

**T.C**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KONYA İLİNDE GÖREV YAPAN ORTAÖĞRETİM**  
**FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU**  
**VE**  
**İŞ TATMİNLERİNİN ARAŞTIRILMASI**  
**M. Ferda ÖZDÖL**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**FİZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**Konya, 2008**

**T.C**

**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KONYA İLİNDE GÖREV YAPAN  
ORTAÖĞRETİM FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU VE  
İŞ TATMİNLERİNİN ARAŞTIRILMASI**

**M. FERDA ÖZDÖL  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
FİZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Bu tez 15/ 02/ 2008 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

.....  
Prof. Dr. Ahmet PEKER  
(Üye)

.....  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet SARIKOÇ  
(Üye)

.....  
Yrd. Doç. Dr. Hatice GÜZEL  
(Danışman)  
(Üye)

## **ÖZET**

**Yüksek Lisans Tezi**

### **KONYA İLİNDE GÖREV YAPAN ORTAÖĞRETİM FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONU VE İŞ TATMİNLERİNİN ARAŞTIRILMASI**

**M. Ferda ÖZDÖL**

**Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**

**Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hatice GÜZEL**

**2008, 106 Sayfa**

**Jüri : Prof. Dr. Ahmet PEKER**

**Yrd. Doç. Dr. Ahmet SARIKOÇ**

**Yrd. Doç. Dr. Hatice GÜZEL**

Araştırma, 2006 - 2007 öğretim yılında yapılmıştır. Araştırma kapsamına Konya ili, il merkezi ve ilçeleri Akşehir, Karapınar, Cihanbeyli, Ereğli'deki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 103 fizik öğretmeni alınmıştır. Bu öğretmenlerin 87'si resmi okullarda, 16'sı özel okullarda çalışmaktadır.

Araştırmada ortaöğretim fizik öğretmenlerinin demografik ve mesleğe yönelik profillerinin çıkarılması, öğretmenlerin öğrencilerini motive etme dereceleri ve kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları ile iş tatminleri arasındaki ilişkilerin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin iş tatminlerinin çeşitli bireysel özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS 15,0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme derecelerinin görev yapmakta oldukları kurum açısından, yaş değişkeni ve kıdem değişkeni açısından, cinsiyet faktörü açısından, lisansüstü eğitim yapıp yapmamaları açısından, hizmet içi eğitim alma sayıları ve özel ders verip vermemelerinin öğrencileri motive etme açısından farksız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenciyi motive etme dereceleri arttıkça öğretmenlerin genel iş tatminlerinin azaldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, güdü, içgüdü, fizyolojik güdü, psikolojik güdü, iş tatmini.

**ABSTRACT**

**Master Thesis**

**IN HIGH SCHOOLS EDUCATION PHYSICS TEACHERS' WHO WORK IN  
KONYA MOTIVATION AND THEIR JOB SATISFACTION**

**M. Ferda ÖZDÖL**

**Selçuk University**

**Graduate School of Naturel and Applied Science**

**Department of Science and Mathematics Education**

**Supervisor**

**Assistant Prof. Dr. Hatice GÜZEL**

**2008,106 pages**

**Jurry**

**Prof. Dr. Ahmet PEKER**

**Assistant Prof. Dr. Ahmet SARIKOÇ**

**Assistant Prof. Dr. Hatice GÜZEL**

The research has been done in the 2006 - 2007 academic year. It was included 103 physics teachers who worked in high schools in the city center in Konya and in its counties such as Akşehir, Karapınar, Cihanbeyli and Ereğli 87 of these teachers have been working in public schools and 16 of them have been working in private schools.

The aim of the research is to build up the demographic and occupational profiles of the physics teachers and the order of correlations between job satisfaction and their capacity of motivating the students as well as the factors motivating themselves. It has been searched whether teachers' job satisfaction differ in terms of various individual features.

The statistic analyses of the research were made by using SPSS 15,0 packed programme. Physics teachers working at high school face a wide range of factors in motivating their students such as the type of school where they work, an age and promotion difference, sex of students, whether or not they have a university degree, they've done an in-service course, they give private lessons and thus all mentioned above make no difference to the motivation of the students in class. The more the level of teachers' motivating students increases, the less their general job satisfaction is.

**Keywords:** Motivation, inner-drive, instinct, physiological motives, psychological motives, job satisfaction.

## ÖNSÖZ

Eğitim ğretim etkinliklerinin başlıca ögelerinden biri de öğretmendir. Öğretmen, bir toplumun geleceği olan ve ülkeyi daha ileri noktalara götürecek bireyleri yetiştiren kişidir. Öğretmene toplumun şekillenmesinde, geleceğin oluşturulmasında önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, mesleğinin getirdiği özellikler nedeniyle toplumu önemli derecede etkileyen, toplumsal yükümlülüğü son derece yüksek olan bir insandır.

Son yıllarda ortaöğretimde öğrencilerin sayısal derslere ilgisinin azaldığı görülmektedir. Genellikle fizik dersi, öğrencilerin başarısızlık korkusuyla baktıkları bir ders konumundadır. Bunun birçok sebebi olabilir. Sebeplerden biri, ortaöğretimde görev yapan fizik ğretmenlerinin motivasyonlarının, iş tatminlerinin yetersiz olması olabilir. Böyle ğretmenlerin öğrencileri, fizik dersine yeterince ilgi duyamayabilir. İnsanların bir işte başarılı olabilmeleri için o işin gerektirdiği becerileri yapabilme gücü yanında işi yapmaya istekli olmaları da gereklidir. Bir işe gönülsüz girişen kişi yalnız o işi bitirmeme ya da eksiksiz yapmakla kalmaz; işe zarar da verebilir. Fizik ğretmenlerinin her yönden tanınması ve isteklerinin bilinmesi ile motivasyonlarının ve iş tatminlerinin artırılmasına çalışılarak sorun zmlenebilir.

Bu araştırma, Konya ili il merkezi ve bazı ilçelerinde çalışan ortaöğretim fizik ğretmenlerinin profillerinin belirlenip, motivasyon ve iş tatmin değerlerine bakılarak daha iyi tanınmalarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonuçları TC Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri ve okul idarecilerine; fizik ğretmenlerinin profillerini gösterebilecektir. Ayrıca, ğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin durumlarını hangi faktörlerin olumlu ve olumsuz şekilde etkilediği görülecektir. Motivasyonu olumlu şekilde etkileyen faktörlerin belirlenmesi, ğretmen yetiştiren kurumlara da ışık tutacaktır. Öğretmenlerin iş tatminlerinin artırılması yoluna gidilerek mutlu, verimli çalışan, gayretli, yenilikçi fizik ğretmenlerinin artması umulmaktadır.

Araştırmamın her aşamasında yardımlarını ve desteğini esirgemeyen, çalışmalarımı yönlendiren değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hatice GÜZEL'e, istatistik alanında bilgilerini ve yardımlarını esirgemeyen Müh. Mim. Fakültesi Endüstri Müh. Bölüm Başkanı Sayın Prof. Dr. Ahmet PEKER'e, yabancı dildeki kaynakların çevirilerinde katkılarında dolayı değerli ğretmen arkadaşlarım Emel Yavuz ve Canan ÖZKARA'ya, çalışmalarım süresince birçok fedakarlıklar göstererek beni destekleyen aileme en derin duygularla teşekkür ederim.

**M. Ferda ÖZDÖL**

**Konya, Őubat 2008**



## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1.Profil.....	4
2.1.1.Çağdaş öğretmen profili.....	4
2.2. Motivasyon (Güdülenme).....	6
2.2.1. Motivasyon çeşitleri.....	8
2.2.1.1.İçgüdüler.....	8
2.2.1.2.Fizyolojik güdüler (Dürtüler).....	8
2.2.1.3.Sosyolojik güdüler.....	9
2.2.1.4.Psikolojik güdüler.....	10
2.2.2. Motivasyona ilişkin kuramlar.....	11
2.2.2.1. Moslow gereksinimler hiyerarşisi.....	11
2.2.2.2. Herzberg ve motivasyon – hijyen teorisi .....	15
2.2.2.3. McClelland’ın öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramı.....	17
2.2.2.4. Alderfer ERG kuramı.....	17

2.2.2.5. Vroom beklenti – değer modeli .....	18
2.2.2.6. Porter – Lawler modeli.....	19
2.2.2.7.Smith-Cranny beklentisi (umut) modeli.....	20
2.2.2.8. Hakkaniyet kuramı.....	20
2.2.2.9.Amaç teorisi.....	21
2.2.3.Öğretmen motivasyonu.....	21
2.3.İş Tatmini.....	23
2.4.Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükseltme Sınavı (KBYS).....	29
3.KAYNAK ARAŞTIRMASI.....	30
4.MATERYAL ve METOD.....	34
4.1. Araştırmanın Amacı.....	34
4.2. Araştırmanın Problemi.....	34
4.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	34
4.4. Araştırmanın Örneklemi.....	35
4.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	35
4.6. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	36
4.7. Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	37
4.8. Kabuller.....	37

4.9. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	37
4.10. Araştırma Yöntemi.....	38
5. ARAŞTIRMA ve SONUÇLARI.....	39
6. TARTIŞMA.....	81
7. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	87
7.1. Sonuçlar.....	87
7.2. Öneriler.....	89
8.KAYNAKLAR.....	91
EKLER.....	98
Araştırma İzni.....	99
ANKET – 1 Motivasyona İlişkin Kavramsal İfadeler Anketi.....	101
ANKET – 2 Motivasyon Faktörü Öncelikler Sıralaması Anketi.....	103
ANKET – 3 İş Tatmini Anketi.....	104
ANKET - 4 Öğretmenlerin Profil Özellikleri Anketi.....	105

## TABLO LİSTESİ

Tablo 4.1. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve cinsiyet değişkenine göre dağılımları.....	39
Tablo 4.2. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve yaş değişkenine göre dağılımları.....	40
Tablo 4.3. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve medeni durum değişkenine göre dağılımları.....	41
Tablo 4.4. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çocuk sahibi olma ve okul türü değişkenine göre dağılımları.....	41
Tablo 4.5. Araştırmada yer alan öğretmenlerin ailelerindeki birey sayısı ve okul türü değişkenine göre dağılımları .....	42
Tablo 4.6. Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyüdüğü ailedeki birey sayısı ve okul türü değişkenine göre dağılımları.....	43
Tablo 4.7. Araştırmada yer alan öğretmenlerin kardeş sayısı ve okul türü değişkenine göre dağılımları.....	44
Tablo 4.8. Araştırmada yer alan öğretmenlerin baba eğitim düzeyi ve okul türü değişkenine göre dağılımları.....	45
Tablo 4.9. Araştırmada yer alan öğretmenlerin anne eğitim düzeyi ve okul türü değişkenine göre dağılımları .....	46
Tablo 4.10. Araştırmada yer alan öğretmenlerin kıdemleri ve okul türü değişkenine göre dağılımları.....	47

Tablo 4.11. Araştırmada yer alan öğretmenlerin idari görev ve okul türü değişkenine göre dağılımları.....	48
Tablo 4.12. Araştırmada yer alan öğretmenlerin öğretmenlik dışı bir işte çalışmalarına ve okul türü değişkenine göre dağılımları.....	48
Tablo 4.13. Araştırmada yer alan öğretmenlerin özel ders verme durumlarına ve okul türü değişkenine göre dağılımları.....	49
Tablo 4.14. Araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre dağılımları.....	50
Tablo 4.15. Araştırmada yer alan öğretmenlerin maaş harici sahip oldukları sabit gelir değişkenine göre dağılımları.....	51
Tablo 4.16. Araştırmada yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları.....	51
Tablo 4.17. Araştırmada yer alan öğretmenlerin öğretmenlikten elde ettiği gelir hakkındaki düşüncelerine göre dağılımları.....	52
Tablo 4.18. Araştırmada yer alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumuna göre dağılımları.....	53
Tablo 4.19. Araştırmada yer alan öğretmenlerin ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre dağılımları .....	53
Tablo 4.20. Okul türü değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları.....	54
Tablo 4.21. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları.....	54

Tablo 4.22. Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	55
Tablo 4.23. Kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	55
Tablo 4.24. Lisans üstü eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları.....	56
Tablo 4.25. Hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları.....	56
Tablo 4.26. Özel ders verme değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları.....	57
Tablo 4.27.Öğretmenleri motive eden faktörlerin öncelik sıralamaları ve motive etme dereceleri.....	58
Tablo 4.28. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralamaları arasındaki farklılıkları sınamak için kullanılan Friedman testi sonuçları.....	60
Tablo 4.29. Okul türü değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	61
Tablo 4.30. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	62
Tablo 4.31.Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	63
Tablo 4.32. Öğretmenlik kıdemi değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	64

Tablo 4.33. Lisansüstü eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	65
Tablo 4.34. Hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	66
Tablo 4.35. Özel ders verme değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	67
Tablo 4.36. Okul türü değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları.....	68
Tablo 4.37. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları.....	69
Tablo 4.38. Öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre iş tatmini ölçeği puanları ve standart sapmaları.....	70
Tablo 4.39. Yaş değişkenine göre iş tatmini ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	71
Tablo 4.40. Kıdem değişkenine göre iş tatmin ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları .....	72
Tablo 4.41. Kıdem değişkenine göre iş tatmini ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	73
Tablo 4.42. Lisansüstü eğitim değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları .....	74

Tablo 4.43. Hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları .....	75
Tablo 4.44. Özel ders verme değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları.....	76
Tablo 4.45. Öğretmen motivasyon ölçeği ortalaması ile iş tatmin ölçeği puanları arasındaki ilişkiler.....	77
Tablo 4.46. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile işe yönelik iş tatmini arasındaki ilişki.....	78
Tablo 4.47. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile çalışma arkadaşlarına yönelik iş tatmini arasındaki ilişki.....	78
Tablo 4.48. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile ücrete yönelik iş tatmini arasındaki ilişki.....	79
Tablo 4.49. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile terfiye yönelik iş tatmini arasındaki ilişki.....	79
Tablo 4.50. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile idareye yönelik iş tatmini arasındaki ilişki.....	80
Tablo 4.51. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile genel iş tatmini arasındaki ilişki.....	80



## 1. GİRİŞ

Fizik eğitimi, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, fen ve teknolojideki gelişmeler ile konuları arasında ilişkiler kuran ve bilimsel düşünme gücüne sahip bireylerin yetişmesini sağlayan bir disiplindir. Eğitim seviyesi yüksek olan bir toplum her alanda başarı gösterip halkını refah hayat standartlarında yaşatabilir. Bir toplumdaki fertlerin bu değişen ve gelişen bilgi çağına ayak uydurabilmesi, eğitim sisteminin de diğer toplumlara paralel değişmesi ve gelişmesi, yeni metotların uygulamaya konmasıyla mümkün olacaktır (Güven 2001).

Türkiye’de sürekli gündemi oluşturan eğitim sistemi uygulamaları ile ilgili sorunların en önemli boyutu, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği oluşturmaktadır (Güzel 2005 ).Okul öncesi eğitimden üniversitedeki eğitime kadar eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yürütülebilmesi için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Ne kadar iyi müfredat hazırlanırsa hazırlansın neticede onu uygulayacak olan öğretmendir. Ayrıca geleceğin teminatı olarak gördüğümüz çocuk ve gençlerin daha iyi, daha güzel ve kaliteli bir eğitimden geçmeleri de iyi bir öğretmen sayesinde olur (Güzel 2005). Öğrencilerin ideal öğretmen tanımları şöyle verilmektedir; öğrencileriyle dostça ve işbirliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin tabiatını ve ihtiyacını anlayan, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksikliği olmayan, saygılı, sevgi dolu, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, derslerinde çeşitli metot ve teknikleri kullanabilen öğretmen. Çağdaş literatüre göre öğretmende bulunması gereken üç genel özellik vardır. Bunlar; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Bu özelliklere sahip olan öğretmen aynı zamanda davranış gruplandırılmalarının birçoğunda ortak olan sevgi, saygı, hoşgörü, işbirliği gibi özelliklere sahip olduğunda öğrencileri ile daha etkin bir iletişime geçebilir. Bu davranışları sergileyebilen öğretmenin ise tüm sorunlarından arınmış, iyi bir eğitim görmüş, iş tatminine ulaşmış, motivasyonu yüksek mutlu bireyler olması gerekmektedir.

Ülkelerin ihtiyacı olan nicelikte ve nitelikte insan gücünü eğitime ve yetiştirme sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin eğitim kurumlarında daha verimli

çalışmaları, çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelere uygun öğretme ve eğitme süreçlerini sürdürebilmeleri için uzun süreli eğitim görmeleri ve mesleklerinde yetkinleşmeleri gerekmektedir (Üstüner vd. 2000). Günümüz öğretmenlerinin etkililik, verimlilik ve kalite bağlamında en önemli endişesi, bilgi ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla akmasına dayalı gelişim ve değişmelere uyum sağlamada yaşadıkları zorluklardır (Ayaokur 1998). Eğitimin 21. yüzyılda daha da önem kazandığı düşünüldüğünde, topluma yön verecek bireyleri yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlere her zamankinden önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, bu son derece önemli görevlerini yeni nesilleri bilinçli, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından da dengeli şekilde yetiştirerek yerine getirebilir (Kanlı vd. 2002). Bu amaçla, öğretmenlerinin devamlı olarak kendilerini yenilemeleri, yetiştirmeleri kısacası profesyonel bir öğretmen kimliği kazanmaları gerekir (Erdem vd. 2002, Azar ve Çepni 1999). Öğretmenlik mesleğini çeşitli yönleriyle geliştirme ve iyileştirme bilgi çağının yaşandığı günümüz dünyasında teknolojik gelişmenin de gereklerindedir. Teknoloji yarışı özellikle fen- fizik alanında başarıyı zorunlu kılmaktadır. Bu amaçla Amerika'da olduğu gibi bizde de zaman zaman yeniden yapılandırmalara ihtiyaç duyulmuştur ( Anonim 1990).

