir. Barutçugil (2004), performans değerlendirmenin, örgüt amaçlarının daha iyi anlaşılmasıyla örgüt içi iletişimi geliştireceğini ve örgütsel motivasyonu arttıracığını ileri sürmekte ve bu şekilde örgüte katkı yapacağını savunmaktadır.

2.5.3. Öğretmen Performansı

Öğretmen, eğitim sistemi açısından eğitim sürecinin değişkenlerinden biri olarak amaçları gerçekleştirmede uzman niteliğiyle eğitim ortamında fonksiyonel insan kaynağını oluşturur. Eğitim hedeflerinin başarıyla gerçekleştirilmesi içinse en önemli unsur öğretmenlerin performansıdır. Eğitime dair geliştirilen ve uygulanarak bir sonuca varması istenilen tüm politikalar öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçleri aracılığıyla sınıflarında gerçekleşecektir. Bu sebeple öğretmenlerin performanslarına yönelik alan yazında yapılan araştırmalar önem arz etmektedir (Yıldırım, 2023).

Öğretmen performansı, öğretmenin eğitim ve öğretim sürecinde etkilediği veya etkilendiği kişilere karşı nasıl davrandığını, öğretmenlerden beklenen hedeflere ulaşma durumunu, verilen görevi başarıyla yerine getirmesini ifade eder (Duze, 2012). Öğretmen performansı sadece öğrenci başarısı, öğretmen özellikleri

veya öğretimin yürütülmesini kapsamaz, daha çok sürece yönelik gerçekleştirilen öğretimsel faaliyetler ve bunlara etki eden değişkenler üzerine yoğunlaşır. Öğretmenlerin gösterdiği performanslar, önceden belirlenen standartlara uygun olarak öğrenme ve öğretme faaliyetini gerçekleştirme, bunları yaparken ise gösterdikleri iş performansı veya yeteneği olarak tanımlanabilir (Rostini et al., 2022).

Öğretmen performansına yönelik literatürde farklı tanımlar da yapılmıştır. Martin (2018), öğretmen performansını öğrencilerin öğrenme süreçleri ile sonuçlanan davranışları olarak tanımlamıştır. Martin'e göre, öğrenci ne kadar fazla şey öğrenirse öğretmenin performansı da o kadar yüksektir. Bilgiye ve öğrenmeye erişimin kolaylaştığı son dönemlerde sadece öğrenci öğrenmesi üzerinden öğretmen performansının fikir verebileceğini düşünen Martin, bu tanımıyla birçok faktörü göz ardı etmiştir. Triwahyuni ve diğerleri (2014), öğretmen performansını girdi, çıktı ve süreci olan karmaşık bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre Martin'in tanımının aksine çok boyutlu bir süreç hakimdir. Öğretmen performansında, eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmak için bireysel, örgütsel, kültürel ve politik faktörler etkileşim içerisinde.

Eğitim faaliyetlerinde yürütülen çalışmaların başarıyla sonuçlanmasındaki en önemli belirleyici öğretmen performansıdır. Bu sebeple eğitim hedeflerine ulaşamayan bir eğitim sisteminde düşük öğretmen performansının önemli etkisi olacaktır (Fitria, 2018). Öğretmen performansı öğretmenin becerileri, zaman yönetimi ve görev bilinci gibi faktörlerden etkilenebileceği için düşük öğretmen performansına yönelik bu faktörler özelinde de birtakım önlemler veya çözümler üretilebilir. Yonghong ve Chongde (2006), öğretmen performansının genelde eğitim süreçleri, özelde ise belirli bir alanın veya dersin hedeflerine uyumlu öğretim davranışlarıyla alakalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakış açısıyla öğretmen performansını tek bir sonuca veya sonuca yönelik tek bir nedene bağlamak doğru sonuçlar vermeyecektir. Öğretmen performansı çok boyutlu biçimde, derinlemesine analizler sonucunda objektif olarak değerlendirilmelidir.

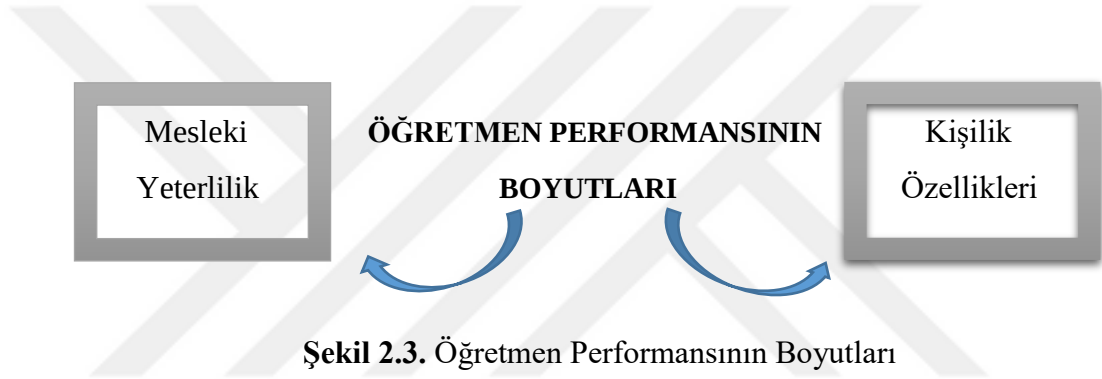
2.5.3.1. Öğretmen Performansının Boyutları

Öğretmen performansı araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda değerlendirilmiştir. Önceleri performans boyutlarına dair araştırmalar yoğunluktayken son zamanlarda öğretmen performansına yönelik boyutlar üzerine de çalışmalar olmuştur. Yonghong ve Chongde (2006), performansın çok boyutlu

olarak incelenmesinin daha doğru olduğunu savunurken, bu boyutların birbirinden farklılık göstermekle birlikte bağımsız olmadıklarını, birbirleriyle güçlü ilişki içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Limon (2019), öğretmen performansını üç başlık altında incelemiştir. Bunlar: Görev performansı, bağlamsal performans, uyumsal performanstır. Mohammadi'ye (2021) göre ise öğretmen performansı, öğretme ve öğrenmeyi planlama ve uygulama, sınıfta öğretmenlik uygulaması, öğretmenin düşünme becerisi ve öğrenci başarısı değerlendirme olarak dört boyutta incelenir.

Genel olarak öğretmen performansı, diğer alanların performans boyutlarına göre farklıdır ve iki boyut halinde incelenir. Bu boyutlar, mesleki yeterlik ve kişilik özellikleridir (Alwi ve Machali, 2021; Baety, 2021; Yıldırım, 2023).



Öğretmen mesleki yeterlilik boyutu, öğretmenin öğretme-öğrenme süreçlerindeki içeriklere yöntemleriyle birlikte hakim olması, ders programı bilgisi, ders planı bilgisi, öğretim materyalleri hazırlama, görevleriyle ilgili sorumluluk ve bilinç duygusunu, diğer meslektaşlarıyla birlikte uyumlu çalışma ve birliktelik olma duygularını içerir (Baety, 2021). Diğer yandan öğretmen performansının kişilik özellikleri boyutu; topluma ve öğrencilere rol model olma, kendi performansını değerlendirme, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma, kendini geliştirme, bilgili olma gibi özellikleri barındırır (Lestari ve Rahmawati, 2020).

2.5.3.2. Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretmenin süreç içerisinde yaptığı çalışmaların sonucunda ulaştığı hedeflerin ve başarı seviyesinin objektif bir biçimde ölçülmesidir (Çelikten ve Özkan, 2018). Milli Eğitim Bakanlığının Teftiş Kurulu bünyesinde (2011) yaptığı tanımlamaya göre ise öğretmen performans değerlendirilmesi, belirlenen standartlar doğrultusunda ulaşılan iş başarısının

değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda öğretmene dönütlerin verilmesidir.

Öğretmen performansının değerlendirilmesi okul ve öğretmen açısından farklı şekillerde yapılabilir. Öğretmen açısından performansının değerlendirilmesi, performanslarının niteliğini attırmak, güçlü ve zayıf yönlerini bulmaya yönelik yapılan ölçümlerdir. Okul açısından ise öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretmenin kariyer gelişimini ve kariyer planlamasını değerlendirmek için önemli bir ölçüttür (Supratikto et al., 2014). Her iki açıdan farklı tanımlamalar yapılsa da okulların önceden belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmaları için yüksek öğretmen performansına ihtiyaçları vardır. Kariyer planlamasını önemseyen, gelişimine değer veren öğretmen içinse bu aşamaları ilerletmek amacıyla performansını yüksekte tutmasına ihtiyacı vardır.

Öğretmen performansının değerlendirilmesi hem öğretmen açısından hem de eğitimin diğer paydaşları olan öğrencilerin ve okulların eğitim niteliklerinin tespiti için gereklidir. Çakır (2016) performans değerlendirmesinin yapılması için birtakım nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmenlere performansları hakkında geri bildirimler vermek, gerekli görülen durumlarda destek sunmak,
- Öğretmenlerin gösterdiği yetkinliklerinin bilincine varmalarını sağlamak,
- Öğretmenlerin yeteneklerini açığa çıkarırken eksik yönlerini keşfetmelerini sağlamak,
- Öğretmenlerin üstesinden gelemedikleri konular hakkında tespitlerde bulunup rehberlik etmek,
- Öğretmenin performansına dayalı olarak öğretmen-öğrenci arasında olumlu bir iklim oluşturmak,
- Performans düzeyi yüksek öğretmen yetiştirerek yüksek performansa sahip bir okul kültürü oluşturmak,
- Düzenlenen eğitim programları çerçevesinde öğretmenlerin performansını geliştirmek ve ilerlemelerini sağlamaktır.

Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi, sıralanan bir takım sebeplerden dolayı yapılır. Fakat örgüt kültürünün içerisinde yer alan sosyal yapı ve geleneksel düzen de bu süreçte önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin performansı ve bu performansının değerlendirilmesi sırasında sergilediği davranışlara etki

edebilecek çevresel etmenler, milli ve manevi değerler bulunmaktadır. Böyle bir durumda öğretmenlerin performans değerlendirilmeleri alanında yeni tekniklerin geliştirilmesi veya bu faktörlerin değerlendirmeye olan etkilerinin incelenmesi konunun daha kapsamlı değerlendirilebilmesine neden olacaktır (Genal, 2022).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi sistematik ve belirli amaçlara göre yapılır. Bu süreç hazırlık gerektiren ve çıktısı beklenen bir yapıdır. Öğretmenlerin bu değerlendirme sonucunda beklentilere dayalı olarak nasıl performans gösterdiklerini, daha iyi performans nasıl gösterebileceklerini görmelerini sağlayarak mesleki ve kişisel özelliklerini geliştirmeyi amaçlamalıdır (Liu, 2011).

Öğretmen performansını değerlendirme iki aşamalı olarak gerçekleştirilir. Birinci aşama; öğretmenlerin eğitim ve öğretim becerilerini, uzmanlıklarını ölçmeye ve geliştirmeye yönelik yapılan değerlendirmedir. İkinci aşama ise; birinci aşamanın getirisi sonucunda öğrenci başarı düzeyini ölçmeye ve yükseltmeye dayanan değerlendirmelerdir (Marzano ve Toth, 2013). Bu değerlendirme sistemi, öğretmenlerin beceri ve uzmanlıklarının gelişmesini sağlar, gelişimlerini desteklemeye yardımcı olur. Öğretmene, gerektiği durumlarda destek fırsatları oluşturur, öğretmenlik mesleğinin hesap verilebilirlik ve iyileştirilebilirlik düzeyini artırır. Öğretmenlik mesleğinin daha çok profesyonelleşmesini ve işbirlikli ortamların gelişmesini sağlayarak okulların güçlendirilmesine yardımcı olur (Pandey, 2021).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecinin planlanmasında okulların ve öğretmenlerin ihtiyaçları, beklentileri ve hedefleri dikkate alınmalıdır. Bu hedefler birbiriyle örtüştüğünde öğretmen değerlendirmesi gelişim odaklı ilerler, öğretmenin mesleki performansında ve okulun hedefleri doğrultusundaki çalışmalara ise önemli katkılar sağlar (Yıldırım, 2023). Öğretmen performansının değerlendirilmesindeki temel amaç; eğitim kalitesinin artırılması ve eğitim hizmetlerinin geliştirilmesidir. Bu nedenle öğretmen performansının değerlendirilmesindeki hedef; öğretmenlerin potansiyel gelişim alanlarının belirlenmesi, yönetici ve öğretmenlerin güçlendirilmesi, eğitim sisteminin anahtar rolündeki öğretmenlerin asgari yeterlilik düzeylerinin üstünde bir performans sergilemelerini sağlamaktır (Pecheone ve Chung, 2006). Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretmenin ödül ve ceza, terfi, işe alma veya işten çıkarma kararlarının verilmesinde etkili olmakla birlikte mesleğe yönelik öğretmenin

yeterlilikleri hakkında da oluşacak güncel eğitim kararlarına etki edecektir (Cai ve Lin, 2006).