Fizik eğitiminin kalitesini etkileyen birçok faktör vardır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin başarılı ya da başarısız olmalarında en önemli etkenin, öğretmenler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Gürdal, Baştaş vd. 1990). Fizik öğretmenlerinin kalitesini etkileyen unsurların başında, onların motivasyonları ve yaptıkları işten tatminleri gelmektedir. 1997 yılında Arizona'daki ulusal merkezin eğitim istatistiklerine göre; öğrenci disiplin ve motivasyon problemlerinden, yetersiz yönetim anlayışından ve düşük ücretlerden dolayı her yıl öğretmenlerin %7'si öğretmenliği bırakmaktadır (Hardy Lawrence 1999).

Okullar, öğrenciye eğitim hizmeti sunan örgütlerdir. Diğer örgütlerden en önemli fark, ürünün insan oluşudur. Bir fabrikada hatalı bir ürün yeniden işlenerek düzelir ya da yok edilir. Öğrenciyi yok etmek, tekrar birinci sınıftan başlatmak ise mümkün değildir. Asıl üretim yapan öğretmenlerin ise hata yapma şansı yoktur. Bu nedenle öğretmen performansını değerlendirmek toplumun geleceği açısından çok önemlidir (Şahan 2000).

Ülkemizin eğitim konusundaki sorunları, fizik öğretmenlerinin eğitim sektöründen uzaklaşmalarıyla bir kat daha büyümektedir. Bunu önlemek, öğretmenlik mesleğini tercih edilen bir konuma getirebilmek ve karar verici makamlara sağlıklı öneriler sunabilmek için; mevcut fizik öğretmenlerinin profillerinin çizilip, onları motive edici faktörlerin araştırılması ve iş tatmininden ne anladıklarının belirlenmesi gerekir.

Mesleğini seven, motivasyonu yüksek ve iş tatmini sağlamış fizik öğretmenlerinin, fizik dersinin sevilmesindeki önemli rollerini göz ardı etmemek gerekir.

## **2. GENEL BİLGİLER**

### **2.1. Profil**

Çermik (2001), profili bireylerin demografik özelliklerinin ve sosyo-ekonomik karakteristiklerinin toplanması yoluyla görünümlerinin çizilmesi şeklinde tanımlamıştır. Buradaki demografik ve sosyo-ekonomik değişkenlerin bazıları; yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı vb. sayılmaktadır (Çermik 2001).

#### **2.1.1. Çağdaş öğretmen profili**

Eğitim ve öğretimin ayrılmaz parçası öğrenciler olduğu kadar öğretmenlerdir. Öğrencileri yetiştiren öğretmenler olduğuna göre, onlara yön veren öğretmenlerin de bilgili, çağdaş, kaliteli olması gerekir.

Çağdaş öğretmen konu alanına hâkim olmalı; konu-alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri bilmeli, bunları diğer konu-alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirerek alanındaki gelişmeleri yakından izleyebilmelidir.

Öğrenci gelişimi boyutunda öğrenciyi tanıma becerisine sahip olmalı, bireysel farklılıkları görebilmeli, öğrenci gelişimi ile öğrenmesi arasında bağ kurabilmeli, öğrenciyi güdüleyici etkinliklerde bulunabilmeli, sempatik olmalı, öğrencinin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olabilmeli, fiziksel ve zihinsel yönden farklılığı olan öğrencilerin eğitim öğretimlerine devam edebilecekleri tedbirleri ve çevrenin öğrenciyi olumlu yönde etkilemesini sağlayıcı tedbirleri alabilmelidir.

Öğretimi plânlama boyutunda; ders etkinliğini nasıl plânlayacağını bilmeli, plânlarnını hazırlarken diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunabilmeli ve olası değişik durumlara karşı plânlarnını esnek tutabilmelidir. Çağdaş bir öğretmen öğretim hedef davranışlarını saptayabilmeli ve öğretim yöntemlerini belirleyebilmelidir. Eğitim öğretim araçlarından yeterince yararlanmalıdır. Öğrencide anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamalı, onları düşünmeye ve araştırmaya sevk etmeli, onların kendi kendisini değerlendirmesini sağlayacak yöntemleri kullanabilmeli ve onlardan aldığı geribildirimler doğrultusunda kendi etkinliklerini düzenleyebilmelidir. Çağdaş öğretmen eğitimi öğrenci merkezli kılabilmesi, öğrencilerin bilgi, tutum ve beceriyeye

ilişkin durumlarını önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirebilmeli, bunu yapabilmek için de ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmelidir. Değerlendirme sonuçlarını öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle paylaşabilmeli, bu sonuçları öğrenci başarısının arttırmada kullanabilmeli ve öğrencinin başarısını takdir edebilmelidir. Ayrıca eğitim etkinliklerinin her kademesinde öğrenci, veli ve diğer öğretmenler ile sürekli işbirliği içinde bulunabilmelidir.

Öğretim stratejileri boyutunda çağdaş bir öğretmen, öğreteceği konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü taktikler geliştirebilmeli ve bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanabilmelidir. Çağdaş bir öğretmen, öğrencilerine bilimsel yöntemi öğretmeli ve onları, karşılaştıkları problemleri bilimsel yolla çözebilecek duruma getirebilmelidir.

Sınıf içi etkinliklerde çağdaş bir öğretmen öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilmeli, öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilmeli, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmelidir. Ayrıca, ders sırasında etkili ve akıcı bir konuşmaya sahip olmalı, zamanı, tahtaya ve eğitim öğretim araç-gereçlerini verimli ve etkili bir biçimde kullanabilmeli, jest, mimik ve vücut hareketlerinde ölçülü olabilmelidir.

Meslekî gelişimde çağdaş öğretmen, sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri ve bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilmelidir. Mesleği ile ilgili etkinlikleri izlemeli, buradan elde ettiği bilgi ve becerileri kendini yenilemede kullanabilmelidir. Bunun yanında, okulun yapısını ve işleyişini bilmeli, okulun toplum içindeki yerini ve önemini kavrayabilmelidir. Ayrıca, öğrenci ve velilerle ilgili özel bilgileri gizli tutmalıdır.

21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen, sosyal ve çevresel boyutla ilgili olarak, okuldaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında etkin rol almalı, okul ile diğer kurumlar arasında koordinasyonu sağlamalı ve eğitim sistemindeki aksaklıkları belirleyerek çözüm yolları önerebilmelidir.

Kişisel özellikler ile ilgili olarak da çağdaş öğretmen; giyim ve kuşamında dikkatli olmalı, yeni fikirler üretebilme yeteneğine sahip olmalı, kendine hâkim olup, soğukkanlı ve sabırlı olmalı, bir öğretmen olarak, diğer kişilere örnek olmalı, ön

yargılı olmamalı, paylaşımcı olmalı, dikkatli, kararlı, hoşgörülü, yardımsever, uyumlu, esprili, sevecen ve güler yüzlü, sempatik, tarafsız, objektif, mesleğine bağlı olmalı, kendine güveni olmalıdır. Bilgi toplumunun ihtiyacını karşılayacak öğretmen sosyal duyarlılığa sahip olmalı, yeniliklere, gelişmeye ve eleştiriye açık olmalıdır. Çağdaş öğretmen serbest zamanını verimli bir biçimde değerlendirebilmeli, sürekli okuma alışkanlığına sahip olmalı, kültürel değerlerimizi koruyup geliştirebilecek ve güncel sorunları ulusal ve uluslar arası boyutta algılayabilecek bilince sahip olmalıdır. Bunların yanında, çağdaş bir öğretmen mesleğini ve çocukları sevmelidir.

21. yüzyılda Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, lâik ve demokratik, aynı zamanda devletine, milletine, dinine, örf ve adetlerine bağlı olmalı, çevresindekileri etkileyebilmeli, yönlendirip, ikna edebilmeli ama fikir ve ideolojilerin esiri olmamalıdır (oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/Cagdas\_Ogretmen\_Profilini.htm-12,2007).

## **2.2. Motivasyon (Güdülenme)**

Cüceloğlu (1999)'na göre güdü; istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel kavramdır. Feldman (1989), bireyleri bir davranışa yönlendiren ve harekete geçiren faktörler, güdü olarak adlandırmaktadır. Açıköz (2003)'e göre ise güdü, kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma v.b. birçok duyguyu içeren karmaşık yapıya sahip bir özelliktir. Weiner'e göre güdünün başlıca göstergeleri seçme, beklememe, yoğunluk, kararlılık, duygudur (Açıköz 2003).

Bugün her düzeydeki kurumun başarısı, o kurumda çalışanların motivasyonlarının sağlanmasına bağlıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarımızda öğretmen motivasyonu önemli bir araştırma konusudur. Motivasyonun birçok tanımı yapılmıştır. Bunun nedeni, temelde psikolojik bir olgu olan motivasyona araştırmacıların değişik açılardan yaklaşımlarıdır.

Motivasyonun kelime anlamı, harekete geçirmek demektir (İnceoğlu 1985). Motivasyon, insan davranışını etkileyerek yönlendiren, güçlendiren, denetleyen dahili ve harici kaynaklı dürtü, istek ve arzular demektir. Her insan her iş için az veya çok motive edilmiştir. Aynı iş için de her insanda az veya çok güdülenme bulunmakla birlikte her insanın güdü şiddeti ve süresi diğerlerinden farklıdır.

Motivasyon, davranışlarımıza canlılık veren, renk katan, yönlendiren ve bir gaye için onları denetleyen etmendir. Göral (2002), ise motivasyonu, bireylerin belli bir amacı gerçekleştirmek için isteklendirilmesi olarak tanımlamıştır. Eren (1998)'in, motive olmaktan anladığı şey, bireyin işine, amacına kanalize olması, işini en iyi şekilde yapmak adına istekli olması durumudur. Eren (1998) motivasyonu, bir ya da birden çok insanı, belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı olarak kabul etmiştir. Köktürk vd.(2000)'ne göre motivasyon, belirli durumlarda bireyleri belirli davranışlar yapmaya yönelten etkidir. Motivasyonun artırılması, öğretilmedeki ve öğrenmedeki etkililiği ve verimliliği arttıracaktır. Motivasyon kuramı olarak, kişiyi belirli davranışlarda bulunmaya zorlayan etkenleri, kişinin kendi açısından inceler. Kişinin faaliyetlerine sebep olan hedef ve amaçlarla ilgilidir. Northcraft ve Neale (1990) bireyin iç dünyasındaki hangi gereksinimleri, hedeflere etken olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Cannon ve Simpson (1985) motivasyonu bazen bir tutumun yönü olarak, bazen de tutumdan bağımsız bir faktör olarak ele almaktadır. Güdü, öğrenme durumlarında davranışı yöneten önemli etmendir. İslim(2006), ilginin genel güdüyü oluşturan öğelerin en önemlisi olarak davranışı başlatma, yönlendirme ve sürdürmede etkili olan iç uyarıcı olduğunu söylemiştir.

Yiğenoğlu (2007)'na göre, bugün her düzeydeki kurumun başarısı, o kurumda çalışan kişilerin bilgi, tecrübe ve motivasyon becerileriyle yakından ilgilidir. Motivasyon kavramı kurumlar için giderek önem kazanmaya başlamıştır. Aynı zamanda kurumda çalışan kişilerin verimli ve başarılı olmaları açısından motivasyonun önemi hafife alınmamalıdır.

Motivasyonun oluşma biçimi ve etkileri dört yönlü incelenmektedir :

- Motivasyon, bireyi harekete geçirir ve belirlenen amaçlar yönünde uğraşların sürdürülmesini sağlar.
- Motivasyon, uyarlanmayı kolaylaştırır.
- Motivasyon, bireyi yöneltir, yönetim düzeni sağlar.
- Motivasyon, bireyin algılama gücünü artırır ve düşünsel çabaların en etkili yönde gelişmesini sağlar (Sabuncuoğlu 1995).

İnsanların davranışlarında, mantıklı, duygusal, bilinçli ya da bilinçaltı bazı motivasyon güçlerini tatmin etme isteği belirleyicidir. Bu motivasyon güçlerine

“gereksinimler” denir. Gereksinimler fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik olmak üzere üç ana grupta toplanır.

Fizyolojik gereksinimler en temel ve ilkel olanlardır. Bunlardan bazıları giyecek, yiyecek, barınma vb. olarak söylenebilir.

Sosyolojik gereksinimler, insanların kendi aralarındaki ilişkilerden doğmuştur. Bunlardan bazıları başarı, güç kazanma, sevgi ve saygı görme, sahiplenme vb. gösterilebilir.

Psikolojik gereksinimler, ferdin kendi kendini görüşü ile ilgilidir. Tanınma ve ortaya eser çıkartma gibi gereksinimlerden oluşmuştur.

### **2.2.1. Motivasyon çeşitleri**

Güdülerin oluşumu, bireylerin çeşitli şekillerde ortaya çıkan ihtiyaçlarından oluşur. Bu güdüler bireylerin davranışlarını, oluşum biçimi, yönü ve şiddeti gibi çeşitli şekillerde zamanda etkiler (İncir1985).Güdüler bireysel davranışları etkilediği ölçüde önem taşır. Bu davranışlar bilinçli ya da bilinçsiz olabilir. Örneğin; düşünsel bir yapıya dayanan güdülere ussal güdü, duygusal nitelik taşıyanlara ise ussal olmayan güdü denilebilir (Sabuncuoğlu 1995).

#### **2.2.1.1 İçgüdüler**

Öztabağ (1972) içgüdülerin öğrenmeyi gerektirmediğini ve yaşam boyu unutulmayacağını çıkarmıştır. İçgüdülerin bilinçsiz olmakla birlikte, belirli refleksler ve doğal davranışların sonucu olarak evrensel bir düzeni yansıttıklarını ancak, insanların bilinçli davranışlarını açıklamada içgüdülerin yerinin olmadığını belirtmiştir.

Sabuncuoğlu (1995), bu güdülerin bireyin doğal nitelik taşıyan gereksinimlerinden kaynaklanan bilinçsiz davranışların oluşumuna neden olduklarını, insanın bilinçli davranışları üzerinde etkisinin olmadığını söylemiştir.

Herhangi bir davranışın içgüdüsel olarak nitelendirilmesi için şu koşulları taşıması gerekir:

- Kesin bir fizyolojik neden bulunmalıdır.



- İçgüdüsel olarak adlandırılan davranışın hayvanlar aleminde evrensel niteliği olmalıdır.

- İçgüdüye dayalı olduğu kabul edilen davranış öğrenme süreci sonunda değişmemelidir (Sözen 1980).

### **2.2.1.2. Fizyolojik güdüler(Dürtüler)**

Penfield (1969), bu tür güdülerin, insan yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel ya da birincil gereksinimlerin elde edilmesine yönelmiş güdüler olduğunu savunmuştur. Kaynağını fizyolojik gereksinimlerden alan güdülere örnek olarak beslenmek, giyinmek, ısınmak, barınmak vb. göstermiştir.

Sabuncuoğlu (1995)'na göre bu tür motivler, bireyin temel motivasyonlarıdır. Yaşamını sürdürmesi için gerekli olan temel ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Bu tür motivler Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kavramında da ilk sırada yer almaktadır. Fizyolojik motivlere örnek olarak Maslow'un temel gösterdiklerini sıralayabiliriz; beslenme, barınma, giyinme, ısınma gibi ihtiyaçlardır. Bu motivasyonların bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli ve zorunlu olan ihtiyaçlar olduğu kabul edilmiştir. Bu ihtiyaçlar yaşama temel teşkil ettiği için her insanda var olmakla birlikte, bunların gerekliliklerinin şiddeti ve kuvveti farklı olabilmektedir. Bu, insanın kişilik yapısının farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

### **2.2.1.3. Sosyal güdüler**

Penfield (1969), insanların çoğu kez bir araya gelerek iş ve güç birliği sağladıklarını ve zamanı en iyi şekilde değerlendirmenin yollarını aradıklarını bu yolda çaba harcarken toplum kurallarına, yasalarına, alışkanlık ve geleneklerine bağlı kaldıklarını söylemiştir. Toplumun beğendiği davranışlar, bireyin ulaşmak istediği davranış biçimleri için birer güdü rolü oynarlar. Bu güdüler sosyal içeriklidir. Bunlar, toplumsal yaşantı içinde, eğitim, öğrenme ve alışkanlıklar sonucu meydana gelen ve iç itilmeleri etkileyen güçler olarak kabul edilmiştir.

Ertürk (2000)'e göre, sosyal içerikli motivler, toplumların değerli olarak gördüğü olgulardır. Birey de bunlara ulaşmak için bütün çabasını harcar. Bunlar;

gruba üye olmak, tanınmak, başkalarına yardım etmek, sevmek, sevilme beğenilmek gibi bireyi harekete geçiren sosyal içerikli duygu ve düşüncelerdir. Ancak sosyal motivler, bireylerin kişilik yapısına göre farklı zamanlarda, değişik önem ve biçimlerde oluşurlar. Öte yandan bu motivlerin oluşması doğrudan doğruya toplum koşullarına da bağlı olabilir. Toplumun değişik kesimlerinde yer alan bireylerin değişik sosyal motivlere sahip olması doğaldır. Bir kesimde hoş görülen davranışlar diğer kesimde normal karşılanmayabilirler. Toplumun özelliklerine göre sosyal motivler değişiklik gösterir.

#### **2.2.1.4. Psikolojik güdüler**

Bu güdüler düşünsel ve ruhsal gereksinimlerden kaynaklanabilir. Örneğin, bir işi başarma düşünsel, bir şeye ilgi ya da bir kişiye sevgi duyma duygusal bir gereksinmedir.

Sabuncuoğlu (1995), psikolojik güdülerin yapısı bireyin kişilik ve davranış modellerini oluşturan doğuştan ya da sonradan eğitim, öğretim ve toplumsal değerlerle oluştuğunu belirtmiştir. Ona göre, psikolojik motivler bireylerin iç yapısı ile ilgili olduğu için ancak oluşuktan sonra öğrenilebilir. Aynı zamanda bu motivlerin nedenini anlamak da oldukça güçtür. Belki de motivasyon çeşitleri arasında en karmaşık olanı da psikolojik güdülerdir. Psikolojik güdüleri oluşturan korku, ilgi, ilgisizlik, sevinç, saldırganlık, mutluluk, sıkıntı, kuruntu, düşkünlük vb. değerler kişilere göre son derece değişik nitelik taşırlar. Psikolojik motivler, bazen kendini gösterme isteği, bazen de bağımsız olma isteğidir. Ama bunları birleştiren bağ iktidar olma arzudur. Bireyler yükselmek ve başarı kazanmak isterler ve bu ihtiras uğruna çabalara girişirler (Eren 1998). Psikolojik güdüleri genel kalıplar içinde değerlendirmek, bunlardan kaynaklanan etki ve tepkileri incelemek oldukça zordur.

#### **2.2.2. Motivasyona ilişkin kuramlar**

Sabuncuoğlu (1995), endüstri devriminin getirdiği önemli yeniliklerden biri olan iş bölümü ve onun doğal uzantısı olan uzmanlaşma olayı ve diğer etkenler, iş

görenlerde, zaman içinde işe ve işletmeye karşı ilgisizlik ve isteksizlik yarattığı üzerinde durmuştur.

Çağdaş işletmecilik anlayışı içinde günümüzün bilim adamları ve işletme yöneticileri çalışan insanların işe en etkili biçimde nasıl güdüleneceğini bilimsel yaklaşım içinde araştırmaya koyulmuşlardır. Bu çalışmalar sırasında motivasyonun iki temel ögesi olan ekonomik ve psiko-sosyal güdüler, ağırlık derecesi ve doyurulma biçimi farklı kuramların doğmasına ve gelişmesine neden olmuştur (Sabuncuoğlu 1995).

### **2.2.2.1. Maslow gereksinimler hiyerarşisi**

Motivasyon teorileri içinde geçerli ve en yaygın olanlarından biri Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi. Maslow'a göre insanı harekete geçirici motivler, esas itibari ile insanların çeşitli ihtiyaçlarıdır.

İnsan ihtiyaçları ana hatları ve önem sırası göz önünde tutularak beş kısımda ele alınmıştır. Maslow'un klinik gözlemlere dayanarak yaptığı sıralama şöyledir (Durmaz 2002):

- 1) Fizyolojik ihtiyaçlar ( yeme, içme, barınma ...)
- 2) Güvenlik ihtiyacı (hastalık, yaşlılık v.b hallerde geleceği garantiye alma...)
- 3) Mensub olma (kendi kendini anlam, şefkat ...)
- 4) Prestij – statü ( başarı, saygı görme ...)
- 5) Öz geliştirme (kişisel tatmin, kişisel başarı ...)

Güdüleme konusunda yaptığı araştırmalarla ün kazanan Brandize Üniversitesi profesörlerinden Abraham H. Maslow, insan davranışlarını yönlendiren en önemli etkenin gereksinimler olduğunu savunarak güdüleme olgusunu açıklamaya çalışmıştır. Maslow'un varsayımsal gereksinimler hiyerarşisi, güdülemeyi dinamik bir kavram olarak görmektedir. Maslow, insanın temel gereksinimleri olarak en az beş çeşit amaç saptamıştır (Drake ve Smith 1978).

Hanks (1999) Abraham Maslow'u insan potansiyeli hareketinin babası kabul etmiştir. Yıllarca sağlıklı kişilik üzerine araştırmalar yapmıştır ve bütün insanların aynı temel ihtiyaçlara sahip olduğunu görmüştür. Bu ihtiyaçlar, yeryüzündeki herkes için aynı sıralamaya sahiptir. Birinci sıradaki ihtiyaçlar karşılanmadan, ikinci

sıradakiler düşünülüyordu. Üçüncü sıradaki ihtiyaçlar, ancak birinci ve ikinci sıradaki ihtiyaçlar karşılandıktan sonra öncelik kazanıyordu. Böylece devam ediyordu. Durmaz (2002)'a göre de, sosyal ihtiyaçları da tatmin olduktan sonra kişi öz varlık ihtiyaçları denilen, önem bakımından bir seviye üstte bulunan ihtiyaçlara yönelir. İnsanın kendi kendisine saygı ve güven duymasına dair ihtiyaçlar başarı kazanma, bağımsız olma, anlamlı ve yararlı iş yapmadır. Diğer bir kısımda ise başkalarından saygı görme kısaca onurlu ve şerefli bir yaşam sürme isteğiyle oluşan ihtiyaçlar vardır; bunlar tanınma, takdir edilme, statü kazanma v.b'dir. Bütün bunlar gerçekleştirildikten sonra, son bir ihtiyaç belirir; buna, tam olarak insanın yeteneklerini kavrama ve yaratıcı olma ihtiyacı denilebilir. Burada kişinin kendisini tanımak, yeteneklerini kavramış olmak ve üst derecede kullanıp başarı elde etmek, yaratıcı olmak ve yaratıcı fikirlerini uygulama aşamasına koymak ihtiyacı söz konusudur. Bir insan ne olabileceks o olmalı, yapabileceğini gerçekleştirmelidir. Bu kategoride bulunan ihtiyaçlar kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Örneğin; bir boksör şampiyon olmak isterken, bir profesör kendi alanında ölümsüz bir eser bırakmak isteyebilir. Bu doğrudan doğruya kişinin dünya görüşü ile bağlantılıdır (Durmaz 2002). Son kategorideki ihtiyaçların ortaya çıkması için kişinin, Maslow'un "tatmin edilmiş kişiler" dediği, ilk dört seviye ile alışverişi kalmamış bir halde olması gereklidir. Ancak tatmin edilmiş kişiler oldukça az sayıdadır. Bu nedenle merdivenin üst basamağındaki kişi sayısı da oldukça azdır. Eren (1998)'e göre insan, psikolojik gelişme aşamaları içinde kişilik kazanır. Kişiliğin oluşumunda, ihtiyaçlar dizisinin iyi bir şekilde tatmin edilmesinin yarattığı etkiler sanıldığından çok daha önemlidir. Böylece yaşanan hayat düzeyinin ihtiyaç tatmininde olduğu kadar, kişiliğin oluşumunda da rolü büyük olmaktadır.

Moslow'un hiyerarşik düzeni sırasıyla: Fizyolojik, güvenlik ve korunma, ait olma ve sevgi, kendine sevgi ve saygınlık, kişisel bütünlük/ kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Northcraft ve Neale (1990)'a göre:

#### 1) Fizyolojik Gereksinimler

Yemek yemek, barınmak, dinlenmek, korunmak gibi ilkel ve temel gereksinimlerdir.

## 2) Güvenlik ve Korunma Gereksinmesi

Birey fizyolojik ve ekonomik gereksinimlerini karşıladıktan sonra gerek bugünkü çalışma ortamında fiziksel güvenliğin sağlanması, gerekse geleceğinin güvence altına alınmasını ister. Örneğin, bireyin sağlık kontrollerinden geçmesi ve geleceğini güvence altına alan sosyal sigorta ve emeklilik haklarından yararlanması gibi.

## 3) Ait Olma ve Sevgi (Sosyal) Gereksinmesi

Bireyin fizyolojik ve güven gereksinimleri giderildikten sonra Maslow'a göre sıra sosyal gereksinimlere gelmektedir. Bu basamakta, başkaları tarafından sevilme, sevme, bir gruba girme, arkadaş edinme, ilişkileri geliştirme gibi duygusal ve toplumsal gereksinimler ön plana geçmektedir. Birey, günün büyük kısmını işyerinde geçirir ve bu süre içinde çalışır ya da boş zamanlarında belirli kişilerle konuşur, ilişkiler ve arkadaşlıklar kurar. Bu tür ilişkiler onu sosyal yönden belirli bir doyuma sürükler ve çalışma güdüsünü artırır.

## 4) Kendine Saygı – Saygınlık Gereksinmesi

Bu basamağa ulaşan birey, bir yandan kendisine güven ve saygı duyar. Öte yandan başkalarının beğeni ve saygısını arar. Kendi kendine saygı gereksinmesi bireyin güçlü ve kendine güven duyma özlemini taşır. Fakat bundan da önemlisi, başkalarının takdirini kazanma duygusudur. Bu gereksinmenin giderilmesi, bireyin moral düzeyini yükseltir.

## 5) Kişisel Bütünlük – Kendini Gerçekleştirme Gereksinmesi

Moslow'a göre, bu son basamağa kadar gelebilen birey, yaratıcılık ve başarıma gücünü ortaya koyabilmiştir. Birey gerçek özgürlüğüne bu aşamada kavuşmuştur. Böylelikle bireyin gerçek kişiliği, yaratıcı ve yapıcı gücü ortaya çıkmıştır. Ekonomik

ve sosyal güvencesini sağlamış, toplum içinde belirli statüye kavuşmuş, kişisel saygınlık kazanmış bir kişi artık özünde var olan fakat bazı sınırlamalar nedeniyle ortaya çıkmakta, geciken isteklerini ve yaratıcı gücünü kişisel bütünlük içinde yerine getirebilecektir. Kişisel ve düşünsel özgürlüğüne kavuşan birey gizli kalmış yeteneklerini ortaya koyma güdüsüyle etkilenir. Maslow'un bu düzeni işverenlere, çalışanların maddi koşullarının düzeltilmesi haricinde bazı ihtiyaçlarının olduğu fikrini vermiştir (Northcraft ve Neale 1990).

Adair (2003), Maslow'un teorisindeki önemli noktaları şu şekilde sıralamıştır:

a. "Tatmin edilen bir ihtiyacın motive edici bir özelliği kalmaz" kuralını her ne kadar sağduyu ve tecrübeler desteklese de, Maslow'un hiyerarşisinde tatmin edilen herhangi bir ihtiyacın, bir üst ihtiyacı doğurarak sonraki asıl güdü haline gelmesi görüşünün ikna edici bir delili yoktur.

b. Fizyolojik ve emniyet esaslı ihtiyaçlarımız daha basittir. Bu ihtiyaçlarımızın tehdit altında olduğunu hissettiğimizde merdivenden hemen iner ve savunmaya geçeriz. İç ihtiyaçlar hiyerarşisinde daha yüksek ihtiyaçlar daha zayıftır; ama fark edilebilir şekilde daha insancıldır; bizi insan yapan ihtiyaçlardır. Aslında Maslow kendini gerçekleştirmeyi fizyolojik sağlık ve ideal insanlıkla eşdeğer görmektedir.

c. İhtiyaçlar serbest ve basamak süreci olarak görülse de, Maslow daha yüksek düzeydeki ihtiyaçların, daha önceki düşük düzeydeki ihtiyaçların tam olarak tatmin edilmesiyle ortaya çıkmasının mümkün olabileceğini savunmuştur.

d. Birçok insanın istek ve hevesi; başarı, tanınma veya tatmin duygularını karşılamak için gerekli olan daha temel ihtiyaçların dışında bir ihtiyaç sonucu doğabilir.

#### **2.2.2.2. Herzberg ve motivasyon – hijyen teorisi**

Güdüleme konusunda Maslow'dan sonra adından en çok söz edilen kişi Herzberg olmuştur. Temel olarak Herzberg ortaya iki iddia atmıştır. İlk olarak iş memnuniyeti üzerine yaptığı araştırmalarla, insanların aslında başarı, tanınma ve kendini gerçekleştirme gibi yüksek ihtiyaçlarla motive edildiği sonucuna ulaştığını söylemiştir. İkinci olarak da, sanayi ve ticaret alanlarında iş ortamını zenginleştirmek için uygulamalı bir programın ortaya konmasının, güdülerini kuvvetlendirerek iş

memnuniyetini arttıran bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Adair 2003). “Çift Faktör Teorisi”ne göre motivasyon motive edici faktörlerin ve hijyen faktörlerinin bir araya gelmesi ile mümkün olabilir. Burada hijyen faktörleri olarak adlandırılan faktörler ücret, maaş iş güvenliği ve çalışma koşullarıdır. Bunların tek başlarına motive edici özellikleri bulunmamasına rağmen yoklukları halinde motivasyondan bahsedilemez. Hanks (1999), Herzberg’in araştırmaları sonucunda, insanları motive etmede paranın çok önemli bir faktör olmadığını belirtmiştir. Ayrıca güvenliğin ve işyerindeki rahat, neşeli bir atmosferin de temel bir motive edici faktör olmadığını söylemiştir.

Adair (2003), motive eden faktörlerin işin kendisi üzerine odaklandığını belirtmiştir. “Memnuniyetsizlik verici” öğeler iş ortamındaki olumsuzluklarla ilgilidir. Maaş, kısa dönemli memnun edici bir etkiye sahiptir. Fakat iş tutumlarına olan etkisi göz önüne alındığında, araştırma ekibi maaş faktörünün memnun edici bir özellikten çok memnuniyetsizlik getiren bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. “Düşük seviyeli” denek cevaplarında para, daha çok ücretlendirme politikasında veya şirketin sisteminde adaletsizliği çağrıştıran bir öğe olarak ele alınmıştır. “Yüksek seviyeli” cevaplarda ise, para başarıyı çağrıştırmaktadır. Herzberg, maaşın motive edici değil memnuniyetsizlik yaratıcı olduğunu söylemektedir; oysa araştırma grubundan çıkan sonuç maaşın önemli bir faktör olduğudur. Motivatörler olarak ele alınan başarı, tanınma, gelişme ihtimali, ilerleme, sorumluluk işin kendisi iş memnuniyetini sağlayan faktörlerdir. Herzberg, “hijyen faktörleri”ni kendi deyimiyle “önleme ihtiyaçları” yani insanın acı veren ya da istenmeyen durumları önleme eğilimiyle birleştirmiştir. Motivatörlerle de, insanın en büyük hedefi olan kendini gerçekleştirme veya kendini fark etme kavramları arasında doğrudan bir bağ kurmaya çalışmıştır.

Herzberg bu etmenleri iki ana gereksinime bağlamaktadır. Motivatörler başlıca gelişme, kendini gerçekleştirme gereksinimlerini karşıladıkları için doyuma; hijyen faktörleri de, hoş olmayan şeylerden kaçınma gereksinimi yüzünden doyumsuzluğa yol açmaktadır. Kuramın çok tartışılan temel önermesi ise şudur: Bu iki etmen küme birbirinden kesinlikle ayrıdır. Yani motivatörler sadece doyuma, hijyen faktörleri de sadece doyumsuzluğa yol açarlar. Dolayısıyla bu iki etmen kümesini bir boyut üstünde düşünmek yanlış olur. Motivatörler bulunmadığı zaman bir insan yalnızca

doyuma ulaşmamış olacak ama doyumsuz da olmayacaktır. Hijyen faktörleri bulunmadığı zaman da, bir insan çalışma ortamında doyuma ulaşmamış olacak, ama hijyen faktörleri tam olduğu zaman da doyuma ulaşmış olmayacaktır. (Onaran 1981).

Herzberg, güdüleme faktörlerini, iki bölümde incelemiştir:

-İşe doyum sağlayan güdüleme faktörler:

1. İş başarı (kişisel eylemlerde etkinlik)
2. Tanınma
3. Çalışma
4. Sorumluluk
5. İlerleme

-İşte doyumsuzluk yaratan güdüleme faktörler:

1. İşletme yönetimi ve politikasından hoşnutsuzluk
2. Teknik gözetimden hoşnutsuzluk
3. Ücret yetersizliği
4. Kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan hoşnutsuzluk
5. Çalışma koşullarından kaynaklanan hoşnutsuzluk

Özcan (1995)'a göre, okul ortamında idari yönetimin yetersizliği, öğretmene ödenen ücretin azlığı, meslektaşlararası iletişimsizlik ve çalışma koşullarındaki ağır şartlar öğretmenin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

### **2.2.2.3. McClelland'ın öğrenilmiş ihtiyaçlar kuramı**

McClelland, insanın temel güdülerini saymamakla birlikte “öğrenilmiş” olanlarla sınırlandırmaktadır. Bunları yakınlık ve bağlanma, iktidar ve başarı gereksinimi olarak örnekleyebiliriz.

McClelland yöneticilerle yaptığı çalışmalarda yüksek başarı ihtiyacını yansıtan üç tanımlayıcı özelliği bildirmiştir:

1. Problemleri çözümede kişisel sorumluluk almaktan hoşlanmak
2. Makul ölçülerde güçlükler içeren başarı hedefleri saptamak



### 3. Performans ile ilgili olarak geri bildirim almak ( Kreitner ve Kinieki 1989).

David Mc Clelland'ın motivasyona katkısı "başarı motivi"ni geliştirmek olmuştur. Mc Clelland'a göre insanların bütün hareketleri öğrenilmiştir ( Akat 1984). Sadece iki tanesi doğaldır. Bunlar, aynı doğrunun zıt kutupları olan mutluluğa ulaşmanın ve mutsuzluktan sakınmanın yollarını aramaktır. İnsanların belli başlı amaçlarından ihtiyaçlarından biri başarı elde etmektir. Başarı , mutluluk için elde edilmesi gereken şeydir. Yani insan mutlu olmak için çalışırken, başarı kazanmak istemektedir.

Görülmektedir ki, bir kurumda görev alan öğretmenin daha önce belirlenmiş olan kurumsal görevlerinin yanında kişisel yaratıcılığını kullanma gereksinimi vardır. Bir öğretmen belli ölçülerle sınırlandırılırsa ve yaratıcılığı arka plana itilirse, ondan alınacak verim de aynı oranda düşmektedir. Kişisel sorumluluk vermenin, alacağı sorumluluklardaki güçlüklerin üstesinden gelmeyi sağlamanın ve bunun sonucunda kendisinin ait olduğu kuruma faydalı bir birey olduğunu göstermenin, kurum içindeki bütünlüğün sağlanmasında büyük rol oynamakta olduğu görülmüştür.

#### **2.2.2.4. Alderfer ERG kuramı**

Maslow'un teorisi üzerine bina edilmiştir. Onaran (1981)'a göre Alderfer, ihtiyaçları üç başlık altında toplamaktadır.

1. Varoluş (Existence); fizyolojik – maddi ihtiyaçlar,
2. Yakınlık (Relatedness); başka insanlarla kurulan ilişkiler, o insanlar şahıs için önemli ise şahsi doyuma ulaştırır.
3. Büyüme (Growth); insanın kendisi veya çevresi üstünde iyi etkiler yapmak, yeteneklerini kullanmak ve yeni yetenekler geliştirmek istek ve ihtiyaçlarıdır. Gelişme ihtiyaçlarının karşılanması mümkün değildir. Bu süreç içindeki insanın ufku açıktır ve hep yeni istekler, hedefler onu motive edecektir (Durmaz 2002).