2.5.3.3. Öğretmen Performansının Sonuçları

Öğretmenlerin performansına yönelik yapılan çalışmaların çoğunda (Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Özgenel ve Aktaş, 2020; Seyidoğlu, 2020; Sönmez ve Recepoğlu, 2019; Yağmur, 2018) performansın başka faktörleri etkilediği veya etkileyeceği yönünde sonuçlar ve çıkarımlara ulaşılmıştır. Bunlardan en çok üzerinde durulan ve önemsenen ise öğretmen performansının sonucunda etkilenen öğrenci başarısı olmuştur. Kaliteli bir eğitim sunmak, öğrenci başarısını arttırmak, daha başarılı nesiller yetiştirme hedefi toplumun okullardan en büyük beklentisi haline gelmiştir (Sincer, 2021).

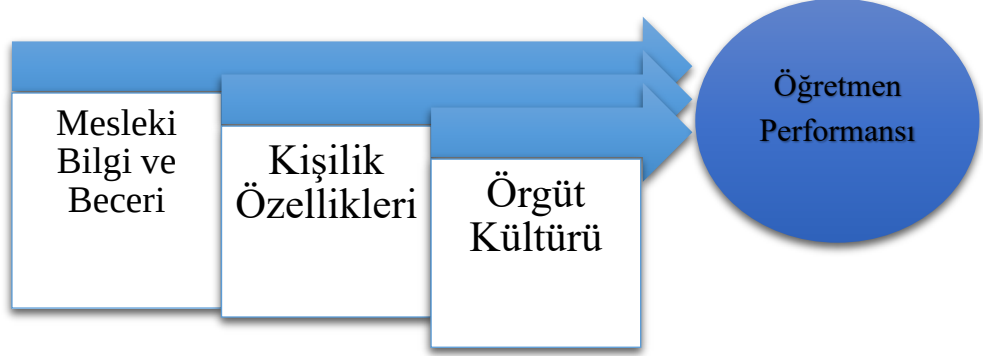
Eğitim sistemlerinin ve öğrenci başarısının geliştirilmesinde en önemli unsur öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin performansının öğrenci başarısını etkilediği kabul gören bir varsayımdır (OECD, 2013). Rivkin ve diğerleri (2005), yaptıkları çalışmada öğrenci başarısına etki eden en önemli faktörün öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir. Panda ve Mohanty (2003) de benzer şekilde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ve akademik başarılarında en önemli etkenin öğretmen performansının olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi konusunda politika yapıcılar, araştırmacılar, yöneticiler, ebeveynler ve öğretmenler hedef ortaklığı bilinciyle hareket etmelidirler. Söz konusu her bir eğitim paydaşı öğrencilerin yetkin ve iyi bir öğretmen tarafından eğitilmesi konusunda çaba göstermelidir (Morgan, et al., 2014). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin başarılı bir şekilde yürümesi için öğretmenlerin bilgisi ve yetkinliğinin yüksek olması gerekir, bununla birlikte elverişli bir çevreden gelmeyen, dezavantajlı grup dahilinde olan ve sorunları olan çocuklar için öğretmenler daha çok önem kazanmaktadır (Leigh ve Mead, 2005).

2.5.3.4. Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler

Öğretmen performansını etkileyen birçok faktör bulunmakla birlikte bu faktörler üç ana başlık altında incelenebilir (Sincer, 2021):

Şekil 4.Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler



Kaynak: Sincer, 2021.

Öğretmen performansını etkileyen faktörler mesleki bilgi ve beceriler, kişilik özellikleri, örgüt kültürü olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin meslekleri ile alakalı bilgi, beceri ve donanımları performansları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin derslerini işleyeceği yöntem ve tekniklerin seçiminde, zenginleştirmesinde ve yönetmesinde yeterli düzeyde olması, işlenecek konuya hazırlıklı gelmesi ve içeriğine hakim olması performansını etkileyecektir (Darling-Hammond, 2000). Benzer şekilde Usop ve diğerleri (2013) de yaptıkları çalışmada, öğretmenin mesleki bilgi ve beceri düzeyinin, seçtiği yöntem ve tekniklerin, sınıf yönetimi yeterliliğinin performansları için fark oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir.

Öğretmen performansını etkileyen faktörlerden kişilik özellikleri, öğretmen özelliklerinin yansıtıldığı, bununla beraber iletişim becerileri, genel zeka düzeyi gibi kavramları içerisinde barındıran özelliklerdir (Sincer, 2021). Öğretmenin kişiliği işe karşı tutumunu belirler ve dolaylı olarak performansını etkiler. Öğretmenlerin işlerine olan merakı, ilgisi, bilgisi gibi bireysel farklılıklarla dolu bu özellikler iş performansını etkilemektedir (Cullen ve Sackett 2004).

Öğretmen performansını etkileyen bir diğer faktör ise örgüt kültürüdür. Okul yöneticisi göstereceği liderlik davranışları ile öğretmene karşı saygı, güven ve sağlıklı bir iletişim oluşturabilir. Bu oluşum zamanla işten memnun olan ve işini severek yapan çalışan gruplarını oluşturacaktır. Okul yöneticisine güvenen bir öğretmenin ise performansı artacaktır (Fitria, 2018). Usop ve diğerleri (2013), örgüt kültürünün etkisiyle ortaya çıkan örgütsel davranışların öğretmeni etkileyeceği, dolayısıyla da bu davranışların öğretmenin performansına yansıtacağını ifade etmişlerdir. Buna paralel şekilde Arifin (2015)'e göre motivasyon ve iş doyumunu, öğretmen performansının en önemli belirleyicileridir.

Bu faktörlerin dışında alan yazında iş kalitesi, işin hızı ve doğruluğu, inisiyatif alma, mesleki beceri, iletişim gibi faktörler de öğretmen performansını etkilemektedir. Bu faktörler birbiriyle ilişkili olup öğretmen performansını farklı zaman ve farklı durumlarda etkileyebilir (Fitria, 2018).

2.6. Öğretmen Motivasyonu ve Öğretmen Performansı

Öğretmenlerin motivasyonları farklı nedenlerden etkilenecek farklı sonuçlar doğurabilir. Farklı bölge ve öngörülere göre bireysel olarak değişebilen motivasyon durumları öğretmenlerin ortaya koyacakları performansa etki edeceği düşünülmektedir (Javorčíková et al., 2021). Bu noktada içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemek ve çıkacak sonuca yönelik uygulamalar geliştirmek eğitimin kalitesini yükseltecek adımlardan biri olacaktır.

Öğretmen motivasyonunun yüksek olması performansı iyileştici unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bunun sonucunda ise öğrenci ve okul başarısının artması beklenmektedir (Kumari ve Kumar, 2023). Düşük öğretmen motivasyonunun ise düşük performansa neden olacağı ve bunun sonucunda öğretmenin devamsızlık, mesleki suistimal, geleneksel öğretim uygulamalarına dayanma, yetersiz hazırlık, dikkati meslekten uzaklaştıran ikincil gelir getirici faaliyetlerde bulunma gibi davranışlarda bulunması beklenecektir (Bennell ve Kwame, 2007). Bu tarz davranışlar gerçekleştiğindeyse öğretmen mesleki başarısızlığa uğrayacak dolayısıyla öğrencileri ve okulu başarısızlığa uğratacaktır.

Öğretmenlerin sergiledikleri performanslar nesnel bir şekilde değerlendirilerek, bu performansın altında yatan sebepler irdelenmelidir (Rivai et al., 2019). Öğretmenlerin iyi performans gösterme kararlılıkları kültürel, sosyal ve demografik faktörlere de bağlıdır. Öğretmenin içerisinde bulunduğu çalışma koşullarının bireysel değerlerine uygunluğu, yönetici ve meslektaşlarıyla uyumlu ya da uyumsuz ilişkileri, yaşı, cinsiyeti ve ekonomik durumu da çalışma performansını etkileyeceği düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 2004).

Öğretmenin içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinden hangilerinin kendisini etkilediği hem kendisi hem de yöneticileri tarafından iyi bilinip tanınır ve bu yönde harekete geçilirse öğretmenlerin motivasyonunun ve performansının artacağı düşünülmektedir (Tan Mullins, 2020).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öncelikle öğretmen motivasyonu ve öğretmen performansının birlikte ele alındığı araştırmalara ardından öğretmen motivasyonu ve öğretmen performansı üzerinde yurt içi ve yurt dışında ilgili diğer araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Öğretmen Motivasyonu ve Performansı ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmen motivasyonu ve öğretmen performansı üzerine doğrudan yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Alan yazında öğretmen motivasyonu veya öğretmen performansı üzerine birçok araştırma yapılmasına rağmen bu iki değişkenin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya yurt içinde rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan az sayıda araştırmaya ise aşağıda yer verilmiştir.

Kumari ve Kumar (2023) tarafından Pakistan'daki özel okul öğretmenlerinin motivasyon ve performansları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada dışsal motivasyonun performans üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Javorčíková ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada Slovak ilkokul öğretmenlerinin performanslarına etki eden motivasyon faktörlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre Slovak öğretmenlerin en çok maddi faktörün ve ilişki faktörünün motive ettiğine ulaşılmıştır. Okul iklimi, iyi çalışma arkadaşları ve yönetici tutumlarının da öğretmenlerin performansına etki ettiği de çalışmanın diğer sonuçlarından biridir.

Rivai, Gani ve Murfat (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen motivasyonu ve performansının belirleyicileri olarak örgütsel kültür ve örgütsel iklimin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre, örgütsel kültürün öğretmen motivasyonu ve öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel iklim değişkeninin ise öğretmen motivasyonu ve öğretmen performansı üzerine olumsuz etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca motivasyonun öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu çalışmanın diğer bulgularından biri olmuştur.

2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ceylan ve Güneş (2023)'in yaptıkları çalışmada sınıf ğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel yöntem ve ilişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın sonuçlara göre sınıf ğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri düzeylerinin orta düzeyde olduğu grlmştir.

Güneş ve Köse (2021) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının ğretmen motivasyonu ile ilişkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlara göre, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının eř-dost için boyutuyla ğretmen motivasyonunun ie yansıtılmış düzenleme boyutları arasında pozitif ve düşük seviyede bir ilişki bulunmuştur.

Canöz, nl ve Uzunkol (2019) tarafından yapılan çalışmada ilkokul ğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin sınıf yönetim stillerine etkisi araştırılmıştır. İlişkisel tarama modeli ve betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın sonuçlara göre motivasyonun cinsiyet, mezun olunan alan, sınıf mevcudu, çalışılan hizmet alanı faktörlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; kıdeme göre ise farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. İllkokul ğretmenlerinin motivasyon düzeyleriyle otoriter, yetkeci ve serbest sınıf yönetim stilleri arasında düşük seviyede ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) yaptıkları çalışmada sınıf ğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenerek çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf ğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ğretmenlerinin motivasyon düzeyleri yaş, mesleki kıdem, kitap okuma, hizmet içi eğitim alma, değişkenlerine göre motivasyon leğinin alt boyutları olan mesleğe yönelik olumlu tutum, meslekten kaçınma, mesleği özümseme, takdir edilme ve mutluluk, alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Demirkol (2019), yaptığı araştırmada sınıf ğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf ğretmenlerinin motivasyon düzeyleri yaş, öğrenim durumu, doğum yeri, yerleşim yeri, sınıfta bulunan ğrenci sayısına göre anlamlı olarak

farklılaşmamıştır. Kıdem ve medeni durum değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Taş ve Korkmaz (2019), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlara göre sınıf öğretmenlerini motive eden faktörler; mesleki sorumluluk, mesleğin kutsallığı, mesleki ideal ve meslek sevgisi, okul içi iletişim ve uyum, veli tutumları, fiziksel koşullar, karara katılma, mesleki yeterlilik ve tecrübe, ödül, mesleki gelişim ve yükselme olmuştur. Ücret, denetim ve denetleyici tutumlar, öğrenci profillerindeki farklar öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler olarak tespit edilirken, özlük hakları, işin niteliği, mesleki saygınlık, yönetici tutumları faktörlerinin ise motivasyonu artırıcı veya azaltıcı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin okullarının örgüt kültürüne ilişkin algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma olan çalışmanın sonuçlarına göre, örgüt kültürünün öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile örgüt kültürü arasında pozitif yönlü düşük seviyede bir ilişki bulunmuştur.

Göloğlu Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin genel motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu fakat öğretmenlik mesleğini özümsemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Seyidoğlu (2020), yaptığı çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansını incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin ve öğretmen performansının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel düzeyde gösterdikleri performans arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özgenel ve Aktaş (2020), yaptıkları çalışmada okul müdürleri tarafından benimsenen demokratik, otokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin demokratik ve işbirlikçi liderlik stillerinin öğretmenlerin performansları ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın diğer değişkenleri olan otokratik liderlik stili öğretmenlerin performanslarını olumsuz yönde etkilerken serbest bırakıcı liderlik stiline ise olumlu yönde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Sönmez ve Recepoğlu (2019), yaptıkları çalışmada etik iklimin örgütsel bağlılık ve öğretmen performansı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ile performansları arasında orta düzeyli ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin performansı sınıf yönetimi becerileri tarafından yordanmakta olduğu çalışmanın diğer sonuçlarından biridir.

Yağmur (2018) tarafından yürütülen çalışmada maarif müfettişlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerinin öğretmen performansındaki rolünün ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, ders denetimlerinin öğretmen performansı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hatipoğlu ve Kavas (2016) tarafından yapılan çalışmada veli yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Anket yoluyla elde edilen bulguların analizi sonucunda, velilerin bilgilendirici ve olumlu yaklaşımlarının öğretmen performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte tenkit edici ve olumsuz veli yaklaşımlarının öğretmen performansı ile ilişkili olmadığı çalışmanın bir diğer sonucudur.

Bostancı Bozkurt ve Kayaalp (2011), yaptıkları çalışmada öğretmen performansının geliştirilme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen performansını geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların; okul ortamı, öğretmenin öğrenme ve gelişim üzerine etkinlikleri ve okul yöneticilerinin performans rehberlikleri boyutlarında farklılaşma olduğu görülmüştür.

Erdem (2010), tarafından çalışmada sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı toplumsal sorunlar ve bu toplumsal sorunların performanslarına etkisi konusunda görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Betimsel bir araştırma olan

çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin toplumsal sorunlara katılma konusundaki görüşleri “tamamen katılıyorum”, toplumsal sorunlarla karşılaşma konusundaki görüşleri “çoğunlukla”, toplumsal sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri “çok” şeklinde olmuştur.

Ayar ve Arslan (2008), tarafından yapılan çalışmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performanslarının tespit edilmesi ve bu performanslarının artırılması ile ilgili önerilerin yapılması amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ve okulların sosyoekonomik durumlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

2.7.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Handayani (2016) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş ve eğitim seviyeleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Gözlem ve görüşme yöntemlerinin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alam ve Farid (2011) yaptıkları çalışmada öğretmen motivasyonunu hangi faktörlerin etkilediğini incelemiştir. Anket yoluyla elde edilen bulguların analizine göre; sınıf-okul ortamı, kişisel ve sosyal faktörler, sistem baskısı ve sınav stresi, sosyoekonomik durumlar, kendine güven ve öğretmen kişiliği, öğrenci davranışları, ödüller-teşvikler, gibi faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerinde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya göre içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin işlerine olan motivasyonlarında sosyal kendine güven ve kişisel faktörlerin daha ön planda olduğu görülürken, dışsal motivasyonları yüksek olan öğretmenlerin motivasyonlarına ödül beklentisi, sosyoekonomik gibi değişkenler daha fazla etkilemektedir.

Addison ve Brundrett (2008), yaptıkları çalışmada İngiltere’de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarını ve değişim mücadelelerini incelemiştir. Görüşme formunun kullanıldığı çalışmada, elde edilen bulgulara göre ilkokul öğretmenlerini motive eden faktörlerin öğrencilerden aldıkları olumlu yanıtlar olduğu görülmüştür. Bunun tersi olarak motivasyonlarını düşüren faktörlerin ise öğrencilerden gelen zayıf yanıtlar, iş yükünün fazla olması gibi faktörler olduğu sonucuna varılmıştır.

Beg, Fitzpatrick ve Lucas (2021) tarafından Gana’da yürütülen araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerin performanslarını değerlendirme aşamasında cinsiyete dayalı yanlılık gösterip göstermediklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Anket çalışması sonucunda elde edilen sonuçlara göre, erkek ve kadın öğretmenlerin performans alanında birbirlerini eşit gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuca rağmen öğrenci başarısı üzerinden yapılan nesnel değerlendirmeye göre kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlerden daha yüksekken okul müdürleri erkek öğretmenlerin performansının daha yüksek olduğu eğiliminde değerlendirme yapmışlardır. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise okul müdürlerinin en düşük performansa ait erkek öğretmenin performansını, en yüksek performans gösteren kadın öğretmenden daha yüksek bulmuşlardır.

Van Waeyenberg ve diğerleri (2020) tarafından Belçika’da yapılan araştırmada performans yönetim sistemi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, iki değişken arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılrken güçlü bir performans yönetim sistemi algısının öğretmenlerin performansı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Anastasiou ve Papakonstantinou (2014), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin performansı, iş memnuniyeti ve stres düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre; iyi çalışma şartları, adil ödüllendirme sistemi, okul yönetiminde karar verme, okul müdürü tarafından motive edilme faktörlerinin öğretmenlerin performansları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi ve verileri çözümleme yöntemi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, nicel desenlerden tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeyleri ile ilişkisine bakıldığından ilişkisel tarama modeli uygun görülmüştür. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı veya ilişkinin ne düzeyde olduğu belirlenir (Karasar, 2007).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Iğdır il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alınmayıp bu ilde görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu kapsamda 316 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen veya eksik dolduran 71 öğretmen çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu bağlamda ölçeklere cevap veren 245 sınıf öğretmeni evreni örneklemiştir.

Ölçeklere cevap veren 245 sınıf öğretmenin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerinin frekans ve yüzdeleri

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	156	63.7
Erkek	89	36.3
Toplam	245	100
Yaş grupları		
22-28 yaş	69	28.2
29-37 yaş	102	41.6
38-44 yaş	37	15.1
45-51 yaş	32	13.1
52 yaş ve üzeri	5	2.0
Toplam	245	100
Kıdem		
1-5 yıl	78	31.8
6-10 yıl	70	28.6
11-15 yıl	34	13.9

16-20 yıl	22	9.0
21 yıl ve üstü	41	16.7
Toplam	245	100
Aynı Okulda Görev Yapma Süresi		
1-5 yıl	174	71.0
6-10 yıl	43	17.6
11-15 yıl	9	3.7
16-20 yıl	11	4.5
21 yıl ve üstü	8	3.3
Toplam	245	100
Öğrenim durumu		
Lisans	226	92.2
Lisansüstü	19	7.8
Toplam	245	100

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin %63.7’si kadın, %36.3’ü erkektir.

Sınıf öğretmenlerinden %41.6’sı 29-37 yaş aralığında, %28.2’si 22-28 yaş aralığında %15.1’i 38-44 yaş aralığında, %13.1’i 45-51 yaş aralığında %2’si ise 52 yaş ve üzerinde bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinden %31.8’i 1-5 yıl aralığında, %28.6’sı 6-10 yıl aralığında, %16.7’si ise 21 yıl ve üzeri, %13.9’u 11-15 yıl aralığında, %9’u ise 16-20 yıl aralığında kıdeme sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinden %71’i 1-5 yıl aralığında, %17.6’sı 6-10 yıl aralığında, %4.5’i 16-20 yıl aralığında, %3.7’si 11-15 yıl aralığında, %3.3’ü ise 21 yıl ve üstü aynı okulda görev yapma süresine sahiptirler.

Sınıf öğretmenlerinin %92.2’si lisans mezunu iken %7.8’i lisansüstü mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak İş Motivasyonu Ölçeği ve İşgören Performansı ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. İş Motivasyonu Ölçeği

İş motivasyonu ölçeği Dündar, Taşpınar ve Özutku (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. İfadeler (örneğin: İşimin yapılmaya değer bir iş olduğunu düşünüyorum) 5li likert (1- Hiçbir Zaman, 2- Nadiren, 3-Bazen, 4- Çoğunlukla, 5- Her Zaman) şeklindedir. İTÜ Geliştirme Vakfı okullarındaki 168 öğretmen ile beraber İstanbul ili Sarıyer ilçesinde bulunan okul

öncesi kurumlarında çalışan 108 öğretmenle ön uygulaması gerçekleştirilen ölçeğin üzerinde birtakım güvenirlik analizleri yapılmıştır. Öncelikle toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunun anlaşılması amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi yapılmış ve faktör analizine uygun olduğu bulunmuştur. KMO testi sonrası Principal Component Analysis ve Varimax with Kaiser Normalization tekniklerinin kullanılmasıyla yapılan faktör analizi ile ölçeğin 24 maddesinin 2 alt boyutta toplandığı görülmüştür (Karataş, 2020). Birinci alt boyut olan içsel motivasyon boyutu 9 maddeden oluşmakta olup güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=.872$ olarak bulunmuştur. İkinci alt boyut olan dışsal motivasyon boyutu 15 maddeden oluşmuş ve güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=.876$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısının (iç tutarlılığı) $\alpha=.917$, alt boyutlarının güvenirlik katsayılarının ise .872 ile .876 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa değerinin .899 olduğu görülmüştür.

3.3.2. İşgören Performansı Ölçeği

İşgören performansı ölçeği, çalışanların performansını ölçmek için Kirkman ve Rosen (1999), Sigler ve Pearson (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Çöl (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 4 madde bulunmaktadır. İfadeler (örneğin: Görevlerimi tam zamanında tamamlarım) 5li likert (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) şeklindedir. Performans ölçeği önce Kirkman ve Rosen (1999), daha sonra ise Sigler ve Pearson (2000) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılmış olup Çöl (2008) tarafından yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha kat sayısı değeri .8277 olduğu bulunmuştur.