Baysal ve Tekarslan (1996), Robins (1989), gereksinimleri sürekli ve dönemsel olarak ayırmıştır. Sürekli gereksinimler, bireyin davranışını sürekli güdüleyen gereksinimlerdir. Bunlara örnek başarı, sevilme vb. verilebilir. Dönemsel gereksinimler ise belirli aralıklarla ortaya çıkar; giderildikleri anda güdüleyici

olmaktan çıkarlar. Alderfer'in ERG kuramı önceki kapsam teorilerini gerçek yaşam olaylarına daha yakınlaştırmıştır. Okullarda görev alan her öğretmenin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak, çalışma performansı ve ortaya çıkardığı ürün neticesinde onure edilmesi ve gerektiğinde terfi ettirilmesi büyük önem taşımaktadır.

#### **2.2.2.5. Vroom beklenti – değer modeli**

Durmaz (2002)'a göre, bu kuramda bir güdünün şiddetini beklenti ile valans belirlemiştir. Valans; herhangi bir performansın yol açacağı sonuç ya da getiriye verilen değerdir. Valans; insanın sonucu elde etme isteğidir, pozitif valansta istek çok fazladır, negatif valansta istek yoktur. Sıfır valans ise nötr olma durumudur. Valans ödülün beklenen değeridir. Bu teoriye göre her hareketin iki seviyede sonuçları olacaktır. Çok çalışırsa yükseleceğine inanan kişi için birinci seviye sonuç çok çalışmaktır. Bunun arkasından da ikinci seviye sonuç olarak yükselme gelecektir. Ancak ikinci seviye sonuç (ödül), birinci seviye sonuçlara değerse kişi güç sarf edecektir. Akat (1984)'a göre de, kişi motive edildiğinde daha çok güç harcayacaktır.

Bu modele göre doyum sağlamanın temel güdüleyici faktörleri şöyle sıralanabilir:

1. Yüksek ücret
2. Yeterli yükselme olanakları
3. Katılmalı denetim
4. İş arkadaşları ile ilişki kurabilme olanağı
5. Değişik görevler
6. Çalışma yöntemi ve hızının sıkı biçimde denetimi

Bu model, ücret artışını ön plana almakla birlikte, ücret artışının bir amaca bağlanarak yapılması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin ücretleri performansları ile orantılı bir şekilde tespit edilmelidir. Örnekleme gerekirse; sadece okulun mesai saatlerinde görev yapan bir öğretmen ile mesai saatleri dışında da okulda kalıp öğrencileri ile çeşitli aktivite çalışmalarında bulunan öğretmenlerin ödenekleri arasında belli bir fark olmalıdır.

### **2.2.2.6. Porter – Lawler modeli**

Onaran (1981), Porter – Lawler teorisinde Vroom’da olmayan tutum değişkenleri olduğu görüşündedir. Bunlar:

Ödülün değeri; ödüller temel ihtiyaçları karşılamaları ölçüsünde değerlendirilirler.

Nispi çaba – ödül olasılığı; çabaların ödülü getirip getirmeyeceği beklentisidir.

Durmaz’a (2002) göre, çaba; tutum ve çalışanının iş yapmak için harcadığı fiziki ve akli enerji miktarıdır. Yetenekler, özellikler; insanın çevresindeki ani değişikliklerden etkilenmeyen kişilik özellikleridir. Bunlar insanın bütün hayatını etkilediği gibi çalışma hayatını ve iş başarısını ve motivasyonunu da etkilemektedir. İş başarımı; kişinin, çabası, çalışma ile elde ettiği bir sonuçtur.

Armağanlar; çalışanların istediği sonuçtur. İki kısımda düşünebiliriz:

1. İş başarmanın manevi coşkusu,
2. Başarı dolayısıyla kurumun maddi – manevi verdikleri.

Bizim armağan olarak gördüğümüz; maaş – ücret, tatil hakkı vs. gibi düzenli ve daima verilenler dışında kalan primler ve haklardır.

Tatmin (doyum); elde edilen ile umulan ödüllerin farkı tatmin derecesini belirler. Umulandan az ödül alınırsa tatminsizlik doğar.

Bu modele göre, bir işe girişecek kişiyi güdüleyen şeyler, elde edeceği ödülün değeri ve bu ödüle ulaşma inancıdır. Gençay (1997), bireyin, kendisine verilen ödülü başkalarıyla mukayese etmekte ve başarısına uygun olmayan bir değerlendirmeye maruz kaldığını anladığı zaman, doyumluluğun önemli ölçüde azalmakta olduğunu düşünmüştür.

### **2.2.2.7. Smith ve Cranny beklentisi (Umut) modeli**

Vroom ve Porter ve Lawler’in oldukça karmaşık modellerinin aksine, Smith ve Cranny adlı bilim adamları, gayret, tatminkarlık ve ödül arasında üç yollu ve de daha

basit bir ilişki şekli ortaya atmışlardır. Bir yöneticiden gelen takdir ve beğeni tatminkarlığın artmasına neden olabilir. Diğer taraftan tatminkarlık duyan, işbirliği yapmaya hazır bir işçi de amirin kendini beğenmesi takdir etmesi durumunu yaratabilir. Smith ve Cranny modelinde en önemli nokta gayret kavramı ile ilgili bulunmaktadır (Durmaz 2002 ).

#### **2.2.2.8. Hakkaniyet kuramı**

Bu kurama göre, çalışan bireyler kendi iş performanslarını başkaları ile kıyaslarlar. Köktürk'e göre, bu kıyasladıkları kişiler aynı işyerinde ya da başka bir işyerinde benzer işi yapan kişiler olabileceği gibi kafasında oluşturduğu birisi de olabilir. Köktürk (1997), kişinin kıyaslandığı zaman büyük farklar ortaya çıkıyorsa, hakkaniyet duygusunun zedelendiğini ve motivasyonunun düştüğünü söylemiştir. Bu durumda birey değişik yollara başvurabilir (kendi girdilerini artırmak, işi tümüyle bırakmak, kıyasladığı kişiyi kale almamak vb.

Durmaz (2002), sistem karşısındaki kişinin, kendi anlayışı çerçevesinde verdikleri ile aldıklarının eşit olmadığını düşünmesi durumunda eşitsizlik hissedebileceği görüşündedir. Şayet kişi diğerinden daha az aldığını düşünürse eşitsizlik hissetmeye başlayacaktır. Eşitsizlik bir gerginlik kaynağıdır. Eşitsizlik hesaplanırken katkılarla ödüller ağırlıklı olarak toplanır. Gerginlik durumunda kişi katkılarını azaltır veya çoğaltır. Örneğin, okulda çalışan bir öğretmenin kendisinden daha az deneyimli ve performansı düşük bir öğretmenin liderliğinde çalışması ve aynı oranda terfi görememesi, işteki verimini olumsuz yönde etkileyecek, kendisini de başkalarıyla kıyaslamasına yol açacak, içsel ödüllendirme yapamayacak ve bunu da dışa yansıtacaktır.

Hanks (1999), motivasyonun esasının ihtiyaçların karşılanması olduğunu söylemiştir. Bir insanın bütün ihtiyaçları karşılanıyorsa, durumundan memnundur ve herhangi bir değişikliğe açık halde değildir. Halinden memnun olan kişi genellikle kendini motive etmektedir; fakat böyle değilse, onu motive etmek epeyce zordur. Bir kişi karşılanmamış ihtiyaçlara sahip oldukça, bu ihtiyaçların karşılanması suretiyle motive edilebilir.

### **2.2.2.9. Amaç teorisi**

Durmaz (2002)'a göre, kişilerin işleri ile ilgili olarak kendileri için hedefledikleri amaçlar vardır. İnsanın kendisi için hedeflediği amaçlar onu yönlendirir. İnsan, fiziki ve akli enerjisini kendi hedeflediği amaca yöneltir. Böylece amaç, başarıyı etkileyen çok önemli bir faktör olur. Bunun yanında kurumun verdiği özendiriciler de başarıyı etkilemektedir.

İnsanlar çevrelerini algılayıp yorumlarlar ve herkes iyiyi – kötüyü, doğruyu–yanlışı, güzeli – çirkini yararlı ve zararlıyı kendine göre belirlemiş olur. Amaçlılık başarıyı çoğaltan, bir faktör olarak etkilidir. Amaçlar, özendiriciler ve niyetlere bağlı olmadan da başarıyı arttırmaktadırlar (Durmaz 2002 ).

### **2.2.3 Öğretmen motivasyonu**

Jesus ve Conboy (2001), motivasyonun öğrenme/öğretme sürecinde temel bir öneme sahip olmasına rağmen, çoğu öğretmenin güdülenme düzeyinin düşük olduğunu gösteren araştırma sonuçlarının olduğuna değinerek, diğer mesleklerde çalışanlarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin motivasyonlarının daha düşük olduğu ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Portekiz'de öğretmenlerin %50'sinden daha azının mesleğini sürdürmeye istekli olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu mesleğini değiştirmeyi tercih etmektedir.

Öğretmenler için motivasyon konusu çok önemli olmakla birlikte, hangi özendiricilerin öğretmenler tarafından önemsendiğine veya güdüleyici olduğuna ilişkin bulguların oldukça sınırlıdır. Cemaloğlu (2002)'na göre, Rand Corporation tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenler için en önemli özendiricilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması olduğunu göstermektedir. Ancak bu araştırma sonucu, Amerika'daki öğretmenlerle sınırlı kalmaktadır.

Ülkemizde görev yapan öğretmenler üzerinde, Herzberg'in ortaya koyduğu iki faktörlü yapının ortaya çıkıp çıkmayacağı test edilirse, sonucun büyük olasılıkla teoriyle tutarlı çıkmayacağı söylenebilir. Çünkü, ülkemizde ve diğer gelişmekte olan ülkelerde eğitim iş görenleri ve diğer sektörlerdeki iş görenler Herzberg'in ortaya

koyduğu güdüleyiciler bir yana hijyen faktörleri olarak sıraladığı bir çok iş gereksiniminden yoksun olarak görev yapmaktadır. Örneğin, teoriye göre sadece bir hijyen faktörü olan ücret, ülkemizdeki öğretmenler tarafından güdüleyici olarak görülebilir. Öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin olarak sıralanan bu unsurlardan ilk sırada yer alan ücret ve bunu takip eden diğer unsurlar arasında yer alan okuldaki insan ilişkileri Herzberg'in teorisine göre birer hijyen faktörüdür. Sıralanan diğer etmenler ise güdüleyicilerdir.

Kurt (2005)'a göre, Herzberg'in teorisi açısından yukarıda sıralanan sonuçlar değerlendirildiğinde birinci ve ikinci maddelerin doğrudan hijyen faktörlerinin eksikliği ile ilgili olduğu görülmektedir. Çünkü "kişide haksızlığa uğradığı hissini uyandıran tüm olaylar" hijyen faktörleriyle ilişkilidir. Bu durumda öğretmenleri güdülemekle ilgili çalışmalara girişmeden, öncelikle öğretmenlerin haksızlığa uğradığını hissetmeleri engellenmelidir. Diğer bir deyişle, ödül ve terfi güdüleyici olsalar da bunların adil bir şekilde verilmediğinin bilinmesi öğretmenlerde doyumсуuzluk yaratmaktadır. Bu durum "işletme politikası ve yönetim" adlı hijyen faktörünün kapsamında düşünülebilir. Üçüncü madde, ücretin bir güdüleyici değil, sadece hijyen faktörü olduğunun doğrulayıcısı gibi görünse de, bu durumun nedeni ödül olarak verilen ücretlerin azlığından dolayı doyurucu olmaması olabilir. Bu bakımdan bu bulgu, ilk haliyle Herzberg'in teorisini destekler gibi görünse de bu teoriye karşıt bir kanıt olarak da sunulabilir, yani yüksek ücret öğretmenlerin güdülenmesini sağlayabilir. Diğer maddelerde esasen ödül olarak öğretmenlere sunulan bir çok ödülün, amacına uygun olarak verilmemesinden dolayı doyum sağlamak bir yana hijyen faktörü olarak bile değer taşımadığını göstermektedir. Bu bulgulara bakarak güdülenme açısından okullarımızda uygulanan ödül ve terfi düzenlemelerinin yeniden gözden geçirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

### **2.3. İş Tatmini**

İş tatmini en genel anlamda "bireyin belirli bir işe karşı olan olumlu duygusal reaksiyonları" şeklinde kavramsallaştırılabilir. Örneğin, Vroom (1964), Porter vd. (1975), Locke (1976), Gruneberg (1979), Finham ve Rhodes (1988) tarafından yapılan tanımlar bu kavramla uyumludur. İş tatmini sağlayan duygusal reaksiyon ise

bireyin arzuladığı, beklediği ve hak ettikleri ile elde ettiklerini karşılaştırması ve neticesinde oluşmaktadır. Dolayısıyla iş tatmininin sağlanabilmesi için bireylerin ihtiyaç ve beklentileri hakkında bilgi sahibi olunması gerektiği söylenebilmektedir (<http://www.geocities.com/ceteris-paribus-tr/ardic12.pdf> 2007).

Günümüz yöneticileri, her düzeydeki elemanlarının verimini artırmayı, düşünsel ve bedensel rasyonelliği ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır. Erdoğan'a (1996) göre, çalışma yaşamı içerisinde günlük yaşantısının yaklaşık yüzde yetmişini iş ortamında geçiren kişilerin olanakları ölçüsünde iş tatminsizliği, hayal kırıklığı gibi duygusal sorunlardan uzak tutulması, buna karşılık iş tatmininin artırılması gerekmektedir. İş görenin iş tatmini bulması demek, işine karşı olumlu tutumun ortaya çıkması demektir.

Ergenç (1981) iş tatminini, iş görenlerin yaptıkları işler dolayısıyla duydukları hoşnutluk duygusu olarak tanımlamıştır. İş tatmini, işin özellikleri ile iş görenlerin beklentileri uygun olduğunda ortaya çıkmaktadır. Kısaca, çalışanların iş yerlerindeki rollerine karşı gösterdikleri tepkiye iş doyumunu denmektedir. Kişilerin zamanı iyi kullanma, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilme, yeteneklerini tanıma ve geliştirme gibi kendini gerçekleştirilmeye yönelik özellikleri, iş hayatı için de geçerlidir. Çalışan insanların iş doyumlarının saptanması, bunları olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etmenlerin neler olduğunun bilinmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Günümüzde öğretmenlerden, bireyleri hızla değişen teknolojik bir topluma hazırlamaları ve toplumun çeşitli problemleri ile uğraşmaları beklenmektedir. Bu güç ve yıpratıcı işi yapma karşılığında öğretmenler genellikle uygun olmayan koşullarda öğretim yapmaya çalışmakta, işlerinde kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlar elde edememekte ve birçok ülkede oldukça düşük ücret karşılığında çalışmaktadırlar. Ayrıca terfi ve ilerleme ile ilgili güçlüklerle karşı karşıya kalmakta, işleriyle ilgili olarak kendilerini daha fazla geliştirememekte, birçok öğretmen işe başladıktan bir süre sonra meslekleri, öğrencileri ve kendileri hakkında olumsuz tutumlar geliştirmeye başlamaktadırlar (Schwab vd.1986). Olumsuz koşulların uzun sürmesi ile öğretmenlerin işe ilişkin çabaları ve iş doyumları azalmakta, işe olabildiğince az gitmeye çalışmakta ve göreve başladıktan kısa bir süre sonra mesleğini terk etmek istemektedir. Tükenmişlik, bu duruma yol açan temel nedenlerden birisi olarak kabul edilmekte, bu nedenle de öğretmenlerde sıklıkla gözlenen tükenmişliği ortaya

çıkaran değişkenlerin belirlenmesinin, konuya ilişkin gerekli tedbirlerin alınmasının ve bu sendromun önüne geçilmesinin gerekliliği tartişılmaktadır (Anderson ve Ivanicki 1984, Mazur ve Lynch 1989).

Bireyin fiziksel ve duygusal durumu da yeteneklerine ilişkin yargılarının oluşumunda kısmen etkili olmaktadır. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını arttıracaktır. Zeldin ve Pajares (2000), bireyde oluşan stres ve gerilimin genelde başarısızlık işareti olarak yorumlandığını ve bireyin ruh halinin öz yeterlik inançlarını güçlendirdiği, buna karşın depresyon ve umutsuzluk duygusunun bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir.

Meslekte ilerleme ve derinleşme konusunda kuvvetli bir arzu duyan öğretmenlerde büyük çapta bir iş tatmini, kendilerini diğer meslektaşlarının yardımlaşmalarına karşı, sınıflarına kapatan öğretmenlerde ise büyük bir iş tatminsizliği görüldüğü Farber ve Miller tarafından saptanmıştır.

İşin çeşidi, yaratıcılığı, amaçların zorluğu, bireysel becerilerin kullanılması gibi durumlar mesleki performansı etkilemekte ve çalışanlar işlerinden daha fazla şeyler beklemektedirler. İnsanlar, meslekleri kendilerini yeni şeyler yapmaya zorladıkları sürece kendilerini o mesleğe daha çok adamaktadırlar. Bu zorlamanın tersi de, meslekte sıkıcılık yaratmakta ve bu sıkıcılık da sonraları tatminsizliğe, işten soğumaya yol açabilmektedir (Mitchell vd. 1987). Öğretmenlik mesleğini sıkıcılığa sürükleyen eskiden kalma belli kalıplara sokmak, değişen dünyanın yeniliklerini görmezden gelmek, hem kurumlara, hem de bireylere onarılması güç yaralar açabilmektedir.

Bell ve Weaver (1987) iş tatminine farklı yaklaşımlar bulunmakta olduğunu belirterek, tüm bu yaklaşımların ortak noktasının, iş tatmini kavramının çok boyutlu ele alınması gerektiğine inanmıştır. Maslow insan ihtiyaçlarını, fizyolojik, güvenlik ait olma/ sevgi, değer yaratma/ başarma olmak üzere derecelendirmiş ve alt seviye ihtiyaçlar tatmin edilmeden, sonradan gelen ihtiyaçların tatmininin gecikeceğini savunmuştur (Eren 1993). Herzberg ise çift faktör kuramında, iş tatminini etkileyen, içsel (başarma, tanınma, otonomi vb.) ve dışsal ( para, güvenlik, fiziksel çalışma şartları vb.) faktörlere dikkat çekmektedir. Bu kurama göre, iş tatmini yalnız içsel etmenlerin doyuma ulaşması ile sağlanabilir. Dışsal faktörler ise bulunmamaları



halinde tatminsizliğe yol açarlarken varlıkları iş tatmininin sağlanması için yeterli değildir (Hackman ve Lawler 1971, Kalleberg 1977, Austin ve Gamson 1983, Hagedom 1994).