3.3.3. Geçerlilik ve Güvenirlik Analizleri

Bilimsel araştırmalarda ölçülmek istenen özelliklerin doğru biçimde ölçüldüğünün belirlenmesi için güvenirlik seviyelerinin belirlenmesi gerekmektedir. Güvenirliğin olup olmadığı, var ise bunun derecesi güvenirlik kat sayıları ile bulunmaktadır (Karagöz, 2017). Güvenirlik kat sayılarının belirlenmesinde ise en sık kullanılan Cronbach Alpha katsayısıdır. Cronbach Alpha katsayısı, birden fazla ifadeye sahip ölçeklerin güvenirliğini hesaplamada kullanılır (Kartal ve Dirlik, 2016). Bu nedenle araştırmada İş Motivasyonu ölçeğinin alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyonla birlikte işgören performansı ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz

sonuçları Tablo 3.2, Tablo 3.3, Tablo 3.4, Tablo 3.5 ve Tablo 3.6’da sırasıyla gösterilmiştir.

Tablo 3.2’de içsel motivasyon araçlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı verilmiştir.

Tablo 3.2. İçsel motivasyon araçlarının cronbach alpha güvenilirlik katsayısı

İçsel Motivasyon Araçları	Cronbach Alpha
1. Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.	
2. Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.	
3. İş arkadaşlarımdan tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	
4. İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.	.832
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	
7. Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	
8. Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.	
9. Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	

Tablo 3.2 incelendiğinde İçsel motivasyon araçları boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.832’dir. Bu değer yüksek derecede güvenilirliğe işaret etmektedir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018).

Uzunsakal ve Yıldız (2018)’in çalışmasında belirttiği gibi güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir:

$0 < \alpha < 0.40$ ise güvenilir değil,

$0.40 < \alpha < 0.60$ ise düşük güvenilirlikte,

$0.60 < \alpha < 0.80$ ise oldukça güvenilir,

$0.80 < \alpha < 1.00$ ise yüksek güvenilirliktedir.

Tablo 3.3’de dışsal motivasyon araçlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı verilmiştir.

Tablo 3.3. Dışsal motivasyon araçlarının cronbach alpha güvenilirlik katsayısı

Dışsal Motivasyon Araçları	Cronbach Alpha
10. Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.	
11. Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.	
12. Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.	
13. İş yerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	
14. Çalışanlarla iyi ilişki içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.	
15. Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi arttırıyor.	
16. Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	
17. Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor.	.862
18. İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi arttırıyor.	
19. Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.	
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi arttırıyor.	
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi arttırıyor.	
22. Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.	
23. Bu işyerinden emekli olabileceğime inanıyorum.	
24. Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.	

Tablo 3.3 incelendiğinde Dışsal motivasyon araçları boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.862'dir. Bu değer yüksek derecede güvenilirliğe işaret etmektedir.

Tablo 3.4'de İşgören Performansı Ölçeğine ait maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı verilmiştir.

Tablo 3.4. İşgören performansı ölçeğine ait maddelerin ortalamaları ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısı

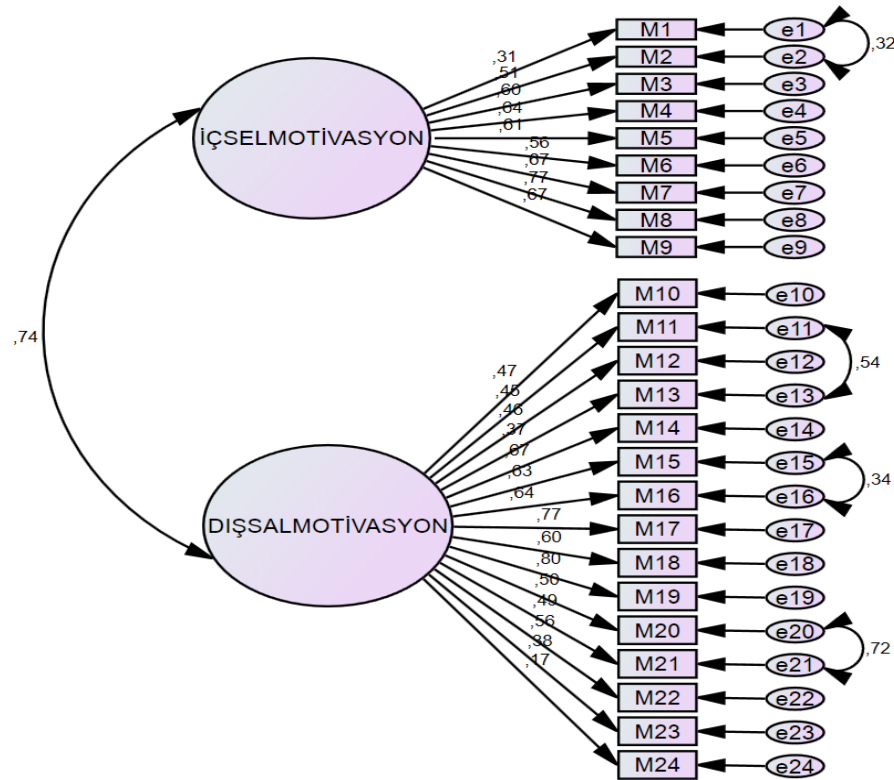
	Cronbach Alpha
1. Görevlerimi tam zamanında tamamlarım.	
2. İş hedeflerime fazlasıyla ulaşıyorum.	
3. Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaştığımdan eminim.	.759
4. Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.	

Tablo 3.4 incelendiğinde İşgören Performansı ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.759'dur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

İş motivasyonu ölçeği ve İşgören performansı ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise şöyledir:

Modelin değerlendirilmesinde CMIN/DF, GFI, CFI ve RMSEA değerleri incelenmiştir.



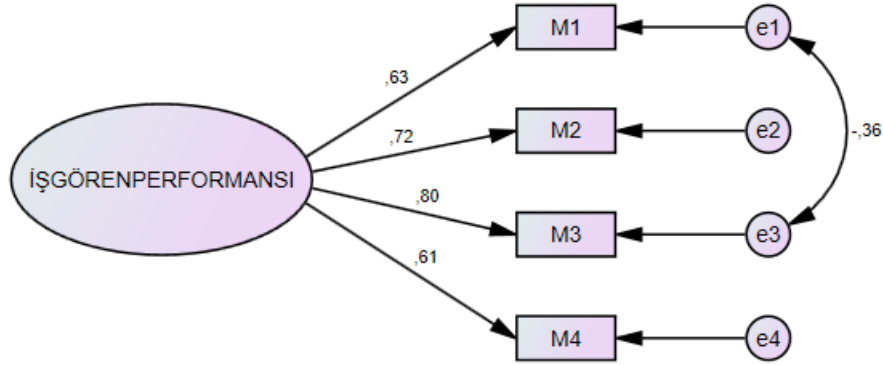
Şekil 3.1: Motivasyon Ölçeğine yönelik iki faktörlü DFA Modeli

Tablo 3.5. İş Motivasyonu ölçeğine yönelik DFA sonuçları

Uyum İndisleri	Model değeri	Sınır değerler	
		İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
CMIN/DF	2.692	≤ 3	≤ 5
GFI	0.814	≥ 0.85	≥ 0.80
CFI	0.822	≥ 0.85	≥ 0.80
RMSEA	0.083	≤ 0.05	≤ 0.08

(Byrne ve Campbell, 1999; Kline, 2011)

İş Motivasyonu Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirildiğinde ölçeğin uyum düzeyinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.



Şekil 3.2: İşgören performansı ölçeğine yönelik tek faktörlü DFA modeli

Ölçekte yer alan 4 maddenin yük değerleri .61 ile .80 arasında değişmektedir.

Tablo 3.6. İşgören performansı ölçeğine yönelik DFA sonuçları

Uyum İndisleri	Model değeri	Sınır değerler	
		İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
CMIN/DF	2.349	≤ 3	≤ 5
GFI	0.995	≥ 0.85	≥ 0.80
CFI	0.994	≥ 0.85	≥ 0.80
RMSEA	0.074	≤ 0.05	≤ 0.08

(Byrne ve Campbell, 1999; Kline, 2011)

İşgören performansı ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirildiğinde ölçeğin uyum düzeyinin iyi olduğu görülmekte ve tek faktörlü bir yapı teyit edilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan verilerin elde edilebilmesi amacıyla öncelikle ölçek kullanımı için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi etik kurulundan izin alınmıştır. Milli Eğitim Müdürlüğü ile Iğdır Valiliğinden gerekli izinlerin de alınmasının ardından ölçme araçları Iğdır il merkezindeki tüm ilkokullarda görevini sürdüren sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Okullarda öğretmenlere ölçeklerin amacı, kapsamı vb. bilgiler kısaca tanıtılmıştır. Veri toplama öncesinde ölçme aracı için verilecek süreyi belirlemek amacıyla 5 öğretmene ölçme aracı uygulanmış, tamamlama sürelerinin ortalaması alınarak süre belirlenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından okullara gidilip sınıf öğretmenleriyle görüşülerek yüz yüze toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılacak analiz türü belirlenmeden önce dağılımın normalliğine bakılmıştır. Çarpıklık-basıklık katsayıları, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile normal dağılım kontrol edilmiştir. Normal dağılımın sağlanamadığı ve 2 bağımsız grubun puanlarının karşılaştırıldığı durumlarda Mann Whitney U testi kullanılırken, normal dağılımın sağlanamadığı ve en az 3 bağımsız grubun puanlarının karşılaştırıldığı durumlarda Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Normal dağılımın sağlandığı ve en az 3 bağımsız grubun ortalamalarının karşılaştırıldığı durumda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 3.7’de içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve işgören performansı ortalamaları ve çarpıklık-basıklık katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 3.7. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve işgören performans ortalamaları, çarpıklık ve basıklık katsayıları

	n	Ort. $\pm$ SS	Çarpıklık	Basıklık
İçsel motivasyon	245	4.25 $\pm$ 0.54	-1.223	3.577
Dışsal motivasyon	245	3.54 $\pm$ 0.72	-0.423	0.055
İşgören performansı	245	4.15 $\pm$ 0.57	-0.681	3.032

Tablo 3.7’de gösterildiği üzere, 245 katılımcının içsel motivasyon alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalaması 4.25’tir. Dışsal motivasyon alt boyutundan elde edilen puanların ortalaması ise 3.54’tür. İşgören performansı ölçeğinin puan ortalaması ise 4.15’dir.

Tablo 3.7’deki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, içsel motivasyon ve işgören performansı puanlarına ait basıklık katsayılarının ± 1 aralığının dışında olduğu görülmektedir. Basıklık katsayılarının pozitif işaretli ve 3’ün üzerinde olması puanların dağılımının normale göre daha sivri olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, içsel motivasyon ve işgören performansı puanlarının normal dağılıma uygun olmadığı ifade edilebilir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine cevaplar bulmak amacıyla istatistiki analizler yardımıyla elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri

“Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. İş motivasyonu ölçeğine ilişkin sayısal bilgiler

	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon
Ortalama	4.25	3.54
Medyan	4.33	3.60
Mod	4.56	3.87
Standart sapma	0.539	0.718
Varyans	0.291	0.515
Çarpıklık	-1.223	-0.423
Basıklık	3.577	0.055

Tablo 4.1 incelendiğinde, ölçeğe ilişkin grubun içsel motivasyon ortalaması 4.25, dışsal motivasyon ortalaması ise 3.54’tür. İçsel motivasyon standart sapması 0.539 iken dışsal motivasyona ait standart sapma değeri 0.718 olarak bulunmuştur. Çarpıklık değerlerinde içsel motivasyonun -1.223, dışsal motivasyonun 0.423 değerleri bulunurken basıklık değerlerinde ise içsel motivasyonun 3.577, dışsal motivasyonun ise 0.055 değeri bulunmuştur. Tablo 4.1’e bakıldığında öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin ortalamaları 4.25 olup çok yüksek düzeyde bir motivasyonları varken dışsal motivasyon düzeylerinin ise 3.54 ortalama ile yüksek düzeyde bir motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

İş motivasyonu ölçeğine yanıt veren 245 öğretmenin madde puanı ortalamaları ve bu maddelerin standart sapmaları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. İş motivasyonu ölçeğine ilişkin maddelerin ortalamaları