Mumford (1972), Austin ve Gamson (1983), Quarstein vd.(1992), Bruce ve Blackburn (1992), Hoppock (1977) iş tatmininin çok boyutlu bir kavram olduğunu kabul ederek, iş tatmininin durumsal şartlardan etkilendiği görüşünde birleşmişlerdir (Mumford 1972, Austin ve Gamson 1983, Quarstein vd. 1992, Bruce ve Blackburn 1992, Hoppock 1977). Örneğin, Quarstein vd.(1992), iş tatmin ve tatminsizliğinin durumsal oluşumlar (olumlu; çay molaları, olumsuz; kötü yemekler) ve durumsal özelliklerin (ücret, çalışma şartları vb. durağan faktörler) bir fonksiyonu olduğunun savunmaktadır. Buna göre tüm içsel ve dışsal faktörler, durumsal şartların ve birbirleri ile etkileşimlerinin sonucunda iş tatmini ve tatminsizliğine yol açabilmektedir (<http://www.geocities.com/ceteris paribus tr/ardic12.pdf>, 2007).

Minibaş (1990) işin pek çok yönünün, olumlu ya da olumsuz olarak iş tatminini etkilediği sonucunu çıkarmıştır. İş idaresi ücret, çalışma koşulları gibi objektif özelliklerin yanı sıra bireyin gereksinimleri, istekleri ve beklentilerinin de etkisi göz ardı edilemez. Bir birey aynı şartlarda tatmin duyarken, bir diğeri tatminsizlik duyabilir.

Öğretmenin kişiliğinden, tavır ve hareketlerine kadar pek çok özelliği ile öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler bırakabilmesi, daha da dikkatli davranmasını zorunlu kılmaktadır. Elbette her davranışı, her tutumu aynı etki düzeyine sahip değildir. Fakat bazıları vardır ki etkileri hayat boyu devam edebilmektedir. İşte öğretmen beklentisi, okul başarısıyla arasındaki ilişkiden dolayı, öğrenci üzerindeki etkileri hayat boyu devam edebilen bir öğretmen özelliğidir ([http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt1/m\\_tatar.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt1/m_tatar.doc) 2007).

Jussim vd.(1998), öğretmenin beklentisini en fazla etkileyen unsur öğrencinin geçmişte göstermiş olduğu başarı ve motivasyonu olduğunu kabul etmişlerdir. Tutarlı biçimde ortaya çıkan sonuçlara göre; öğrencinin daha önce almış olduğu notlar, zeka düzeyi, standart test sonuçları ve motivasyonu öğretmen beklentilerini tüm diğer değişkenlerin toplamından 3 - 5 defa daha fazla etkilemektedir. Deneysel çalışmalar, öğretmen algısının diğer bilgilerden daha çok öğrencinin performansından etkilendiğini göstermektedir. Öğretmen düşük beklentisini bu

öğrencilere onları daha fazla eleştirerek, onlarla daha az iletişime girerek ve onlardan daha az şey isteyerek iletmektedir. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarının kırılmasına neden olmaktadır. Fakat öğretmen olumlu bir beklenti içerisinde olduğunu ilettiğinde başarılarında gözle görülür bir artış meydana gelmektedir. İş tatmini konusunda çalışmaların başlamasıyla birlikte, yaptığı işten tatmin bulan iş görenin işinde daha başarılı olacağı, daha verimli çalışacağı yönünde görüşler öne sürülmüştür. Vroom, iş tatmininin başarıyı nasıl etkilediğini araştırmış ve tatmin ile verimlilik arasında pozitif, fakat düşük bir korelasyon bulmuştur. Çalışanlar, işletmede ortaya koyacakları yüksek başarının bu yolla ödüllendirileceğini bilirse, başarı için çaba harcayarak ve sonuçta alacakları ödülle iş tatmini bulacaklardır (Gençay 1997). Northcraft ve Neale'e (1990) göre iyi bir ödüllendirme, hem bireysel tatmini, hem de iş başarısını etkilemektedir.

Köknel (1988)'e göre, çalışan insanın beden ve ruh sağlığını korumak, onu çalışmanın ve iş yerinin fizyolojik, toplumsal kaynaklı zararlı etkenlerinden uzak tutmak çağdaş bilimin temel amaçlarından biri olmuştur. Köknel (1988), bu amacı oluşturmak için kısaca; bireyin beden ve ruh sağlığını bozan zararlı etkenlerin ortadan kaldırılması, önlenmesi, çalışan insanın bedensel, ruhsal özelliklerine uygun iş alanlarının bulunması, işin insana, insanın işe uygun olması önermiştir. İş ya da meslek insan yaşamının çok önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İşin insan yaşamında önemi onun fiziksel ihtiyaçlarını karşılayan "ekonomik" işlevlerinden çok, bireyin psikolojik dünyasına getirdiği alanlarda yatmaktadır.

Rogers, organizmayı tek bir ihtiyacın harekete geçirdiği bir sistem olarak görmektedir. Rogers'e göre tek bir hayat gayesi, tek bir güdü vardır o da kendini gerçekleştirme güdüsüdür. Bu güdü bütün davranışları açıklamak için yeterlidir. Maslow ise kendini gerçekleştiren insanı psikolojik bakımdan sağlıklı ve uyumlu insan olarak belirtir ve bu insanın özelliklerini şöyle sıralamıştır;

- a) Gerçeği olduğu gibi algılaya bilme
- b) İçten geldiği gibi davranma bilme
- c) Bir probleme dönük olma
- d) Kendine yeterli olma
- e) Çevreden bağımsız olma

- f) Takdir edilme
- g) İnsanlıkla özdeşleşme
- h) Demokratik bir karakter yapısına sahip olma
- i) Sosyal kalıplaşmaya direniş

Bu doyum sağlayıcılar oluştuğunda ve iş hakkında olumlu bir tutum ortaya çıktığında iş doyumunu arttığı gibi verim de yükselmektedir. GÜdülenme, doyumunu daha da artırır. Doyumun artması da daha çok verim ve performans demektir.

İş doyumunu ile ilgili literatüre dayanılarak, Locke (1983), iş doyum ve doyumsuzluğuna neden olan faktörleri şöyle belirtmiştir:

- 1.Yapılan işle (görevle) ilgili faaliyetler,
- 2.İşin oranı,
- 3.Düzensizlik, uyum süresizlik,
- 4.Başarı,
- 5.Yükselme,
- 6.Sorumluluk,
- 7.Sözel veya dolaylı olarak işin kabulü,
- 8.Ücret,
- 9.Kişilerarası atmosfer,
- 10.Fiziksel çalışma koşulları.

Bir insan çalıştığından ve ürettiğinden çok, fazla beklentisi varsa mutsuz olacaktır. Mutlu olabilmesi için istediği miktarın gerçekleşmesi önemli değildir. İstedikine yakın bir sonuç elde etmelidir. Bundan uzaklaştıkça mutsuzluk artar. Her zaman beklentinin altında sonuç elde etmek mutsuzluk yaratmaz. Beklenenin üstünde ödüllendirme de suçluluk ve adaletsizlik duygusu yaratır ve doyumsuzluğa neden olur.

Staw (1977)'a göre çalışanın dışında, objektif olan nedenlerin yanında, çalışanlardan ileri gelen subjektif nedenler de iş doyumunu etkilemektedir.

Bunları şöyle sıralamak olasıdır:

1. Daha yetenekli olanların iş doyumunu diğerlerinden düşüktür.
2. İşin istediği yetenekler, çalışanın yeteneklerinin üzerindeyse doyumsuzluk ortaya çıkar.
3. İşin istediği yetenekler kişinin kendi yeteneğinin altındaysa yine doyumsuzluk ortaya çıkar.
4. Elde ettikleri, beklentisinin altındaysa doyumsuzluk olur.
5. Kişinin elde ettikleri kendisi gibi olanlara göre düşük ise doyumsuzluk olmaktadır.

Doyum ve Doyumsuzluğa Yol Açan Etmenler: Schneider ve Locke (1971), Herzberg'in iş doyumunu ile ilgili sınıflandırıcı sisteminde temel karışıklığa neden olan etmenleri gözlediler. Olay ve koşullar arasındaki bu karışıklık; çalışanın doyum ve doyumsuzluk hissetmesine ve bu olay ve koşullara neden olan ajanları (birey, kurum ve diğerleri) etkilediğini saptamışlardır.

Ergenç (1981)'e göre, bir toplumun daha sağlıklı, mutlu ve üretken olması, çalışanların üst düzeyde doyum sağlamalarıyla ilişkilidir. Çünkü çalışma hayatı, insanın yaşamının 1/3'ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin beklentilerinin karşılığını almaları sonucu gerekli iş tatminine ulaşır, daha verimli şekilde ders işleyebileceklerdir.

#### **2.4. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükseltme Sınavı (KBYS)**

Öğretmen motivasyonunu artırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükseltme Sınavı yapılmasına karar verilmiştir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin imkanlarının yetersizliği sebebiyle

sınavda başvurulara göre soru sorulmayacak, tüm branştaki öğretmenler aynı sorulara muhatap olacaktır. Bu sınavın, öğretmen motivasyonuna etkisinin olumlu ya da olumsuz olacağı tartışma konusudur. Bu konuda öğretmenlerin düşüncelerinin alınmasında yarar vardır.

### 3. KAYNAK ARAŞTIRMASI

Eşme, Temel, Kuru Turaşlı (2003), tarafından Maltepe Üniversitesi'nde yapılan "İstanbul'un Maltepe ve Kartal İlçelerinde Görevli Öğretmenlerin Profili Araştırması", ülkemiz öğretmenlerine ilişkin bir fikir sahibi olma amacıyla yapılmıştır. Böylece bir model olarak öğretmenlerin, öğrencilerini özendirmede ne kadar başarılı oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin kendileri, meslekleri, sosyal-kültürel yaşamları, eğitim-öğretim ortamına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve eğitim ortamına ilişkin yenileşmeler hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları saptanmaya çalışılmıştır.

Çermik (2001), "Ortaöğretim Fizik Öğretmenlerinin Profili, Motivasyonu ve İş Tatmini" adı altında Marmara üniversitesinde yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu çalışma ile, ortaöğretim fizik öğretmenlerinin profillerinin çıkartılması ve yine fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme dereceleri ve kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları ile iş tatminleri arasındaki ilişkilerin saptanmasını amaçlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 21. yüzyıl Türkiye'sinin öğretmen profilini çıkarmıştır. Araştırmaya katılan, başta halen görevli öğretmenler olmak üzere öğrenciler, yöneticiler, müfettişler ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin görüşlerine göre, 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu "çağdaş öğretmen profili" şöyle olmalıdır;

- Alçak gönüllü olmalı,
- Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, laik ve modern bir insan olmalı,
- Cesaretli olmalı,
- Çevresindekileri peşinden sürükleyebilmeli, etkileyebilen, yönlendirebilen, ikna edebilen biri olmalı,
- Genel kültür sahibi olmalı,
- Güzel konuşmalı,
- Herkesi olduğu gibi kabul edebilmeli,
- Her olaydan ders çıkarabilmeli,
- İnsan sevgisine sahip olmalı,

- Hukukun üstünlüğünü kabul etmeli,
- İnsan haklarına saygılı olmalı ve insanlara hak ve üstünlüklerini bilerek davranmalı,
- Demokratik değerleri bilmeli,
- Devletine, dinine, milletine, örf ve adetlerine saygılı ve bağlı olmalı,
- İyi bir eğitim almış olmalı,
- Bilgisayar kullanabilmeli,
- Bilimsel araştırmalara açık olmalı,
- Fikir ve ideolojilerin esiri olmamalı,
- Hiddet, şiddet gibi unsurlardan uzak olmalı,
- Kişisel sorunlarını derse yansıtmemalı. ( www.basariyolu.com/yazarlar.2006)

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çağdaş öğretmen günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. Yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır. Bu amaçla, birçok niteliği bünyesinde bulundurabilmelidir.

Sabuncuoğlu (1995), Taylor'dan Mayo'ya ve günümüze dek birçok araştırmacının, bu ilgisiz ve isteksiz insanı yeniden ilgili ve istekli hale getirmenin yollarını araştırdıklarını ve motivasyon konusunda kuramsal boyutlara ulaşan araştırma ve incelemeler yaptıklarını belirtmiştir. Araştırmacıların üzerinde durdukları en önemli konu, iş görenlerin davranışlarını, işe olan farklı bağıntılarını ve bunların gerçek nedenlerini bulmaktır.

Özellikle yanıtını aradıkları soru ise şudur :

İşletmelerde çalışan iş görenlerin bir bölümü işlerini büyük bir ilgi ve arzuyla yaparken, aynı koşullarda ve benzer yeteneklere sahip diğer bir bölüm iş görenlerin isteksiz ve düşük verimle çalışmalarının nedenleri nelerdir? Bu çalışmalarda esas olan, iş görenlerin tekrar ve sürekli istekli hale getirilmesi olduğu için motivasyon sağlama gerçeği ön plana çıkmıştır.

Nias vd. (2000), Herzberg'in iki faktör kuramına dayalı olarak öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, yüksek doyum elde etmek

için öğretmenlerin entelektüel gelişime ve daha fazla özerkliğe ihtiyaç duydukları, topluma yararlı olduklarını hissetmeleri, meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurmaya istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Maaşın artırılması, statünün iyileştirilmesi, daha az iş yükü talebi ve yönetsel sorumluluğun azaltılması gibi etkenlerin ise öğretmenlerin iş doyumunu önleyebileceği ancak iş doyumunun artmasına neden olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Cemaloğlu (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlere ek ücret ödenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, teşekkür, takdirname gibi ödüllerin verilmesi, MEB'in dinlenme tesislerinde ücretsiz tatil olanağı sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verilmesi, okuldaki insan ilişkilerine önem verilmesi gibi etkenlerin öğretmenlerin güdülenmesinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vural (2004), Sabancı'nın Ankara ilindeki ilköğretim okullarında görevli bir öğretmen grubuyla terfi ve ödül sistemini değerlendirilmesine yönelik bir araştırmada ulaşılan sonuçların aşağıdaki gibi sıralandığını belirtmiştir.

1. Mevcut ödül ve terfi sistemi adil olarak uygulanmamaktadır.
2. Ödül ve terfiler hak edene verilmemektedir.
3. Maddi ödüller doyurucu bulunmamaktadır.
4. Ödül türü ve verilme sıklığı yeterli bulunmamaktadır.
5. Ödül ve terfiler yönetime yakınlığı ile tanınan öğretmenlere verilmektedir.
6. Terfilerde ödüllerin göz önüne alınmaması nedeniyle güdüleyici olmadıkları vurgulanmaktadır.
7. Terfiler maddi ve manevi bir fark yaratmadıklarına inanıldığı için, güdüleyici bulunmamaktadır.

Deniz (2003) tarafından yapılan "İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi" adlı araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evreni, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleridir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla, öğretmenlere uygulamak üzere, "Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği" (ÖÖMEÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına



göre: İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme yüksek düzeyde kontrol alt boyutunun, cinsiyete göre farklılaşmadığı orta düzeyde kontrol alt boyutunun ise, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme orta düzeyde özerklik desteği alt boyutu, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutu, cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Korur (2004), “Öğretmen Niteliklerinin Lise Seviyesindeki Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Motivasyonuna Etkileri” adlı araştırmasında; öğretmen niteliklerinin öğrencinin fizik başarısına, motivasyonuna ve tutumuna etkilerini araştırmıştır. Kullanılan anket, 50 lise öğrencisi ve altı öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretilmede istekli olmaları, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini dikkate almaları, öğretilme stratejilerini yeniden düzenlemeleri, sahip oldukları bilgileri öğrencilere aktarabilmeleri, bunu aktarıırken değişik öğretilim yöntemleri kullanabilmeleri üzerinde durulmuştur.

Eryılmaz (2002) “Özel ve Devlet Okullarındaki Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri”ni araştırmış, bu amaçla likert tipi bir ölçek geliştirerek 296 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma bulguları; özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işlerinde doyuma ulaşmalarında ve işlerine motive olmalarında olumlu yönde etkisinin olduğu, devlet okullarında çalışanların ise bu görüşe daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarında çalışanlara oranla, okullarının çevredeki itibarı ile ve okulun çalışma ortamı ile ilgili daha olumlu düşünmüşlerdir. Hem özel hem de devlet okulundaki öğretmenler, mesleklerinin kendilerine performanslarını değerlendirme şansı verdiğini, işlerini yaparken hedeflerine ulaşabileceklerini belirtmişler, ancak özel okul öğretmenleri mesleklerini icra ederken kendilerini daha fazla stres altında hissettiklerini ifade etmişlerdir.

## **4. MATERYAL VE YÖNTEM**

### **4.1. Çalışmanın Amacı**

Bu araştırma genel olarak; ortaöğretim fizik öğretmenlerinin demografik ve mesleğe yönelik profillerinin çıkarılması, öğretmenlerin öğrencilerini motive etme dereceleri ve kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları ile iş tatminleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu genel çerçevede içerisinde; öğretmenlerin öğrencileri motive etme özellikleri, kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları ve iş tatminlerinin, çeşitli bireysel özellikler açısından farklılaşp farklılaşmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadıkları sınanmıştır.

### **4.2. Çalışmanın Problemi**

Günümüzde fizik eğitimi, birçok öğrenci tarafından gereken ilgiyi görememektedir. Öğrencilerin neredeyse korkulu rüyası haline gelen fizik dersi beraberinde bazı problemleri getirmektedir.

Araştırmada fizik eğitimindeki bu problemlerin giderilmesinde önemli bir role sahip olan fizik öğretmenlerinin analiz edilmesine ve incelenmesine çalışılmıştır. Araştırmanın problem cümlesini “Konya ili ve ilçelerindeki fizik öğretmenlerinin motivasyonu ve iş tatmini nedir ?” sorusu teşkil etmektedir.

### **4.3. Çalışmanın Alt Problemleri**

1. Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin genel kişisel özellikleri nelerdir?
2. Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme dereceleri, görev yapmakta oldukları okullara göre farklılaşmakta mıdır?

3. Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme düzeyleri, sahip oldukları kişisel faktörlere bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

4. Fizik öğretmenlerinin kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları, özel veya resmi liselerde çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Fizik öğretmenlerinin kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları, sahip oldukları kişisel faktörlere bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

6. Fizik öğretmenlerinin iş tatminleri, çalışılan kurumun özelliğine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Fizik öğretmenlerinin iş tatminleri, sahip oldukları kişisel faktörlere bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

8. Fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme düzeyleri ve kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları ile iş tatminleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

#### **4.4.Araştırmanın Örneklemi**

Araştırmanın evrenini, 2006 - 2007 öğretim yılında Konya ili il merkezi ile bazı ilçelerindeki resmi ve özel liselerde görev yapmakta olan fizik öğretmenleri oluşturmuştur. Bu evren içerisindeki 103 fizik öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

#### **4.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla 4 farklı araç kullanılmıştır. Bunlar:

1. Öğretmenlerin Profil Özellikleri Anketi (Ek 2)
2. Motivasyona İlişkin Kavramsal İfadeler Anketi (Ek 3)
3. Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Anketi (Ek4)
4. İş Tatmini Anketi (Ek 5) dir.

#### 4.6. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

“Öğretmen Profil Özellikleri Anketi” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anket, örneklemi oluşturan fizik öğretmenlerinin profillerinin belirlenmesini amaçlayan kişisel soruları içeren 20 sorudan oluşmuştur.

“Motivasyona İlişkin Kavramsal İfadeler Anketi”nin oluşturulmasında başka bir araştırıcı tarafından kullanılan ölçekten yararlanılmıştır ( Köktürk 1997 ).Bu anket, fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme derecelerinin belirlenmesine yöneliktir. Düzenlenen anket, 56 sorudan oluşmaktadır ve araştırmacı tarafından güvenirlik çalışması yapılmıştır. Motivasyona İlişkin Kavramsal İfadeler Anketi’nin i tutarlığı Cronbah alfa metodu ile 0,83, Spearman-Brown metodu ile 0,77, Guttman metodu ile 0,76 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar testin güvenilir olarak kullanılabileceğini kanıtlamıştır. Ölçek ile fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme düzeyleri belirlenmiştir. Anket içinde yer alan maddeleri öğretmenler beşli derecelendirme sistemi (Hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla ve her zaman) ile cevaplandırmışlardır. Hiçbir zaman cevabı 0, nadiren cevabı 1, bazen cevabı 2, çoğunlukla cevabı 3, her zaman cevabı ise 4 şeklinde puanlanmıştır.

“Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Anketi” 6 ayrı motivasyon faktöründen oluşmuştur. Bu faktörler; avantajlar, okul içi ortam, meslek, taraflar arası ilişki, öğrenci ve kişiliğe ilişkindir. Öğretmenlerden bu faktörleri kendilerini motive etmeleri açısından sıralamaları istenmiştir. Her bir faktör birden altıya kadar olan sistem dahilinde dereceleme işlemine tabi tutulmuş ve dereceleme ölçeği elde edilmiştir (Kktrk1997).

Araştırma kapsamında iş tatminini ölçmek üzere Smith, Kendall ve Hulin’ in geliştirdiği JDI (Genel iş cetveli) ölçeği kullanılmıştır. JDI, alışanlar tarafından sınıflandırılmış, işe ilişkin sıfat ve cümlelerden oluşmuştur. Ölçekte 5 ayrı alt ölçek bulunmaktadır. Bunlar; işim, çalışma arkadaşlarım, maaş ve ücretim, terfi ve yöneticilerim. Deneklerden ölçeği evet, hayır ve kararsızım şeklinde cevaplamaları istenmiştir (Köktürk 1997).

#### **4.7. Veri Toplama Aracının Uygulanması**

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan fizik öğretmenlerine ulaşmak için Konya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulların tümünün adresleri belirlenerek okullara tek tek gidilmiş ve fizik öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından yapılacak çalışmanın amaçları anlatılmış ve kendilerinden araştırmaya katılmaları istenmiştir. Araştırmaya yardımcı olmak isteyen öğretmenlere, anketler teslim edilerek sessiz bir ortamda cevaplamaları istenmiştir. Bu anketler 110 fizik öğretmenine dağıtılmış, 103 anketin geri dönüşümü gerçekleşmiştir. Toplanan anketlerin veri girişleri, ölçeklerin cevap anahtarları gereğince gerçekleştirilmiştir.

#### **4.8. Kabuller**

Bu araştırma aşağıdaki kabuller ışığında yapılmıştır:

1. Öğretmenlerin anket ve ölçeklerdeki soruları önemseyip, ciddiyetle duygu ve düşüncelerini yansıttıkları, sorulara doğru ve samimi cevap verdikleri kabul edilmiştir.
2. Örneklem grubunun araştırma evreni tam olarak temsil ettiği kabul edilmiştir.
3. Öğretmenlerin öğrencilerini motive etme düzeyleri ve iş tatminleri, psikolojik olarak ölçülen kavramlardır.

#### **4.9. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. 2006 - 2007 öğretim yılı ile,
2. Konya ili il merkezi ve ilçelerinden Karapınar, Akşehir, Ereğli, Cihanbeyli'de ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan fizik öğretmenleri ile,
3. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerle,

4. Örneklem grubunun kullanılan ölçeklere verdikleri cevaplarla,
5. Kullanılan istatistiksel tekniklerle, sınırlıdır.

#### **4.10. Araştırma Yöntemi**

Araştırma, tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Farklı cinsiyet, yaş, kıdem ve çalıştıkları okul türü gibi değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılması nedeniyle tarama modellerinden kesit alma ve yine araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olduğu için de ilişkisel tarama yaklaşımları benimsenmiştir.

## 5. ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan 103 fizik öğretmenine ait anket yolu ile toplanan veriler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. İlk aşamada örneklem grubuna uygulanan anket sonuçları, frekans ve yüzdelik dağılımlar şeklinde tablolaştırılmıştır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve cinsiyet dağılımları tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Örneklemde yer alan öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve cinsiyet değişkenine göre dağılımları**

Cinsiyet	Gözlem/Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
Bay	F	70	13	83
	%	80,5	81,3	80,6
Bayan	F	17	3	20
	%	19,5	18,8	19,4
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi fizik öğretmenlerinin %80,5’si bay, %19,5’i bayandır. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin % 80,5’i, özel okullarda çalışan öğretmenlerin %81,3’ü erkektir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin %19,5’i, özel okullarda çalışan öğretmenlerin %18,8’i bayandır.

Resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasında erkek öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bayan fizik öğretmenlerinin sayısının her iki grupta da erkek öğretmenlere oranla daha az olduğu söylenebilir.

Araştırmada yer alan retmenlerin çalıştığı okul türü ve yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2. Araştırmada yer alan retmenlerin çalıştığı okul türü ve yaş değişkenine göre dağılımları**

YAŐLAR	Gözlem/Ora n	çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	zel Okul	
21-30	F	5	5	10
	%	5,7	31,3	9,7
31-40	F	51	5	56
	%	58,6	31,3	54,4
41-50	F	26	4	30
	%	29,9	25,0	29,1
51≤	F	5	2	7
	%	5,7	12,5	6,8
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi araştırmada yer alan fizik retmenlerinin %9,7’si 21-30 yaş arası, %54,4’ 31-40 yaş arası, %29,1’i 41-50 yaş arası, %6,8’i 51 yaş üzeridir. Resmi okullarda görev yapan retmenlerin % 5,7’si 21-30 yaş arası, % 58,6’sı 31-40 yaş arası, %29,9’u 41-50 yaş arası, %5,7’si 51 yaş üzeridir. Özel okullarda görev yapan retmenlerin %31,3’ 21-30 yaş arası, %31,3’  31-40 yaş arası, %25,0’i 41-50 yaş arası, %12,5’i 51yaş üzeridir.

Tüm retmenler arasında, resmi okulda çalışanların %4,9’u 21-30 yaş arası, %49,5’i 31-40 yaş arası, %25,2’si 41-50 yaş arası, %4,9’u 51 yaş üzeridir. Tüm retmenler arasında, özel okulda çalışanların %4,9’u 21-30 yaş arası, %4,9’u 31-40 yaş arası, %3,9’u 41-50 yaş arası, %1,9’u 51 yaş üzeridir.

Resmi okullarda görev yapan retmenlerde en yüksek yüzde 31-40 yaş arası gruba aittir (%58,6). Özel okullarda görev yapan retmenlerde en yüksek yüzde 21-30 ve 31-40 yaş arası gruplara aittir (%31,3).



Öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve medeni durum değişkenine göre dağılımları Tablo 4.3’de verilmiştir.

**Tablo 4.3. Öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve medeni durum değişkenine göre dağılımları**

<i>Medeni Hali</i>	<b>Gözlem/Oran</b>	<b>Çalıştığı Okul Türü</b>		<b>Toplam</b>
		<b>Resmi Okul</b>	<b>Özel Okul</b>	
<b>Evli</b>	<b>F</b>	82	14	96
	<b>%</b>	94,3	87,5	93,2
<b>Bekar</b>	<b>F</b>	5	2	7
	<b>%</b>	5,7	12,5	6,8
<b>Toplam</b>	<b>F</b>	87	16	103
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0

Araştırma Tablo 4.3’de görüldüğü gibi araştırma grubu içinde yer alan fizik öğretmenlerinin %93,3’ü evli, %6,8’i bekadır. Resmi okulda çalışan fizik öğretmenlerinin %94,3’ü evli iken, özel okullarda çalışanların %87,5’ i evlidir. Resmi okulda çalışan fizik öğretmenlerinin %5,7’si bekar iken, özel okulda çalışanların %12,5’i bekadır. Evli ve bekar öğretmenlerin yüzdesi resmi ve özel okullarda çalışmalarına göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin çocuk sahibi olma ve okul türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çocuk sahibi olma ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

<b>Çocuk Sayısı</b>	<b>Gözlem/Oran</b>	<b>Çalıştığı okul türü</b>		<b>Toplam</b>
		<b>Resmi Okul</b>	<b>Özel Okul</b>	
<b>Yok</b>	<b>F</b>	9	5	14
	<b>%</b>	10,3	31,3	13,6
<b>1 - 2</b>	<b>F</b>	64	6	70
	<b>%</b>	73,6	37,5	68,0
<b>3≤</b>	<b>F</b>	14	5	19
	<b>%</b>	16,1	31,3	18,4
<b>Toplam</b>	<b>F</b>	87	16	103
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi fizik öğretmenlerinin %13,6’sı çocuk sahibi değildir. Bu öğretmenlerden %68,0’i 1 veya 2, % 18,4’ü 3 veya daha fazla çocuğa sahiptir.

Resmi okulda çalışan fizik öğretmenlerinin %10,3’ü çocuk sahibi değilken, özel okulda çalışan öğretmenlerin %31,3’ünün çocuğu yoktur. Resmi okulda çalışan fizik öğretmenlerinin %73,6’ sının, özel okulda çalışanların %37,5’inin 1 veya 2 çocuğu bulunmaktadır. Resmi okulda çalışan fizik öğretmenlerinin %16,1’inin, özel okulda çalışanların %31,3’ünün 3 veya daha fazla çocuğu bulunmaktadır.

Çocuk sahibi olma özelliği açısından resmi ve özel okul öğretmenleri arasında büyük farklılıklar yoktur.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin ailelerindeki birey sayısı ve okul türü değişkenine göre dağılımları tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5. Araştırmada yer alan öğretmenlerin ailelerindeki birey sayısı ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

Ailedeki birey Sayısı	Gözlem/Oran	Çalıştığı okul türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
2	F	6	4	10
	%	6,9	25,0	9,7
3	F	20	3	23
	%	23,0	18,8	22,3
4	F	46	4	50
	%	52,9	25,0	48,5
5≤	F	15	5	20
	%	17,2	31,3	19,4
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi fizik öğretmenlerinin ailelerindeki birey sayısı %9,7’sinin 2, %22,3’ünün 3, %48,5’ü 4, %19,4’ü 5 veya daha fazladır. Resmi okulda çalışan öğretmenlerin ailelerindeki birey sayısı %6,9’unun 2, %23,0’ünün 3, %52,9’unun 4, %17,2’sinin 5 veya daha fazla iken, özel okulda çalışan öğretmenlerin ailelerindeki birey sayısı %25,0’inin 2,%18,8’inin 3, %25,0’inin 4, %31,3’ünün 5 veya daha fazladır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin yetiştikleri ailedeki birey sayısı ve okul türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yetiştikleri ailedeki birey sayısı ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

Büyüdüğü Ailedeki birey Sayısı	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
3	F	2	0	2
	%	2,3	,0	1,9
4	F	13	4	17
	%	14,9	25,0	16,5
5	F	19	7	26
	%	21,8	43,8	25,2
6≤	F	53	5	58
	%	60,9	31,3	56,3
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.6’de görüldüğü gibi fizik öğretmenlerinin yetiştiği ailedeki birey sayısı %1,9’unun 3, %16,5’ inin 4, %25,2’sinin 5, %56,3’ünün 5’den fazladır. Resmi okulda çalışan öğretmenlerin büyüdükleri ailedeki birey sayısı %2,3’ünün 3, %14,9’unun 4, %21,8’inin 5, %60,9’unun 5’den fazla iken, özel okulda çalışan öğretmenlerin büyüdükleri ailedeki birey sayısı %25,0’inin 4, %43,8’inin 5,%31,3’ünün 5’den fazladır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin kardeş sayısı ve okul türü değişkeninin göre dağılımları, Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7. Araştırmada yer alan öğretmenlerin kardeş sayısı ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

Kardeş Sayısı	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
1	F	2	1	3
	%	2,3	6,3	2,9
2	F	10	4	14
	%	11,5	25,0	13,6
3	F	24	6	30
	%	27,6	37,5	29,1
4	F	27	3	30
	%	31,0	18,8	29,1
5≤	F	24	2	26
	%	27,6	12,5	25,2
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi toplam öğretmen sayısı içerisinde 1 kardeşi olanlar %2,9, 2 kardeşi olanlar %13,6, 3 kardeşi olanlar %29,1, 4 kardeşi olanlar %29,1, 5 veya daha fazla kardeşi olanlar %25,2’dir.

Resmi okulda çalışan öğretmenlerde kardeş sayısı en çok olanlar 4 kardeşli iken, özel okulda çalışan öğretmenlerde kardeş sayısı en çok olanlar 3 kardeşlidir. Yüzdelerine göre sıralama özel ve resmi okullarda fazla farklılık göstermemektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin baba eğitim düzeyi ve okul türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8. Araştırmada yer alan öğretmenlerin baba eğitim düzeyi ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

Babasının Öğrenim Durumu	Gözlem/Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
Diplomasız	F	9	1	10
	%	10,3	6,3	9,7
İlkokul	F	48	9	57
	%	55,2	56,3	55,3
Ortaokul	F	7	1	8
	%	8,0	6,3	7,8
Lise	F	13	1	14
	%	14,9	6,3	13,6
Yüksekokul	F	9	4	13
	%	10,3	25,0	12,6
Lisans üstü	F	1	0	1
	%	1,1	,0	1,0
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğun babası ilkokul mezunudur (%55,3). Babası yüksekokul mezunu olanların yüzdesi ise %12,6’dır. Genel grupta en yüksek yüzde ilkokul mezunu babası olan öğretmenlere aittir (%55,3).

Örnekleme yer alan öğretmenlerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9. Araştırmada yer alan öğretmenlerin anne eğitim düzeyi ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

Annesinin Öğrenim Durumu	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
Diplomasız	F %	37 42,5	1 6,3	38 36,9
İlkokul	F %	35 40,2	12 75,0	47 45,6
Ortaokul	F %	8 9,2	0 ,0	8 7,8
Lise	F %	4 4,6	2 12,5	6 5,8
Yüksekokul	F %	3 3,4	1 6,3	4 3,9
<b>Toplam</b>	<b>F %</b>	<b>87 100,0</b>	<b>16 100,0</b>	<b>103 100,0</b>

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi genelde en yüksek yüzde ilkokul mezunu annesi olan öğretmenlere aittir (%45,6). Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin annelerinden diplomasız olanların yüzdesi en fazladır (%42,5). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin annelerinden diplomasız olanlar ise %6,3 oranındadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin kıdemleri ve okul türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10. Örnekleme yer alan öğretmenlerin kıdemleri ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

Meslek Kıdemi	Gözlem/Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
0-5	F	1	3	4
	%	1,1	18,8	3,9
6-10	F	9	4	13
	%	10,3	25,0	12,6
11-15	F	40	4	44
	%	46,0	25,0	42,7
16-20	F	20	3	23
	%	23,0	18,8	22,3
21-25	F	9	1	10
	%	10,3	6,3	9,7
26≤	F	8	1	9
	%	9,2	6,3	8,7
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi mesleki kıdem açısından incelendiğinde, ilk sırayı 11-15 yıl kıdemli öğretmenler almıştır (42,7). Bu oran resmi okullarda çalışan öğretmenlerde %46,0 iken, özel okulda çalışan öğretmenlerde %25,0 olarak belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerden 6-10 yıl arasında çalışanlar ile 11-15 yıl arasında çalışanların yüzdesi eşit olarak bulunmuştur (%25).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin idari görev ve okul türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11. Araştırmada yer alan öğretmenlerin idari görev ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

Hiç İdari Görev Yaptı mı?	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
EVET	F	32	0	32
	%	36,8	,0	31,1
HAYIR	F	55	16	71
	%	63,2	100,0	68,9
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi araştırmada yer alan fizik öğretmenlerinin % 31,1’i meslek yaşamlarında idarecilik yapmışlardır. İdarecilik yapma yüzdeleri resmi okullarda % 36,8 iken, özel okullarda idarecilik görevi yapmış öğretmen bulunmamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin öğretmenlik dışı bir işte çalışmalarına ve okul türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12. Araştırmada yer alan öğretmenlerin öğretmenlik dışı bir işte çalışmalarına ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

Öğretmenlik dışında gelir getiren bir iş yapmakta mıdır?	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
EVET	F	12	1	13
	%	13,8	6,3	12,6
HAYIR	F	75	15	90
	%	86,2	93,8	87,4
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi araştırmada yer alan fizik öğretmenlerinin %87,4’ü öğretmenlik dışı bir işte çalışmamaktadır. Çalışanların yüzdesi ise %12,6’dır. Resmi okulda çalışan öğretmenlerin %13,79’u, özel okulda çalışan öğretmenlerin %6,25’i öğretmenlik dışında bir işte çalışmaktadır. Özel okulda görev



yapan öğretmenler, resmi okulda çalışan öğretmenlere göre daha az başka bir işte çalışmaktadırlar. Özel okullarda ücret politikasının daha iyi olması, buradaki öğretmenleri öğretmenlik dışı işlere daha az yönlendirmiştir denilebilir. Devlet ve özel okullarda öğretmenlik harici bir iş yapmanın yasak olmasının verilen cevaplardaki yüzdeleri etkilediği düşünülebilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin özel ders verme durumlarına ve okul türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.13’de verilmiştir.