Motivasyon Araçları	n	Ort. ± SS
1.Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.	245	4.12 ± 0.60
2.Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.	245	4.05 ± 0.81
3. İş arkadaşlarımla tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	245	4.11 ± 0.85
4. İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	245	4.58 ± 0.74
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.	245	4.32 ± 0.88
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	245	4.41 ± 0.96
7. Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	245	4.14 ± 0.91
8. Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.	245	4.43 ± 0.72
10. Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.	245	3.92 ± 1.09
11. Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.	245	3.44 ± 1.13
12. Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.	245	3.11 ± 1.63
13. İş yerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	245	2.93 ± 1.24
14. Çalışanlarla iyi ilişki içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.	245	4.33 ± 0.84
15. Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.	245	4.08 ± 0.99
16. Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	245	3.81 ± 1.09
17. Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor.	245	4.30 ± 0.94
18. İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi artırıyor.	245	3.47 ± 1.32
19. Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.	245	4.07 ± 1.02
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.	245	3.31 ± 1.56
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.	245	3.77 ± 1.40
22. Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.	245	3.65 ± 1.21
23. Bu işyerinden emekli olabileceğime inanıyorum.	245	2.96 ± 1.50
24. Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.	245	1.95 ± 1.15

Tablo 4.1 incelendiğinde, içsel ve dışsal motivasyon maddelerine yönelik verilen cevapların ortalamaları ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. 1-9. maddeleri kapsayan içsel motivasyon maddelerinin arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerin 4. ve 8. maddeler olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip maddenin 2. madde olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyon araçlarını kapsayan 10-24. maddeler arasında dışsal motivasyon maddeleri arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerin 14. ve 17. maddeler olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip maddenin ise 24. madde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Motivasyon Düzeyleri

“Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler

	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıralar toplamı	Z	p
İçsel motivasyon	Erkek	89	115.87	10312.50	-1.192	.233
	Kadın	156	127.07	19822.50		
	Toplam	245				
Dışsal motivasyon	Erkek	89	125.33	11154.00	-0.388	.698
	Kadın	156	121.67	18981.00		
	Toplam	245				

Tablo 4.3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına görülmektedir. Testin sonuçlarına göre, erkeklerin ve kadınların içsel motivasyon sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($Z = -1.192, p = .233 > .05$).

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Motivasyon Düzeyleri

“Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin Kruskal Wallis H testi testi Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Motivasyon düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler

	Yaş Grubu	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p
İçsel motivasyon	22-28 yaş	69	104.69	6.762	4	.149
	29-37 yaş	102	130.49			
	38-44 yaş	37	125.16			
	45-51 yaş	32	134.13			
	52 yaş ve üzeri	5	135.70			
	Toplam	245				
Dışsal motivasyon	22-28 yaş	69	115.72	6.387	4	.172
	29-37 yaş	102	115.80			
	38-44 yaş	37	136.22			
	45-51 yaş	32	140.66			
	52 yaş ve üzeri	5	159.50			
	Toplam	245				

Tablo 4.4’de gösterildiği üzere, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon sıra ortalamaları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Motivasyon Düzeyleri

“Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin içsel motivasyon araçlarının normal dağılmaması nedeniyle Kruskal Wallis H testi, dışsal motivasyon araçlarının normal dağılması üzerine ise parametrik bir yöntemin uygulanmasına karar verilmiştir. Tablo 4.5’de içsel motivasyon araçları üzerine yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.5. İçsel motivasyon düzeylerinin kıdeme göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler

	Kıdem	N	Sıra ort.	χ^2	sd	p
İçsel motivasyon	1-5 yıl	78	114.34	2.821	4	.588
	6-10 yıl	70	129.37			
	11-15 yıl	34	115.97			
	16-20 yıl	22	133.11			
	21 yıl ve üstü	41	129.00			
	Toplam	245				

Tablo 4.5’de gösterildiği üzere, içsel motivasyon kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2(4) = 2.821, p = .588 > .05$).

Dışsal motivasyon araçlarına yönelik varyans analizinin (ANOVA) normal dağılım varsayımının yanı sıra “varyansların homojenliği” varsayımı da bulunmaktadır. Varyansların homojenliği varsayımını kontrol etmek amacıyla ise Levene testi yapılmıştır. Tablo 4.6’da Levene testi sonucu gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Kıdeme göre dışsal motivasyon puanları için yapılan varyans homojenliği testi (Levene testi)

	<i>F</i>	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>p</i>
Dışsal motivasyon	2.372	4	240	.053

Tablo 4.6’daki Levene testi sonucuna göre varyanslar homojendir ($F(4,240) = 2.372, p = .053 > .05$).

Tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımları sağlanmıştır. Tablo 4.7’de ise tek yönlü ANOVA sonucu gösterilmektedir.

Tablo 4.7. Kıdeme göre dışsal motivasyon ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını sınamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucu

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2.538	4	0.635	1.237	.296
Gruplar içi	123.124	240	0.513		
Toplam	125.662	244			

Tablo 4.7’de gösterildiği üzere dışsal motivasyon ortalamaları kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(4,240) = 1.237, p = .296 > .05$).

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Motivasyon Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin Kruskal Wallis H testi testi Tablo 4.8’te gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Motivasyon düzeylerinin aynı okulda çalışma süresine göre farklılaşmasına ilişkin analizler

	Mevcut okul	N	Sıra ort.	χ^2	sd	p
İçsel motivasyon	1-5 yıl	174	125.31	1.678	4	.795
	6-10 yıl	43	115.31			
	11-15 yıl	9	118.67			
	16-20 yıl	11	107.91			
	21 yıl ve üstü	8	139.75			
	Toplam	245				
Dışsal motivasyon	1-5 yıl	174	119.39	1.954	4	.744
	6-10 yıl	43	128.76			
	11-15 yıl	9	145.00			
	16-20 yıl	11	132.86			
	21 yıl ve üstü	8	132.25			
	Toplam	245				

Tablo 4.8’te gösterildiği üzere, öğretmenlerin içsel motivasyonları okuldaki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2(4) = 1.678$, $p = .795 > .05$). Öğretmenlerin dışsal motivasyonları okuldaki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2(4) = 1.954$, $p = .744 > .05$).

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Motivasyon Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Motivasyon düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin analizler

	Öğrenim Durumu	N	Sıra ort.	Sıralar toplamı	Z	p
İçsel motivasyon	Lisans	226	122.44	27672.00	-0.426	.670
	Lisansüstü	19	129.63	2463.00		
	Toplam	245				
Dışsal motivasyon	Lisans	226	123.11	27823.00	-0.084	.933
	Lisansüstü	19	121.68	2312.00		
	Toplam	245				

Tablo 4.9’da gösterildiği üzere sınıf öğretmenlerinden lisans ve lisansüstü mezunlarının içsel motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($Z = -0.426, p = .670 > .05$). Sınıf öğretmenlerinden lisans ve lisansüstü mezunlarının dışsal motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($Z = -0.084, p = .933 > .05$).

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Düzeyleri

“Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Performans ölçeğine ilişkin maddelerin ortalamaları

	İşgören Performansı
Ortalama	4.15
Medyan	4.00
Mod	4.00
Standart sapma	0.565
Varyans	0.319
Çarpıklık	-0.681
Basıklık	3.032

Tablo 4.1 incelendiğinde ölçeğe ilişkin grubun performans ortalaması 4.15’tir. Standart sapma değeri 0.565, çarpıklık değeri 0.681, basıklık değeri ise 3.032’dir. Tablo 4.10’a bakıldığında öğretmenlerin performans düzeylerinin ortalamaları 4.15 olup yüksek düzeyde bir performansa sahip oldukları söylenebilir.

İşgören performansı ölçeğine yanıt veren 245 öğretmenin madde puanı ortalamaları ve bu maddelerin standart sapmaları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. İşgören performansı ölçeğine ilişkin maddelerin ortalamaları

	n	Ort. ± SS
1. Görevlerimi tam zamanında tamamlarım.	245	4,33 ± 0,72
2. İş hedeflerime fazlasıyla ulaşıyorum.	245	4,16 ± 0,68
3. Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaştığımdan eminim.	245	3,98 ± 0,81
4. Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.	245	4,12 ± 0,76

Tablo 4.11 incelendiğinde performans maddelerine yönelik verilen cevapların ortalamaları ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin 1.madde olduğu görülürken en düşük madde ortalamasına sahip madde ise 3.madde olmuştur.

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Performans Düzeyleri

“Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi Tablo 4.12’te gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Performans düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler

	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıralar toplamı	Z	p
İşgören performansı	Erkek	89	126.69	11275.00	-0.624	.533
	Kadın	156	120.90	18860.00		
	Toplam	245				

Tablo 4.12 gösterildiği üzere erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin işgören performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($Z = -0.624$, $p=.533>.05$).

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Performans Düzeyleri

“Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin Kruskal Wallis H testi testi Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Performans düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler

	Yaş Grubu	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p
İşgören Performansı	22-28 yaş	69	103.67	9.335	4	.053
	29-37 yaş	102	128.24			
	38-44 yaş	37	140.70			
	45-51 yaş	32	122.38			
	52 yaş ve üzeri	5	155.80			
	Toplam	245				

Tablo 4.13'te gösterildiği üzere sınıf öğretmenlerinin işgören performansı yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Performans Düzeyleri

“Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis H testi Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Performans düzeylerinin kıdeme göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler

	Kıdem	N	Sıra ort.	χ^2	sd	p
İşgören performansı	1-5 yıl	78	109.46	4.592	4	.332
	6-10 yıl	70	128.80			
	11-15 yıl	34	127.81			
	16-20 yıl	22	136.73			
	21 yıl ve üstü	41	127.50			
	Toplam	245				

Tablo 4.14'te gösterildiği üzere sınıf öğretmenlerinin işgören performansları kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2(4) = 4.592$, $p = .332 > .05$).

4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Performans Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin Kruskal Wallis H testi testi Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Performans düzeylerinin aynı okulda çalışma süresine göre farklılaşmasına ilişkin analizler

	Mevcut okul	N	Sıra ort.	χ^2	sd	p
İşgören performansı	1-5 yıl	174	121.30	2.077	4	.722
	6-10 yıl	43	119.30			
	11-15 yıl	9	145.67			
	16-20 yıl	11	129.77			
	21 yıl ve üstü	8	145.13			
	Toplam	245				

Tablo 15’te gösterildiği üzere, sınıf öğretmenlerinin işgören performansları aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2(4) = 2.077$, $p=.722>.05$).

4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Performans Düzeyleri

“Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Performans düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin analizler

	Öğrenim durumu	N	Sıra ort.	Sıralar toplamı	Z	p
İşgören Performansı	Lisans	226	121.74	27514.00	-0.971	.332
	Lisansüstü	19	137.95	2621.00		
	Toplam	245				

Tablo 4.16’da gösterildiği üzere sınıf öğretmenlerinden lisans ve lisansüstü mezunları ile işgören performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($Z= -0.971$, $p =.332 > .05$).

4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki

“Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişki nedir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin yapılan korelasyon analizlerinde Spearman sıra korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İçsel motivasyonun işgören performansı ile olan ilişkisi ve dışsal motivasyonun işgören performansı ile olan ilişkisine yönelik Tablo 4.17’de korelasyon analizi sonucu gösterilmektedir.

Tablo 4.17. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon sonuçları (n=245)

		1	2	3
1- İçsel motivasyon	<i>r</i>	1.000	.500**	.483**
	<i>p</i>	.	.000	.000
	<i>n</i>	245	245	245
2- Dışsal motivasyon	<i>r</i>	.500**	1.000	.324**
	<i>p</i>	.000	.	.000
	<i>n</i>	245	245	245
3- İşgören performansı	<i>r</i>	.483**	.324**	1.000
	<i>p</i>	.000	.000	.
	<i>n</i>	245	245	245

** $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4.17'deki korelasyon analizi sonuçlarına göre içsel motivasyon ile işgören performansı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r(243) = .48, p < .01$). Dışsal motivasyon ile işgören performansı arasında ise pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r(243) = .32, p < .01$).