**Tablo 4.13. Örneklemde yer alan öğretmenlerin özel ders verme durumlarına ve okul türü değişkenine göre dağılımları**

Özel ders veriyor mu?	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
<b>EVET</b>	F %	25 28,7	9 56,3	34 33,0
<b>HAYIR</b>	F %	62 71,3	7 43,8	69 67,0
<b>Toplam</b>	F %	87 100,0	16 100,0	103 100,0

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi araştırmada yer alan fizik öğretmenlerinin % 33,0’ı özel ders verirken, %67’si özel ders vermemektedir. Resmi okullarda özel ders veren öğretmenler % 28,7 iken, özel okullardaki öğretmenlerin % 56,3’ü özel ders vermektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul değişkenine göre dağılımları Tablo 4.14’de verilmiştir.

**Tablo 4.14. Örneklemde yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul değişkenine göre dağılımları**

Kaç Ayrı Okulda Çalıştınız?	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
1	F %	2 2,3	4 25,0	6 5,8
2	F %	7 8,0	3 18,8	10 9,7
3	F %	8 9,2	3 18,8	11 10,7
4	F %	20 23,0	2 12,5	22 21,4
5	F %	19 21,8	2 12,5	21 20,4
6	F %	14 16,1	1 6,3	15 14,6
7	F %	5 5,7	1 6,3	6 5,8
8	F %	2 2,3	0 ,0	2 1,9
9	F %	2 2,3	0 ,0	2 1,9
10	F %	2 2,3	0 ,0	2 1,9
11	F %	3 3,4	0 ,0	3 2,9
12	F %	3 3,4	0 ,0	3 2,9
<b>Toplam</b>	F %	87 100,0	16 100,0	103 100,0

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi resmi okullarda çalışan öğretmenlerden en çok 4 okulda çalışanlar % 23,0 olarak bulunmuştur. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin resmi okullarda çalışanlara göre daha az okulda çalıştıkları görülmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerden, 1 okulda çalışanların oranı %25,0’dır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerden, 7’den fazla okulda çalışan öğretmen yoktur.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin maaş harici sahip oldukları sabit gelir değişkenine göre dağılımları Tablo 4.15’de verilmiştir.

**Tablo 4.15. Örneklemde yer alan öğretmenlerin maaş harici sahip oldukları sabit gelir değişkenine göre dağılımları**

Maaşı Dışında Sabit Geliri Var mı?	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
<b>EVET</b>	<b>F</b>	11	2	13
	<b>%</b>	12,6	12,5	12,6
<b>HAYIR</b>	<b>F</b>	76	14	90
	<b>%</b>	87,4	87,5	87,4
<b>Toplam</b>	<b>F</b>	87	16	103
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi araştırmada yer alan fizik öğretmenlerinin maaş harici sabit geliri olmayanların oranı %87,4, sabit gelire sahip olanların ise %12,6’dır. Maaş harici sahip oldukları sabit gelir değişkeni resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında farklılaşmamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları Tablo 4.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.16. Örneklemde yer alan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları**

Mezun Olduğu Lise Türü	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
<b>Özel Lise</b>	<b>F</b>	3	2	5
	<b>%</b>	3,5	12,5	4,9
<b>Genel Lise</b>	<b>F</b>	66	10	76
	<b>%</b>	75,9	62,5	73,8
<b>Meslek Lisesi</b>	<b>F</b>	15	3	18
	<b>%</b>	17,2	18,8	17,5
<b>Fen Lisesi</b>	<b>F</b>	1	0	1
	<b>%</b>	1,2	,0	1,0
<b>Anadolu Lisesi</b>	<b>F</b>	0	1	1
	<b>%</b>	,0	6,3	1,0
<b>Öğretmen Lisesi</b>	<b>F</b>	2	0	2
	<b>%</b>	2,3	,0	1,9
<b>Toplam</b>	<b>F</b>	87	16	103
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi genel lise mezunu olanların oranı %73,8’dir. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin %75,9’u, özel liselerde çalışan öğretmenlerin % 62,5’i genel lise mezunudur. Genel lise mezunu olan öğretmenlerin yüzdesi her iki okulda çalışan öğretmenler içerisinde en yüksek değerdedir. Fen lisesi mezunu olan öğretmenlerden resmi okulda çalışanlar %1,2’dir. Özel okullarda çalışanlar içerisinde fen lisesi mezunu olan yoktur.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin öğretmenlikten elde ettikleri gelir hakkındaki düşüncelerine göre dağılımları Tablo 4.17’de verilmektedir.

**Tablo 4.17. Araştırmada yer alan öğretmenlerin öğretmenlikten elde ettikleri gelir hakkındaki düşüncelerine göre dağılımları**

Öğretmenlikten elde ettiğiniz geliri nasıl buluyorsunuz?	Gözlem/ Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
<b>Çok Düşük</b>	<b>F</b>	27	2	29
	<b>%</b>	31,0	12,5	28,2
<b>Düşük</b>	<b>F</b>	37	8	45
	<b>%</b>	42,5	50,0	43,7
<b>Orta</b>	<b>F</b>	23	6	29
	<b>%</b>	26,4	37,5	28,2
<b>Toplam</b>	<b>F</b>	87	16	103
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin %43,7’si öğretmenlikten elde ettiği geliri düşük bulmaktadır. Öğretmenlikten elde edilen gelirin yüksek olduğunu düşünen hiç kimse yoktur. Bu durum resmi ve özel okullardaki öğretmenlerde farklılaşmamaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerden öğretmenlikten elde edilen geliri orta seviyede bulanlar % 37,5 iken, resmi okulda çalışan öğretmenlerde bu %26,4’ e düşmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre dağılımları Tablo 4.18’de verilmiştir.

**Tablo 4.18. Örnekleimde yer alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumuna göre dağılımları**

Katıldığı Hizmet İçi Kurs Sayısı	Gözlem/Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
1-5	F	66	14	80
	%	75,9	87,5	77,7
6≥	F	21	2	23
	%	24,1	12,5	22,3
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi hizmet içi eğitim alan öğretmenler içerisinde 1-5 arasında alanlar yüzdesi en fazla olanlardır (%77,7). En az hizmet içi eğitim alanlar 6’dan fazla olanlardır (%22,3). Özel ve resmi okullarda hizmet içi eğitim alma sayısı farklılaşmamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre dağılımları Tablo 4.19’da verilmiştir.

**Tablo 4.19. Örnekleimde yer alan öğretmenlerin ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre dağılımları**

Ailede Öğretmen Birey var mı?	Gözlem/Oran	Çalıştığı Okul Türü		Toplam
		Resmi Okul	Özel Okul	
EVET	F	52	5	57
	%	59,8	31,3	55,3
HAYIR	F	35	11	46
	%	40,	68,8	44,7
Toplam	F	87	16	103
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi resmi okullarda çalışan öğretmenleri ailelerinde öğretmen bulunma yüzdesi %59,8 olarak bulunmuştur. Özel okullardaki öğretmenlerin ailelerindeki öğretmen bulunma yüzdesi % 31,3 olarak daha az bulunmuştur.

Araştırmada yer alan օğretmenlerin okul türü değişkenine göre օğretmen motivasyon օlçeęi ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

**Tablo 4.20. Okul türü değişkenine göre օğretmen motivasyon օlçeęi ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	SH	SD	t	P
Resmi Okul	87	3,6031	,37881	,04061	101	0,395	0,694
Özel Okul	16	3,5625	,37385	,09346			

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre օğretmen motivasyon օlçeęi ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testinde resmi ve özel okulda görev yapan fizik օğretmenlerinin motivasyon օlçeęi ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani resmi ve özel okullarda görev yapan fizik օğretmenlerinin օğrencileri motive etme özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifade ile, resmi ve özel liselerde görev yapan fizik օğretmenlerinin օğrencileri motive etme durumları üzerinde, sosyal ve fiziki çalışma ortamlarının etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmada yer alan օğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre օğretmen motivasyon օlçeęi ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

**Tablo 4.21. Cinsiyet değişkenine göre օğretmen motivasyon օlçeęi ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SH	SD	t	P
Bay	83	3,6046	,35671	,03915	101	0,426	0,671
Bayan	20	3,5645	,45881	,10259			

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre օğretmen motivasyon օlçeęi ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testinde bay ve bayan fizik օğretmenlerinin motivasyon օlçeęi ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı

bir fark bulunamamıştır( $p>0,05$ ). Diğer bir ifade ile bay ve bayan fizik öğretmenlerinin öğrencileri motive etme durumları üzerinde, cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonu ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22. Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları**

Değişim kaynakları	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	,234	3	,078	,544	<b>,653</b>
Gruplar İçi	14,225	99	,144		
Toplam	14,459	102			

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi örnekleme dahil fizik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.23’de görülmektedir.

**Tablo 4.23. Kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları**

Değişim kaynakları	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	,290	5	,058	,397	<b>,850</b>
Gruplar İçi	14,169	97	,146		
Toplam	14,459	102			

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi örnekleme dahil fizik öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği puan ortalamaları için yapılan tek

yönlü varyans analizi sonucunda kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Fizik öğretmenlerinin kıdem gruplarına göre, öğrencileri motive etme özellikleri birbirinden farklılaşmamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin lisans üstü eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.24’de verilmiştir.

**Tablo 4.24. Lisansüstü eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

Lisansüstü Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	SH	SD	t	P
Yaptı	8	3,6550	,44227	,15636	101	0,454	0,651
Yapmadı	95	3,5919	,37275	,03824			

Tablo 4.24’de görüldüğü gibi örnekleme dahil fizik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği puan ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonucunda lisansüstü eğitim yapan ve yapmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Fizik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim gruplarına göre, öğrencileri motive etme özellikleri birbirinden farklılaşmamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.25’de verilmiştir.

**Tablo 4.25. Hizmet içi eğitim alma değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	SH	SD	t	P
1-5	80	3,5944	,38334	,04286	101	-0,121	0,904
6+	23	3,6052	,35982	,07503			

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi örnekleme dahil fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği puan ortalamaları için



yapılan bağımsız “t” testi sonucunda 1-5 kez hizmet içi eğitim alan grup ile 6 ve daha fazla hizmet içi eğitim alan öğretmen grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma sayılarına göre, öğrencileri motive etme özellikleri birbirinden farklılaşmamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin özel ders verme değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

**Tablo 4.26. Özel ders verme değişkenine göre öğretmen motivasyon Ölçeği ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

Özel Ders Verme	N	$\bar{X}$	SS	SH	SD	t	P
VERİYOR	34	3,6606	,42436	,07278	101	1,210	0,229
VERMİYOR	69	3,5654	,34958	,04208			

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi örnekleme dahil fizik öğretmenlerinin özel ders verme değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği puan ortalamaları için yapılan bağımsız “t” testi sonucunda özel ders veren ve vermeyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Fizik öğretmenlerinden özel ders veren ve vermeyen öğretmen gruplarının, öğrencileri motive etme özellikleri birbirinden farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, fizik öğretmenlerine uygulanan motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinden elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan istatistiksel analiz tekniklerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.27’de öğretmenlerin motivasyon faktörlerini sıralamalarına ilişkin frekanslar, sıralamalar aritmetik ortalaması, sıralamalar ortancası, en yüksek frekansa sahip sıralama sayıları ve toplam değere göre sıralama sayıları verilmektedir.

**Tablo 4.27. Öğretmenleri motive eden faktörlerin öncelik sıralamaları ve motive etme dereceleri**

FAKTÖR	Öncelik Sırası	Frekans	Toplam Değer	Ortalama	Ortanca	Yoğunluk Oluşturan Sıra	Toplam Değerlere Göre Öncelik Sırası
Avantajlara İlişkin A	1	64	64	2,28	1	1	1
	2	7	14				
	3	7	21				
	4	4	16				
	5	6	30				
	6	15	90				
<b>TOPLAM</b>		<b>103</b>	<b>235</b>				
Okul İçi Ortama İlişkin B	1	24	24	2,51	2	2	2
	2	44	88				
	3	15	45				
	4	4	16				
	5	11	55				
	6	5	30				
<b>TOPLAM</b>		<b>103</b>	<b>258</b>				
Mesleğe İlişkin C	1	2	2	4,47	5	6	6
	2	9	18				
	3	13	39				
	4	27	108				
	5	19	95				
	6	33	198				
<b>TOPLAM</b>		<b>103</b>	<b>460</b>				
Taraflar Arası İlişkilere İlişkin D	1	3	3	3,96	4	4	4
	2	9	18				
	3	26	78				
	4	28	112				
	5	25	125				
	6	12	72				
<b>TOPLAM</b>		<b>103</b>	<b>408</b>				
Öğrencilere İlişkin E	1	7	7	3,56	3	3	3
	2	15	30				
	3	31	93				
	4	23	92				
	5	17	85				
	6	10	60				
<b>TOPLAM</b>		<b>103</b>	<b>367</b>				
Kişiliğe İlişkin F	1	3	3	4,22	5	6	5
	2	18	36				
	3	13	39				
	4	16	64				
	5	25	125				
	6	28	168				
<b>TOPLAM</b>		<b>103</b>	<b>435</b>				

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 103 öğretmenin, öğretmenleri motive eden faktörler sıralamasında ortalama, ortanca, yoğunluk oluşturan sıra ve toplam değerlere göre öncelik sırası ölçütlerinin tümünde ilk sırayı “Avantajlara İlişkin” faktörler, ikinci sırayı “Okul İçin Ortama İlişkin” faktörler, üçüncü sırayı ise “Öğrencilere İlişkin” faktörler almıştır. Dördüncü sırayı “Taraflar Arası İlişkilere İlişkin” faktörler almıştır. Son sırayı ise “Mesleğe İlişkin” faktörler almıştır. Bu sonuçlara göre ele alınan altı motivasyon faktöründen, fizik öğretmenlerini en çok motive edenin “Avantajlara İlişkin” faktörler, en az motive eden faktörlerin ise “Mesleğe İlişkin” faktörler, olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre örnekleme giren öğretmenleri birinci derecede motive eden faktörlerin; maaşlar ve maddi imkanlar, yaz tatilinin uzunluğu, çalışma saatlerinin uzunluğu, boş gün ve تنها sınıflar olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler ikinci derecede; iş ortamının huzuru, iş ortamının uygar oluşu ve gerekli tüm imkanların sağlanması, faktörlerinin kendilerini motive ettiğini belirtmişlerdir. Burada ilginç ve düşündürücü olan “Mesleğe ilişkin” faktörlerin altıncı ve son sırada yer almış olmasıdır. Değişik ders yapabilme, yeni kaynakları izleyebilme, meslektaşlar ile bilgi alışverişi, eğitim teknolojisinin varlığı ve iyi öğrenci yetiştirme, faktörlerinin öğretmenleri motive etmede son sırada yer alması, öğretmenlik mesleğinin geleceği ve genç nesillerin yetiştirilmesi açısından ciddi zorlukları ortaya koymaktadır.

Araştırmada yer alan օğretmenlerin motivasyon faktörleri öncelikler sıralamaları arasındaki farklılıkları sınamak için kullanılan Friedman Testi sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

**Tablo 4.28. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralamaları arasındaki farklılıkları sınamak için kullanılan Friedman testi sonuçları**

<b>FAKTOR</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>N</b>	<b>Khi-Kare</b>	<b>SD</b>	<b>P</b>
<b>Avantajlar</b>	<b>2,28</b>				
<b>Okul İçi Ortam</b>	<b>2,51</b>				
<b>Meslek</b>	<b>4,47</b>	<b>103</b>	<b>121,935</b>	<b>5</b>	<b>0,001</b>
<b>İlişki</b>	<b>3,96</b>				
<b>Öğrenci</b>	<b>3,56</b>				
<b>Kişilik</b>	<b>4,22</b>				

Tablo 4.28’de görülen Friedman testi sonuçlarına göre, ele alınan altı motivasyon faktörü arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0,001$ ). Bu sonuca göre araştırmaya dahil fizik öğretmenlerinin motivasyona yönelik olarak sıraladıkları altı faktör açısından anlamlı farklılıklar söz konusudur. Bu altı faktörden en çok motive edici olarak avantajlar ve okul içi ortam, an az motive edici olarak meslek faktörü sıralanmıştır. Bu sonuçlar Tablo 4.27.’deki bulgularla da örtüşmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

**Tablo 4.29. Okul türü değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları**

FAKTÖRLER	Çalıştığı Okul Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P
Avantajlar	Resmi Okul	87	49,78	4330,50	502,500	-2,026	0,043
	Özel Okul	16	64,09	1025,50			
Okul İçi Ortam	Resmi Okul	87	52,63	4578,50	641,500	-0,522	0,602
	Özel Okul	16	48,59	777,50			
Meslek	Resmi Okul	87	54,41	4733,50	486,500	-1,967	0,049
	Özel Okul	16	38,91	622,50			
İlişki	Resmi Okul	87	52,50	4567,50	652,500	-0,407	0,684
	Özel Okul	16	49,28	788,50			
Öğrenci	Resmi Okul	87	52,20	4541,50	678,500	-0,163	0,870
	Özel Okul	16	50,91	814,50			
Kişilik	Resmi Okul	87	50,45	4389,50	561,500	-1,253	0,210
	Özel Okul	16	60,41	966,50			

Tablo 4.29 incelendiğinde “Avantajlar” ve “Mesleğe İlişkin” faktörlerde resmi okul ile özel okul öğretmenleri arasındaki fark istatistiksel açıdan  $p < 0,05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu faktörlerin dışında kalan diğer dört faktörde motive edicilik özelliği bakımından özel ve resmi okullarda çalışan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Avantajlara ilişkin faktörlerdeki bu farklılık, resmi okullar lehine gerçekleşmiştir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenler avantajlara ilişkin motivasyon faktörüne özel okullarda çalışan öğretmenlerden daha fazla öncelik vermişlerdir. Mesleğe ilişkin motivasyon faktöründe ise özel okullar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre resmi okullarda çalışan öğretmenler avantajlara ilişkin faktörleri özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha motive edici bulmaktadırlar. Mesleğe ilişkin faktörlerde ise bu kez özel okullarda çalışan öğretmenler resmi okullarda çalışanlara göre bu faktörleri daha fazla motive edici bulmaktadırlar.