4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performans Düzeylerini Yordaması

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeylerini yordamasına ilişkin veriler Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Sınıf öğretmenlerinin işgören performansı puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	1.986	0.254		7.818	.000
İçsel motivasyon	0.426	0.069	0.407	6.164	.000
Dışsal motivasyon	0.099	0.052	0.126	1.901	.059

$R^2 = .485$, $R^2 = .235$, Düzeltilmiş $R^2 = .229$
 $F(2,242) = 37.177, p = .000$

Tablo 4.18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon puanları, işgören performansı puanlarındaki değişimin %23'ünü açıklamaktadır

($R^2 = .229$). Standardize edilmemiş regresyon katsayılarına göre içsel motivasyonun ($B=0.426$) işgören performansı üzerinde daha fazla etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testlerine göre sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları, işgören performansları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır ($p < .05$). Dışsal motivasyonları ise işgören performansları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ($p > .05$).



5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri, verileri, bulguları ve ilgili alanyazın kapsamında gerçekleştirilen tartışma bölümüne yer verilmiştir.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri incelenmiştir. Iğdır ili merkez ilçesinde sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri içsel ve dışsal boyutlarda farklılık göstermiştir. Motivasyon değişkeninin alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri incelendiğinde ise; sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek, dışsal motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ertürk'ün araştırma sonucuna göre (2016), öğretmenlerin içsel motivasyonuna dair algılarının yüksek seviyede bulunurken dışsal motivasyona dair algılarının ise orta seviyede bulunması çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Dünder, Özutku ve Taşpınar'ın (2007) çalışmasında da içsel motivasyon faktörlerinin dışsal motivasyon faktörlerine kıyasla çalışanlar üzerinde göre daha fazla etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Urhan (2018), yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyonlarının çok yüksek düzeyde, dışsal motivasyonlarının ise orta ve düşük seviyede olduğunu bulmuştur. Başarılı olma arzusu, yaptıkları işin yapılmaya değer ve saygın bulunması, sorumluluk alma gibi içsel motivasyon faktörlerinin sınıf öğretmenleri tarafından daha çok benimsendiği söylenilebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olmasının maddi kaygılar, çalışma koşulları gibi dışsal motivasyon araçlarından kaynaklandığı öne sürülebilir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Motivasyon Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre motivasyon durumları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yılmaz (2017) da yaptığı çalışmasında erkek ve kadın ilköğretim öğretmenlerinin iş motivasyonlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik motivasyon sonuçları literatürde yapılan diğer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Arlı (2007), Kocabey (2007), Ergen'in (2009) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı, Alpanık'ın (2011) ve Çelik'in (2015) ise tüm okul seviyelerinde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmaların bulguları da benzer şekilde bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Ceylan ve Güneş (2023) ise

yaptıkları çalışma sonucunda kadın öğretmenlerin saygınlık ve mesleki gelişim gibi içsel motivasyon faktörlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduklarını bulmuşlardır. Bu araştırma sonucuna göre, erkek ve kadın sınıf öğretmenlerini motive eden faktörlerin birbirlerinden farklılaştığı fakat genel itibarıyla cinsiyete göre motivasyon düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Göre Motivasyon Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre motivasyon düzeyleri incelendiğinde, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Güven (2007), Tanrıverdi (2007), Tiryaki (2008) ve Yılmaz (2009) da öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yaş değişkeni açısından farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Çalışmanın bulgularının literatürde ulaşılan bulgularla farklılık gösterdiği çalışmalar da mevcuttur. Ergen (2009), ilköğretim öğretmenlerinin motivasyon düzeylerine yönelik yaptığı çalışmada 21-25 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 36-45 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Recepoğlu (2011) ise yaptığı çalışmada ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değiştiğini saptarken en yüksek motivasyon düzeyine sahip yaş grubunun 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın farklılığını oluşturan sebepler; zaman içerisinde öğretmenlik mesleğinin ekonomik ve saygınlık kaybı yaşaması, örneklemini oluşturan coğrafyaların farklılığı ve farklı öğretmen özellikleri olarak gösterilebilir. Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) ise yaptıkları çalışmada 51-60 yaş grubunda olan sınıf öğretmenlerinin, yaş grubu 31-40 arasında olan sınıf öğretmenlerine göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonucun nedenleri olarak ise, yüksek yaş grubundaki öğretmenlerin işlerine karşı daha tecrübeli .olarak mesleği daha çok özümsemeleri ve yaşantıları sonucunda mesleğe karşı daha olumlu tutumlar geliştirmeleri gösterilebilir.

5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Motivasyon Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre motivasyon düzeyleri incelendiğinde, anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde öğretmen motivasyonu ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığına dair birçok çalışma mevcuttur (Çelik, 2015; Dil, 2020; Elçi & Tan, 2015; Güçlü, 2018; Kurt, 2015; Yıldırım E., 2021; Yılmaz, 2019). Göloğlu Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise 20 yıl üzeri kıdeme

sahip öğretmenlerin motivasyonları diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Yıldız (2020) ise yaptığı araştırma sonucunda, 1-5 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlere kıyasla içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirkol (2019) ve Handayani (2016) de daha az deneyimli öğretmenlerin, deneyimi fazla olan öğretmenlere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Örneklem gruplarının çeşitliliği, araştırmanın yürütüldüğü çevre farklılıkları, kademe farklılığı ve zaman farklılıklarından dolayı araştırma sonuçlarının farklılaştığını söylemek mümkündür.

5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Motivasyon Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin aynı okulda çalışma süresine göre motivasyon düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Karakaya (2019), İren (2015), Canpolat (2011) ve Polat (2010) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yönetici tutumları, çevresel faktörler ve öğretmenlerin mesleki doyumluluklarının birbirlerine olan yakınlıkları bu sonuca etki eden nedenlerden olabilir.

5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Motivasyon Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre motivasyon düzeyleri incelendiğinde aralarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ertürk (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonlarında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucu bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sertel (2016) ve Emir (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin öğrenim seviyeleri yükseldikçe motivasyon düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Fakat Handayani (2016) tarafından yapılan çalışmada ise bu sonuçların aksine eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin motivasyonlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyinin arttıkça mesleki tatminin azalacağı, verilen çabaya karşılık mesleki beklentilerin diğer faktörler sebebiyle karşılanamaması bu sonucun nedenleri arasında gösterilebilir.

5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri incelendiğinde, performanslarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucu alan yazındaki birçok çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Limon, 2019; Akman, 2018; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Özdemir ve Yirmibeş, 2016; Yazıcıoğlu, 2010). Adeyemi'nin (2011) Nijerya'da öğretmen performansı üzerine yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin performansının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Çalışmanın yapıldığı ülke ve öğretmen profillerinin çeşitliliği, kademe farklılıkları bu sonucun oluşmasında etkili olabilir.

5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Performans Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni üzerine performansları incelendiğinde, anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alan yazında yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin erkek veya kadın olmasının performansları üzerinde etkili olmadığını dile getiren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Alufohai ve Ibhafidon, 2015; Arslan, 2019; Seyidoğlu, 2020; Tosuntaş, 2017). Beg ve diğerleri (2021) tarafından Gana'da yürütülen araştırmada, öğrenci başarısı üzerinden yapılan nesnel değerlendirmeye göre ise kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunurken okul müdürleri erkek öğretmenlerin performansının daha yüksek olduğu eğiliminde değerlendirme yapmışlardır. Performans değerlendirmenin nesnel ölçütler kullanılarak objektif bir biçimde yapılması gerekliliği bu çalışma sonucunda çıkarılabilecek önemli sonuçlardan biridir. Performans, kişilere bağlı inisiyatife bırakılıp değerlendirildiğinde kişisel ilişkilerin ön plana çıkması ve gerçek sonuçların ortaya çıkmaması beklenecektir.

5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Göre Performans Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeni ile performansları incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sincer (2021), Seyidoğlu (2020) ve Arslan (2019) da yürüttükleri çalışmalarda öğretmenlerin performansa ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gülmez (2022), yaptığı çalışma sonucunda ise 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin performansının diğer yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun farklılaşmasında ise örneklem grubunun farklı özellikte öğretmenler içermesi, görev yapılan coğrafyaların farklılığı ve kademe farklılığı gibi değişkenler gösterilebilir.

5.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Performans Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeni ile performansları incelendiğinde, anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2019), Büyükgöze ve Özdemir (2017), Sayın (2017) ve Ordu (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin performans düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat Deniz (2021), Sözcün (2021), Yazıcı (2020) ve Polat (2019) tarafından yapılan araştırmalarda bu çalışma bulgularının aksine öğretmen performansının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Sözcün (2021) tarafından yapılan çalışmada deneyim yılı 9 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin deneyim yılı 1-4 yıl ve 5-8 yıl olan öğretmenlere kıyasla performans algılarının daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun oluşmasında deneyimli öğretmenlerin yıllar içinde farklı öğrenci profilleri tanınması ve farklı olayları tecrübe etmesi, mesleki olgunluğa ulaşması, mesleği özümsemeleri gibi faktörlerden kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

5.11. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Görev Yapma Süresine Göre Performans Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin aynı okulda görev yapma süresi değişkenine göre performansları incelendiğinde, anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2019) ve Salatan (2017)'ın yaptıkları araştırmalar sonucunda, öğretmen performans düzeylerinin aynı okulda çalışma süresi değişkenine kıyasla anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır, bu sonuç ise çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

5.12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Performans Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre performansları incelendiğinde, anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu araştırma bulgusu, alanyazında yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Deniz, 2021; Seyidoğlu, 2020; Limon, 2019; Tosuntaş, 2017).

5.13. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, içsel motivasyon ile işgören performansı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken dışsal motivasyon ile işgören performansı arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Alanyazında bu iki değişken arasında çok az çalışma yapılmış olsa da yurt dışında bazı araştırmacılar tarafından öğretmenlerin motivasyon ve performansları incelenmiştir. Kumari ve Kumar (2023) tarafından Pakistan'daki özel okul öğretmenlerinin motivasyon ve performansları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, dışsal motivasyonun performans üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Javorčíková vd. (2021), Slovak ilkökul öğretmenlerinin performanslarına etki eden motivasyon faktörlerini inceledikleri çalışmada en çok maddi faktörün öğretmenleri motive ettiği sonucuna ulaşmıştır. Rivai, Gani ve Murfat (2019), örgütsel kültür ve örgütsel iklimin öğretmen motivasyonu ve performansı üzerine etkisini araştırdıkları çalışmada ise motivasyonun öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmalar, çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Fakat yapılan çalışmalarda dışsal motivasyon faktörlerinin öğretmen performansı üzerinde daha etkili olduğu bulunurken bu çalışmada içsel motivasyon faktörlerinin performans üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Bu farklılığın oluşmasında ülke ve kültür farklılıklarının etkili olduğu söylenebilir.

5.14. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performans Düzeylerini Yordaması

Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeylerini yordamasına ilişkin bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon puanlarının, işgören performansı puanlarındaki değişimin %23'ünü açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmemiş regresyon katsayılarına göre içsel motivasyonun işgören performansı üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin yapılan t testlerine göre ise sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları, işgören performansları üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak dışsal motivasyonları işgören performansları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin performans düzeylerinin; başarı, tanınma, ilerleme, işe katılım,

yetenek ve becerilerini kullanabilme gibi içsel motivasyon faktörleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon ve performans düzeylerinin incelendiği bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeylerinin çok yüksek, dışsal motivasyon düzeyleri ise yüksek seviyede olduğu görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri aynı okulda görev yapma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin performans düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri aynı okulda görev yapma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin performans düzeyleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile performans düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde içsel motivasyon ile performans arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki varken, dışsal motivasyon ile performans arasında pozitif yönlü, zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

- Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeylerini yordamasına ilişkin, içsel motivasyon performans üzerinde anlamlı bir yordayıcı iken, dışsal motivasyonun performans üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarından elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin dışsal motivasyonlarının içsel motivasyonlarından düşük olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin dışsal motivasyonlarını yükseltmeye yönelik çalışmalar ve düzenlemeler yapılabilir.

2. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları performanslarını daha fazla etkilemektedir. Buna göre eğitim yöneticileri sınıf öğretmenlerinin performanslarını iyileştirmek için içsel faktörlere daha fazla önem vererek dışsal faktörler üzerinde de gerekli çalışmaları yapabilirler.

3. MEB tarafından sınıf öğretmenlerinin performans düzeylerini ölçmeye ve iyileştirmeye yönelik uygulamalar geliştirilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Iğdır ili merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu tür farklı bir çalışma farklı bölgelerde veya illerde geniş çapta yürütülebilir.

2. Bu çalışma resmi okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri sınırlıdır. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyon ve performansları üzerine benzer bir çalışma yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.

3. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyon ve performanslarına yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu alana yönelik nicel, nitel ve karma desende tasarlanan araştırmaların sayısı çoğaltılabilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.

Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education*, 36, 79-94.

Adeyemi, T. O. (2011). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, 3(3), 84-92.

Ağduman, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin boş zaman motivasyon ve tatminlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

Akcakoca A., & Bilgin, K.U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.

Akdemir, A. (2009). *İşletmeciliğin Temel Bilgileri*. Ekin Yayınları.

Akinbowale, M. A., Lourens, M. E., & Jinabhai, D. C. (2014). Employee performance measurement and performance appraisal policy in an organisation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 677-686.

Akman, Y. (2018). The investigation of the relationships between prganisational justice, work motivation and teacher performance. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47 (1), 164-187. <https://doi.org/1014812/cuefd.371642>.

Alam, M. T., & Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.

Alpanık, F. (2011). Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Alufohai, P. J., & Ibhafidon, H. E. (2015). Influence of teachers' age, marital status and gender on students' academic achievement. *Asian Journal of Educational Research*, 3(4), 60-66.

Altay, P., & Kış, A. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 1-18. <https://doi.org/1029129/inujse.841232>

Alwi, I. B., & Machali, I. (2021). Pengaruh kompetensi profesional terhadap kinerja guru melalui variabel kontrol etos kerja di SMK daarul abroor tasikmalaya. *Jurnal Pendidikan Madrasah*, 6(2), 155-164.

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.

Anderman, L. H., & Midgley, C. (1998). Motivation and middle school students. *ERIC Digest*. (ED421281).

Arıkan, S., Güney, S., Berkman, Ü., Can, H., Ergan, N., Paksoy, M., & Zel, U. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım.

Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.

- Arlı, D. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Arslan, S. (2019). Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aslan, A. E. (2002). *Örgütte kişisel gelişim*. Nobel Yayıncılık.
- Aşan, Ö. (2001). *Motivasyon*. S. Güney (Ed), *Yönetim ve organizasyon* (s.225-255). Nobel Yayınları.
- Ateş, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ayar, A. R., & Arslan R. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi performansının” araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 335-344.
- Aytürk, N. (2019). *Örgütsel davranış örgütsel kuramlar ve uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baety, N. (2021). Indonesian teacher performance: Professional and character. *Akademik: Jurnal Mahasiswa Humanis*, 1(3), 95-103.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Beg, S., Fitzpatrick, A., & Lucas, A. M. (2021). Gender bias in assessments of teacher performance. *AEA Papers and Proceedings*, 111, 190-195.
- Bektaş, A. (2010). İlköğretim okulları yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bennell, P., & Kwame, A. (2007). Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. *Department for International Development: Education Papers*:71.
- Bentley, T. (2003). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede insanları motive etme* (O. Yıldırım, Çev.). Hayat Yayıncılık.
- Bostancı Bozkurt A., & Kayaalp D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 127- 140.
- Boyacı, A. (2003). İlköğretim örgütlerinin performans yönetim sistemi süreçleri açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 557 - 576.
- Brownell, S. E., & Tanner, K. D. (2012). Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives and tensions with professional identity? *CBE—Life Sciences Education*, 11 (4), 339-346.
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 311-325. <https://doi.org/10.17679/inuefd.307041>.
- Cai, Y., & Lin, C. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39. <https://doi.org/10.1007/s11516-005-0004-x>.
- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 300-317.

Can, H., Kavuncubaşı, Ş., & Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.

Canpolat, C. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Canöz T., Ünlü., & Uznkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 40-56.

Ceviz, H. (2018). Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Ceylan M., & Güneş E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 96-116. <https://doi.org/10.19160/eijer.1169327>.

Cullen, M. J., & Sackett, P. R. (2004). Personality and counterproductive workplace behaviour. In Barrick, M. & Ryan, A. M. (Eds.) *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations*. Wiley.

Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2009). *Organization development and change*. South-Western Cengage Learning.

Çakır, A. (2016). Aday öğretmen performans değerlendirme modelinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi, tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Çelik, M. (2015). Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.

Çelikten, M., & Özkan, H.H. (2018). Öğretmen performansı değerlendirme sistemi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8 (15), 806-824. <https://doi.org/026466/opus.418565>

Çetindere, E. D. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Çiçek, F., Başaran, S., Demirbaş, A., & Cemalettin, M. (2001). *Çağdaş öğretmen profili*. MEB-EARGED

Çiçek, Ö. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon kaynakları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Çoban, Ö. (2019). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çorbacı, S., & Bostancı, A.B. (2013). Okullarda öğretmenlere yönelik performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 238-254.

Çöğür, H. Ç. (2010). İnşaat sektöründe proje yönetiminin kullanabileceği motivasyon araçları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Deci E.L., & Ryan R.M. (2004). Handbook of self-determination research. *University Rochester Press*.

Demir, M., & Yıldız, K. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(3), 85-107.

Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (5), 633-638. <https://doi.org/1018506/anemon.395472>.

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*, (31), 1-39. <https://doi.org/1014520/adyusbd.486990>.

Deniz, B. (2021). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel destek, örgütsel sinizm ve öğretmen performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Dil, İ. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.

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.

Döngel, A. (2006). İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Duze, C. O. (2012). Leadership styles of principals and job performance of staff in secondary schools in delta state of Nigeria. *An International Journal of Arts and Humanities*, 1(2), 224-245.

Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.

Elçi, B., & Tan, Ç. (2015). Başarılı okul müdürleri arasında öğretmenlere yaklaşımları yönüyle hangi motivasyon faktörlerinin daha etkili olduğunun incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 168-187. <https://doi.org/1018009/jcer.51840>.

EI-Education International (2016). World teachers' day: teachers' support and motivation framework. *African Union Conference Paper, Addis Ababa, Ethiopia*.

Emir, A. (2017). İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Emirbey, A. R. (2017). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Erdem, A. R. (2010). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı toplumsal sorunlar ve toplumsal sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 147-163.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Yayınları.

Ernalbant, Ö. (2014). 360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama ve Araştırmaları Dergisi* 2 (3), 1-15.

Ergen, Y. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.

Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 82-86.

Forsyth, D. R., & McMillan, J. H. (1991). Practical proposals for motivating students. *New directions for teaching and learning*, 1991(45), 53-65.

Geban, Ö., Çiçek, F. F., Başaran, S., Demirbaş, A., & Maden, C. (2001). 21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili. *EARGED, Milli Eğitim Basımevi*.

Genal, R. (2022). Öğretmen performansının değerlendirilmesi: Eğitim yöneticileri üzerine nitel bir analiz [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Gottfried, A. E. (2009). Commentary: The role of environment in contextual and social influences on motivation. *Handbook of motivation at school*, 463.

Göloğlu Demir, C., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), 73-87.

Guajardo, J. (2011). Teacher motivation: Theoretical framework, situation analysis of Save the Children country offices and recommended strategies. *Save the Children: Washington, DC*, 1, 1-58.

Gunawan, H., & Amalia, R. (2015). Wages and employees performance: The quality of work life as moderator. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(1), 349-353.

Güçlü, E. (2018). Temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Gülyüz, D. G. (2017). Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Gülmez, Ç. (2022). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Güney, S. (Editör). (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Güneş A., & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3 (2), 26-44.

Güven, A. (2007). Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Handayani, T. R. D. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, 1, 199-207.

Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 5, ss. 1012-1034.

Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.

İren, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Javidmehr, M., & Ebrahimpour, M. (2015). Performance appraisal bias and errors: The influences and consequences. *International Journal of Organizational Leadership*, 4, 286-302.

Javorčíková, J., Vanderková, K., Ližbetinová, L., Lorincová, S., & Hitka, M. (2021). Teaching performance of Slovak primary school teachers: Top motivation factors. *Education Sciences* 11 (7), 313, 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci 11070313>.

Johns G., & Saks A. M. (2001). Organizational behaviour. *Pearson Education Canada Inc. Toronto*, 5. Edition s.138.

Jordan, K. (2009). *Performans değerlendirme*. Harvard business school press pocket mentor. Çev: İnan, M. Optimist Yayınları.

Karabat, Ç. B. (2017). *Örgütlerde performans yönetimi*. Sakarya Yayıncılık.

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve amos uygulamalı: Nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayıncılık.

Karakaya, Y. (2019). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile motivasyonları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Binalı Yıldırım Üniversitesi.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Karataş, H. (2020). Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Karazeybek, S. (2023). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Kartal, S. K., & Dirlik, E. M. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach alfa katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879.

Kaplan, M. (2007). Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atılım Üniversitesi.

Kaygısız, A. (2022). Okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik becerileri ile örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Keser, A. (2018). Organizasyonel iş motivasyonu, iş tatmini ve bağlılık. A. Keser, E. Özkalp, P. Acar, D. Varoğlu, A. Ç. Kirel, & A. Ç. Kirel (Dü.) içinde, *Organizasyonlarda davranış* (s. 30-64). *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*.

Keskin, B. (2008). Çalışanların performanslarını arttırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atılım Üniversitesi.

Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74.

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3rd edition). *New York: The Guilford Press*.

Kocabey, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin uyguladıkları yönetim stratejilerinin bazı bireysel değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.

Koçel, T. (2009). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. Arıkan Basım A.Ş.

Korth, M. (2007). Maslow-move aside! A heuristical motivation model for leaders in career and technical education. *Journal of industrial teacher education*, 5-36.

Kumari, J., & Kumar, J. (2023). Influence of motivation on teachers' job performance. *Humanit Soc Sci Commun* 10, 158, 2-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01662-6>.

Kurt, E. (2015). *Eğitim kurumlarındaki liderlerin yönetilenler üzerindeki motivasyonunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Küçük, E. (2008). İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Leigh, A., & Mead, S. (2005). *Lifting teacher performance*. Policy Report. Progressive Policy Institute.

Lestari, H., & Rahmawati, I. (2020). Pengaruh kompetensi kepribadian terhadap kualitas kehidupan kerja guru di SMA man ana pamijahan bogor. *Jurnal Sains Indonesia*, 1(1), 26-37.

Limon, İ. (2019). Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasında ilişki [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Liu, C. (2011). The implementation of teacher evaluation for professional development in primary education in Taiwan. *Boca Raton, FL*.

Lowman, J. (1990). Promoting motivation and learning. *College Teaching*, 38, 4, 136-39.

Lucas, A. F. (1990). Using psychological models to understand student motivation, ed: Svinicki M. D., The changing face of college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 42. Jossey-Bass, San Francisco.

Martin, J. (2018). Putting the spotlight on teacher performance. *The UNICEF Education Think Piece Series*, 35.

Marzano, R. J., & Toth, M. (2013). Teacher evaluation that makes a difference : A new model for teacher growth and student achievement. VA: ASCD.

Mckeachie, W. J. (1986). *Teaching tips: A guidebook for the beginning college teacher*. Eight Edition.

MEB, (2011). Milli eğitim bakanlığı eğitim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. 24/6/2011 resmi gazete.

Mirze, K. (2002). *Introductionto business*. Literatür Yayınevi.

Mohammadi, M. (2021). Dimensions of teacher performance evaluation by students in higher education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 18-25.

Mone, E. M., & London, M. (2018). Employee engagement through effective performance management: A practical guide for managers. *Routledge*.

Montana, Patrick J., & Charnov Bruce H. (2008). Management-4th edition; Barron's educational series, Inc. ISBN 978-0-7641-3931-4.

Morgan, G. B., Hodge, K. J., Trepinski, T. M., & Anderson, L. W. (2014). The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(95), 1-21.

Obisi, C. (2011). Employee performance appraisal and its implication for individual and organizational growth. *Australian Journal of Business and Management Research* 1(9), 92-97.

OECD (2013). Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching. <https://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> Erişim Tarihi: 10.11.2023.

Okçu, V., & Anık, S. (2017). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 5(2), 63-85.

Olson, K.E., & Chapin, B. (2007). Relations of fundeamental motives and psychological needs to well-being and intrinsic motivation. (Ed. Zelick, R.P), *Issues in Psychology of Motivation*, Nova Publishion, 134-146.

Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 1-19.

Önen, L., & Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. Epsilon Yayınları.

Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet endüstrisi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa, Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1), 85-97.

Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348.

Özgenel, M., & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.

Özkan, O. S. (2018). Psikolojik sermayenin bireysel performans üzerindeki etkisinde birey-örgüt uyumunun aracılık rolü [Yayımlanmamış doktora tezi]. THK Üniversitesi.

Öztürk, Ü. (2009). *Performans yönetimi*. Alfa Yayıncılık.

Panda, B. N., & Mohanty, R. C. (2003). How to become a competent teacher. *New Delhi, India*, 11, 1-25.

Pandey, A. (2021). Teacher performance appraisal at school: A critical analysis. *Horizons of Holistic Education January-March-2021*, 8(1), 32-39.

Pecheone, R. L., & Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0022487105284045>.

Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde motivasyon verimlilik ilişkisi, devlet hava meydanları işletmesi Antalya havalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Polat, S. (2010). Okulöncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetimsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Polat, Ş. (2019). Öğretim doyum ve iş performansı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 641-651.

Qurbanova, A. (2022). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Recepoğlu, E. (2011). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 576-588.

Renand, F. (2000). Management challenges for the 21st century. *Revista de Administração de Empresas*, 40(4), 106-108.

Rivai., Gani, M. U., & Murfat, M. Z. (2019). Organizational culture and organizational climate as a determinant of motivation and teacher performance. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(2) 555-566.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Robbins. S.P. (2001). *Organizational behavior*. Prentice-Hall International.

Rostini, D., Syam, R. Z. A., & Achmad, W. (2022). The significance of principal management on teacher performance and quality of learning. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 2513-2520.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi.

Salatan, T. (2017). Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:47, 387-409.

Sayın, S. S. D. (2017). Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

Semerci, A. S. (2005). İş motivasyonu ve konular: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda bir uygulama [Yayımlanmamış uzman yeterlilik tezi]. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.

Sertel, G. (2016). Okullarda örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonuna etkisi. Denizli ili Honaz ilçe örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Pamukkale Üniversitesi.

Seyidoğlu, Y. (2020). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi*. Seçkin Yayıncılık.

Shukr, I., Qamar, K., & Hassan, A. (2016). Faculty's perception of level of teacher's motivation. *Pak Armed Forces Med J*, 66(6), 784-789.

Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5(1), 27-52.

Sincer, S. (2021). Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Skinner, E., & Belmont, M. (1991). A Longitudinal study of motivation in school: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement. *Unpublished Manuscript, University of Rochester, Rochester, NY*.

Sönmez, E., & Recepoğlu, E. (2019). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 421-432. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3327>.

Sözgün, E. (2021). Okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışları ile okulöncesi öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Supratikto, A., Supriyanto, E., & Fathoni, A. (2014). Supervisi akademik di SMP negeri 4 pacitan. *Manajemen Pendidikan*, 9(2), 141-149.

Şimşek, P. M., Akgemci, D. T., & Çelik, D. A. (2007). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Gazi Kitabevi.

Şimşek, Y. (2019). Sınıfta motivasyon. Y. Şimşek, Ç. Bayrak, Ş. Yücesoy, E. Ağaoğlu, U. Sak, R. Akdoğan, Ç. Terzi, & Ç. Bayrak (Dü.) içinde, *Eğitim psikolojisi (s. 178-212)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Tan Mullins, M. (2020). Smoothing the silk road through successful Chinese corporate social responsibility practices: Evidence from East Africa. *J. Contem China* 29 (122): 207–220.

Tanrıverdi, S. (2007). Katılımcı okul kültürün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Taş, S., & Korkmaz, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Sportive*, 2 (1), 12-24.

Tiryaki, A. (2008). İşletmelerde modern liderlik yaklaşımları ve çalışan motivasyonu ilişkisine yönelik bir uygulama [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Tok, T. N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları [Yayımlanmamış doktora tezi] Ankara Üniversitesi.

Tosuntaş, Ş. B. (2017). Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Triwahyuni, L., Abdullah, T., & Sunaryo, W. (2014). The effect of organizational culture, transformational leadership and self-confidence to teachers' performance. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 2(10), 156-165.

Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.

Turgut, H. (2001). Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerine yeni bir alternatif: 360 derece performans değerlendirme yöntemi. *Sayıştay Dergisi*, 42, 56-68.

Tümgan, C. (2007). Kamu örgütlerinde motivasyon ve tatmin [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Türkylmaz, S.(2018). İlkokul müdürlerinin iletişim becerilerinin sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarına etkisinin incelenmesi[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Urhan, F. (2018). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Usop, A. M., Askandar, D. K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. S. O. (2013). Work performance and job satisfaction among teachers. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 3(5), 245-252.

Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi* 2(1), 16-28.

Ünal, A., & Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi içinde* (89-128). Pegem Akademi.

Van Waeyenberg, T., Peccei, R., & Decramer, A. (2020). Performance management and teacher performance: the role of affective organizational commitment and exhaustion. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(4), 1-24.

Vatansever Bayraktar, H., & Akın, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Bilimler Akademisi Sosyal Bilimler Dergisi/Eurasian Academy of Sciences Social Science Journal*, 24, 37-63. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2019.V24-04>.

Weightman, J. (2004). Managing people. *Chartered Institute of Personnel and Development*.

Yağmur, N. (2018). Maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin öğretmen performansındaki rolü [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Yavuz, C., & Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerin motivasyonunun iş tatmini üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.

Yazıcı, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilgi*, 55(1), 243-264.

Yetiş, M. A. (2010). Abraham Maslow: Gereksinimler sıradüzeni [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Yıldırım, E. (2021). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

Yıldırım, R. (2023). Öğretmen performansının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yıldırım, S. (2009). İlköğretim okullarında yöneticilerin sınıf öğretmenlerini güdüleme davranışları ve gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Yıldız, M., Turan, Ş., Uslu, M., Demir, V., Çavuşoğlu E., Kalafat, U., Gökmener, A., Hasdemir, A. K., & Şimşek, E. (2012). İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri performans değerlendirme kriterleri (*İstanbul MEM*).

Yıldız, V.A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ve iş doyumunun öz belirleme ve çift etmen kuramları çerçevesinde incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yılmaz, E. (2019). Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Yılmaz, F. (2009). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Yılmaz, M.H. (2019). Milli eğitim bakanlığı ödül sisteminin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.

Yılmaz, P. (2017). İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi & Marmara Üniversitesi.

Yonghong, C., & Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39.

Yüksel, G. (2017). Öğrenme için motivasyon. M. Çağatay Özdemir (Ed), *Sınıf Yönetimi içinde*(s.17-43). Pegem Yayıncılık.



8. EKLER

EK 1 Kişisel Bilgi Formu

ÖLÇEK FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bilimsel bir çalışma için sizin görüşlerinize ve katkınıza ihtiyaç duyulmaktadır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Fatih YILMAZ

A.İ.B.Ü. Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda, kişisel durumunuzla ilgili sorular sorulmuştur. Her soru için durumunuza uygun bulduğunuz seçeneği parantez içinde (X) işareti olacak şekilde işaretleyiniz.

1.	Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
2.	Yaşınız: () 22-28 () 29-37 () 38-44 () 45-51 () 52 ve üzeri
3.	Mesleki kıdeminiz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
4.	Mevcut okuldaki görev süreniz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
5.	Öğrenim durumunuz: () Lisans () Lisansüstü

EK 2 İş Motivasyonu Ölçeği

Bu ölçek formu, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin performans düzeylerine etkisini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar siz değerli öğretmenlerimize gelecekte daha iyi hizmet verilmesini sağlayacaktır. Toplanan veriler tamamıyla gizli tutulacak olup, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Aşağıdaki ifadelere katılma dereceniz istenmektedir.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1.Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.					
2.Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.					
3. İş arkadaşlarımdan tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.					
4. İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.					
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7. Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8. Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.					
9. Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.					
10. Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.					
11. Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.					
12. Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.					

13. İş yerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
14. Çalışanlarla iyi ilişki içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.					
15. Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.					
16. Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
17. Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor.					
18. İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi artırıyor.					
19. Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.					
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.					
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.					
22. Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.					
23. Bu işyerinden emekli olabileceğime inanıyorum.					
24. Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.					

EK 3 İşgören Performansı Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma dereceniz istenmektedir.					
1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum 3: Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum	1	2	3	4	5
1. Görevlerimi tam zamanında tamamlarım.					
2. İş hedeflerime fazlasıyla ulaşıyorum.					
3. Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaştığımdan eminim.					
4. Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.					

EK 4 Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

2 Mart Çar 14:58 (10 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Sayın Hocam;

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi programında yüksek lisans yapmaktayım.

"Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performanslarına Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışmam için tarafınızca hazırlanmış olan "İş Motivasyonu Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Şimdiden teşekkür ediyor, çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Saygılarımla.



5 Mart Cmt 07:58 (7 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Sayın Fatih YILMAZ,

Talep ettiğiniz izine dair dosya ekte sunulmuştur.

Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.

Saygılarımla.

Sayın

Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisinde (Sayı 2, s. 105-119, 2007) yayınlanmış olan, "İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme" başlıklı çalışmada kullanılan ölçeği, çalışmayı kaynak göstererek, yapacağınız akademik çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Saygılarımla.

05.03.2022

EK 5 Performans Ölçeği Kullanım İzni

16 Şubat Çar 16:52 ☆ ↩ ⋮

Sayın Hocam;

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi programında yüksek lisans yapmaktayım.

"Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri" adlı çalışmanızda kullandığınız Kirkman ve Rosen (1999), Sigler ve Person (2000) tarafından geliştirilmiş ve şahsınız tarafınca Türkçeye uyarlanmış olan "İşgören Performansı" ölçeğini izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Şimdiden teşekkür ediyor, çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Saygılarımla.



17 Şubat Per 00:47 ☆ ↩ ⋮

Merhaba Fatih bey.

Atıf yaparak kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

EK 6 Iğdır Valiliği ve Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Anket
Uygulama İzni Resmi Yazısı



T.C.
İĞDIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-19255454-605.01-59684958
Konu : Anket Uygulama İzni (Fatih YILMAZ)

03.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16.09.2021 tarihli ve 2200126603 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının yazısında belirtilen Araştırma konusu olan anket çalışmasının Komisyonumuzca incelenmiş olup Fatih YILMAZ isimli öğrenciye ait "Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Performans Düzeylerine Etkisi" isimli çalışmanın müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlere 2020/2 Genelge doğrultusunda ayrıca covid 19 tedbirlerinden dolayı sosyal mesafe korunarak uygulanması hakkında alınan Valilik oluru ekte gönderilmiş olup gereğini rica ederim.

Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Yazı (1 Sayfa)
3- Tez Çalışma İzni Dilekçe ve Ekleri (26 Sayfa)