Altı faktör içerisinde avantajlara ilişkin faktör resmi okullarda ilk sırada yer alırken, özel okullarda son sırada yer almıştır. Mesleğe ilişkin motivasyon faktörü özel okullarda ilk sırada yer alırken, resmi okullarda son sırada yer almıştır.

Motivasyon faktörlerinin sıralanmasının öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre değişiklik gösterip göstermediğini sınamak amacıyla yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 4.30’de verilmiştir.

**Tablo 4.30. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları**

FAKTÖRLER	Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P
Avantajlar	Bay	83	49,19	4082,50	596,500	-2,239	0,025
	Bayan	20	63,68	1273,50			
Okul İçi Ortam	Bay	83	51,41	4267,00	781,000	-0,429	0,668
	Bayan	20	54,45	1089,00			
Meslek	Bay	83	55,58	4613,00	533,000	-2,544	0,011
	Bayan	20	37,15	743,00			
İlişki	Bay	83	50,23	4169,50	683,500	-1,255	0,210
	Bayan	20	59,33	1186,50			
Öğrenci	Bay	83	54,23	4501,00	645,000	-1,580	0,114
	Bayan	20	42,75	855,00			
Kişilik	Bay	83	53,72	4459,00	687,000	-1,220	0,222
	Bayan	20	44,85	897,00			

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi avantajlar ve mesleğe ilişkin motivasyon faktörlerinde cinsiyetler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Bu farklılıklar avantajlara ilişkin motivasyon faktöründe bay öğretmenler lehine bulunmuştur. Bir diğer ifade ile, bay öğretmenler avantajlar motivasyon faktörünü bayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha motive edici olarak bulmaktadırlar. Mesleğe ilişkin motivasyon faktöründe ise durum tersine dönmektedir. Bayan öğretmenler mesleğe ilişkin motivasyon faktörünü erkek öğretmenlere göre daha motive edici bir faktör olarak görmektedirler ( $p < 0,05$ ).

Avantajlara ilişkin motivasyon faktörü erkek öğretmenlerde ilk sırada yer alırken, bayan öğretmenlerde sıralamalar toplamında son sırada yer almaktadır. Mesleğe ilişkin faktörü bayan öğretmenlerde ilk sırada yer alırken, erkek öğretmenlerde sıralamalar toplamında son sırada yer almaktadır.

Yaş değişkenine göre öğretmenleri motive eden faktörlerin sıralanmasına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.31.'de verilmiştir.

**Tablo 4.31. Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları**

FAKTÖRLER	Yaşı	N	Sıralamalar Ortalaması	Khi-Kare	SD	P
Avantajlar	21-30	10	54,05	9,148	3	0,027
	31-40	56	58,29			
	41-50	30	40,93			
	51≤	7	46,14			
Okul İçi Ortam	21-30	10	62,85	5,669	3	0,129
	31-40	56	46,22			
	41-50	30	59,15			
	51≤	7	52,07			
Meslek	21-30	10	39,60	8,158	3	0,043
	31-40	56	47,74			
	41-50	30	59,63			
	51≤	7	71,07			
Taraflar Arası İlişki	21-30	10	47,15	8,636	3	0,035
	31-40	56	59,51			
	41-50	30	42,98			
	51≤	7	37,50			
Öğrenci	21-30	10	61,50	4,289	3	0,232
	31-40	56	47,43			
	41-50	30	58,70			
	51≤	7	46,29			
Kişilik	21-30	10	40,05	4,025	3	0,259
	31-40	56	50,78			
	41-50	30	54,62			
	51≤	7	67,64			

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi avantajlar, meslek ve taraflar arası ilişkilere ilişkin faktörlerde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Avantajlar faktöründe en yüksek motivasyona sahip yaş grubu 41-50 yaştr. En düşük motivasyon ise 31-40 yaş grubundadır.

Mesleğe ilişkin faktörde en yüksek motivasyon 21-30 yaş gurubunda iken en düşük motivasyon 51 ve üzeri yaş gurubundaki öğretmenlerdedir.

Taraflar Arası İlişki faktöründe ise en yüksek motivasyon 51 ve üzeri yaş gurubunda, en düşük motivasyon ise 31-40 yaş gurubunda bulunmuştur.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin öğretmenlik kıdemi değişkenine göre öğretmenleri motive eden faktörlerin sıralanmalarına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

**Tablo 4.32. Öğretmenlik kıdemi değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları**

FAKTÖR	Mesleki Kıdemi	N	Sıralamalar Ort.	Khi-Kare	SD	P
Avantajlar	0-5	4	61,63	7,177	5	0,208
	6-10	13	47,73			
	11-15	44	58,26			
	16-20	23	47,24			
	21-25	10	50,40			
	26+	9	37,22			
Okul İçi Ortam	0-5	4	69,75	6,592	5	0,253
	6-10	13	57,42			
	11-15	44	44,72			
	16-20	23	59,30			
	21-25	10	50,25			
	26+	9	55,17			
Meslek	0-5	4	25,25	14,195	5	0,014
	6-10	13	43,62			
	11-15	44	51,91			
	16-20	23	48,41			
	21-25	10	55,95			
	26+	9	81,22			
İlişki	0-5	4	57,00	4,345	5	0,501
	6-10	13	50,38			
	11-15	44	56,78			
	16-20	23	46,93			
	21-25	10	55,50			
	26+	9	37,78			
Öğrenci	0-5	4	56,38	5,312	5	0,379
	6-10	13	60,00			
	11-15	44	44,42			
	16-20	23	57,52			
	21-25	10	56,55			
	26+	9	56,39			
Kişilik	0-5	4	33,00	1,790	5	0,877
	6-10	13	53,38			
	11-15	44	52,61			
	16-20	23	52,89			
	21-25	10	51,70			
	26+	9	53,50			



Tablo 4.32’de görüldüğü gibi sadece mesleğe ilişkin motivasyon faktörlerinde kıdem gurupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bunlarda 0-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler mesleğe ilişkin en yüksek motivasyona sahip iken; 26 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler mesleğe ilişkin en düşük motivasyona sahiptir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin lisansüstü eğitim değişkenine göre öğretmenleri motive eden faktörlerin öncelik sıralaması için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 4.33’de verilmiştir.

**Tablo 4.33. Lisansüstü eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları**

FAKTÖR	Lisansüstü Eğitimi	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P
Avantajlar	Yok	95	51,75	4916,00	356,000	-0,340	0,734
	Var	8	55,00	440,00			
Okul İçi Ortam	Yok	95	50,24	4773,00	213,000	-2,163	0,031
	Var	8	72,88	583,00			
Meslek	Yok	95	53,53	5085,00	235,000	-1,843	0,065
	Var	8	33,88	271,00			
İlişki	Yok	95	52,58	4995,50	324,500	-0,703	0,482
	Var	8	45,06	360,50			
Öğrenci	Yok	95	50,62	4809,00	249,000	-1,654	0,098
	Var	8	68,38	547,00			
Kişilik	Yok	95	54,05	5134,50	185,500	-2,453	0,014
	Var	8	27,69	221,50			

Tablo 4.33’de görüldüğü gibi altı faktör içerisinde okul içi ortam ve kişilik faktörleri bakımından lisansüstü eğitim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Lisansüstü eğitim yapmayan grup okul içi ortamı lisansüstü eğitim yapan gruba göre daha motive edici bulmaktadır. Lisansüstü eğitim yapan grup ise kişilik faktörünü lisansüstü eğitim yapmayan gruba göre daha motive edici bulmuştur.

Lisansüstü eğitim yapan grup kişilik faktörünü birinci sıradan motive edici unsur olarak görürken okul içi ortamı en az motive edici faktör olarak değerlendirmektedir.

Lisansüstü eğitim yapmayan grup okul içi ortam birinci sırada motive edici bulurken, kişilik faktörünü en az motive edici faktör olarak değerlendirmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları Tablo 4.34’de verilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler en az bir defa hizmet içi eğitime katıldığından, hizmet içi eğitim sayısının eğitim faktörleri öncelikli sıralama ölçeği üzerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır.

**Tablo 4.34. Hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları**

FAKTÖR	Hizmet İçi Eğitimi	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P
Avantajlar	1-5	80	50,06	4005,00	765,000	-1,411	0,158
	6+	23	58,74	1351,00			
Okul İçi Ortam	1-5	80	53,43	4274,50	805,500	-0,953	0,341
	6+	23	47,02	1081,50			
Meslek	1-5	80	51,36	4108,50	868,500	-0,421	0,674
	6+	23	54,24	1247,50			
İlişki	1-5	80	51,05	4084,00	844,000	-0,618	0,536
	6+	23	55,30	1272,00			
Öğrenci	1-5	80	54,68	4374,00	706,000	-1,736	0,083
	6+	23	42,70	982,00			
Kişilik	1-5	80	54,09	4327,50	752,500	-1,358	0,175
	6+	23	44,72	1028,50			

Tablo 4.34’de bulunan sonuçlara göre 1-5 adet ile 6+ adet hizmet içi eğitim grubu arasında altı motivasyon faktörü bakımından bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Hizmet içi eğitim sayısı öğretmenlerin motivasyonu üzerinde herhangi bir etki yaratmamıştır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin özel ders verme değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.35’de verilmiştir.

**Tablo 4.35. Özel ders verme değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları**

FAKTÖR	Özel Ders Veriyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P
Avantajlar	EVET	34	52,79	1795,00	1146,000	-0,218	0,828
	HAYIR	69	51,61	3561,00			
Okul İçi Ortam	EVET	34	50,53	1718,00	1123,000	-0,369	0,712
	HAYIR	69	52,72	3638,00			
Meslek	EVET	34	53,51	1819,50	1121,500	-0,372	0,710
	HAYIR	69	51,25	3536,50			
İlişki	EVET	34	44,94	1528,00	933,000	-1,729	0,084
	HAYIR	69	55,48	3828,00			
Öğrenci	EVET	34	53,37	1814,50	1126,500	-0,334	0,738
	HAYIR	69	51,33	3541,50			
Kişilik	EVET	34	57,03	1939,00	1002,000	-0,220	0,220
	HAYIR	69	49,52	3417,00			

Tablo 4.35 incelendiğinde özel ders verme değişkeni açısından öğretmenleri motive eden faktörlerin öncelikli sıralamaları için yapılan Mann-Whitney “U” testinde altı faktörün hiç birinde öğretmenlerin özel ders verip vermemeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin özel ders verip vermemeleri öğretmenlerin motivasyonu üzerinde herhangi bir etki yaratmamıştır.

Araştırmanın bu aşamasında fizik öğretmenlerinden oluşan örneklem grubuna uygulanan iş tatmin ölçeğine ilişkin bulgular yer almıştır.

Okul türü değişkenine göre fizik öğretmenlerinin iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.36’da verilmiştir.

**Tablo 4.36. Okul türü değişkenine göre öğretmen iş Tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

FAKTÖR	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sap	Std. Hata	SD	t	P
İş	Resmi	87	1,5993	,27109	,02906	101	,139	,889
	Özel	16	1,5893	,22961	,05740			
Çalışma Arkadaşlarım	Resmi	87	1,8110	,60482	,06484	101	,249	,804
	Özel	16	1,7708	,51395	,12849			
Ücret	Resmi	87	1,6284	,30889	,03312	101	-1,232	,221
	Özel	16	1,7292	,25000	,06250			
Terfi	Resmi	87	1,8032	,37141	,03982	101	-,736	,463
	Özel	16	1,8750	,27386	,06847			
İdare Biçimi	Resmi	87	1,7184	,50082	,05369	101	1,284	,202
	Özel	16	1,5500	,35590	,08898			
Genel Ortalama	Resmi	87	1,7120	,27568	,02956	101	,129	,898
	Özel	16	1,7029	,16010	,04002			

Tablo 4.36’da bulunan sonuçlara göre okul türü değişkenine ilişkin resmi okul ve özel okul değişken seviyeleri arasında öğretmen iş tatmini ölçekleri yönünden istatistiksel olarak bir fark görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Yani özel ve resmi okullarda çalışan öğretmenler arasında beş iş tatmini faktörü ve bunların ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların türü (resmi veya özel okul olması), onların iş tatmini üzerinde farklılaştırıcı bir özelliğe sahip değildir.

Cinsiyet değişkenine göre fizik öğretmenlerinin iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

**Tablo 4.37. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

FAKTÖR	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sap	Std. Hata	SD	t	P
İş	BAY	83	1,6041	,27984	,03072	101	,495	,621
	BAYAN	20	1,5714	,18827	,04210			
Çalışma Arkadaşları	BAY	83	1,7805	,54100	,05938	101	-,851	,397
	BAYAN	20	1,9056	,76750	,17162			
Ücret	BAY	83	1,6546	,31642	,03473	101	,725	,470
	BAYAN	20	1,6000	,23195	,05187			
Terfi	BAY	83	1,8193	,37360	,04101	101	,285	,776
	BAYAN	20	1,7938	,29040	,06494			
İdare Biçimi	BAY	83	1,6735	,49782	,05464	101	-,800	,426
	BAYAN	20	1,7700	,42190	,09434			
Genel Ortalama	BAY	83	1,7064	,26976	,02961	101	-,334	,739
	BAYAN	20	1,7281	,22319	,04991			

Tablo 4.37’de bulunan sonuçlara göre cinsiyet değişkeni ile öğretmen iş tatmini ölçekleri arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ( $p>0.05$ ). Yani bay ve bayan öğretmenler arasında altı iş tatmini faktörü bakımından bir fark yoktur. Öğretmenlerin iş tatmini cinsiyetten bağımsızdır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre iş tatmini ölçeği puanları ve standart sapmaları Tablo 4.38’de verilmiştir.

**Tablo 4.38. Öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre iş tatmini ölçeği puanları ve standart sapmaları**

YAŞI	İstatistikler	İSİM	CALISMA ARKADAŞ LARIM	ÜCRETİM	TERFİ	YÖNETİCİ LERİM	TOPL_ort
21-30	Ortalama	1,5786	1,7444	1,6333	1,7875	1,5700	1,6628
	N	10	10	10	10	10	10
	Std. Sapma	0,29248	0,52653	0,18922	0,28290	0,34976	0,14755
31-40	Ortalama	1,6059	1,8313	1,6905	1,8259	1,6518	1,7211
	N	56	56	56	56	56	56
	Std. Sapma	0,29623	0,66633	0,36986	0,38485	0,47020	0,29138
41-50	Ortalama	1,6238	1,8037	1,5889	1,8083	1,8333	1,7316
	N	30	30	30	30	30	30
	Std. Sapma	0,20882	0,47112	0,19443	0,34072	0,52149	0,22364
51+	Ortalama	1,4490	1,6825	1,5238	1,7857	1,5857	1,6054
	N	7	7	7	7	7	7
	Std. Sapma	0,10686	0,56448	0,06299	0,36596	0,54598	0,28455
TOPLAM	Ortalama	1,5978	1,8047	1,6440	1,8143	1,6922	1,7106
	N	103	103	103	103	103	103
	Std. Sapma	0,26406	0,58948	0,30164	0,35780	0,48359	0,26049

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi en yüksek iş tatmini ortalaması 41-50 yaş grubunda, en düşük iş tatmini ortalaması 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerde gözlenmiştir. İş tatmini faktörlerinden yöneticilerim, öğretmenleri en fazla tatmin eden faktör olurken yapılan işin niteliği en düşük ortalamaya sahip iş tatmini faktörü olmuştur.

31-40 yaş grubundaki öğretmenler; çalışma arkadaşlarım, ücretim ve terfi faktörlerinde en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır.

41-50 yaş gurubundaki öğretmenler; isim ve yöneticilerim iş tatmini araçlarında en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin yaş değişkenine göre iş tatmini ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

**Tablo 4.39. Yaş değişkenine göre iş tatmini ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları**

FAKTÖR	Değişim Kaynakları	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
İŞİM	Gruplar Arası	0,183	3	0,061	0,870	0,459
	Gruplar İçi	6,929	99	0,070		
	Toplam	7,112	102	-		
ÇALISMA ARKADAŞLARIM	Gruplar Arası	0,181	3	0,060	0,169	0,917
	Gruplar İçi	35,263	99	0,356		
	Toplam	35,444	102	-		
ÜCRETİM	Gruplar Arası	0,314	3	0,105	1,157	0,330
	Gruplar İçi	8,966	99	0,091		
	Toplam	9,280	102	-		
TERFİ	Gruplar Arası	0,021	3	0,007	,054	0,983
	Gruplar İçi	13,037	99	0,132		
	Toplam	13,058	102	-		
YÖNETİCİLERİM	Gruplar Arası	0,918	3	0,306	1,320	0,272
	Gruplar İçi	22,936	99	0,232		
	Toplam	23,854	102	-		
ORTALAMA İŞ TATMİNİ	Gruplar Arası	0,120	3	0,040	0,581	0,629
	Gruplar İçi	6,802	99	0,069		
	Toplam	6,921	102	-		

Tablo 4.39’da bulunan sonuçlara göre, yaş değişkeni seviyeleri arasında iş tatmini faktörleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre iş tatmini ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.40’da verilmiştir.

**Tablo 4.40. Kıdem değişkenine göre iş tatmin ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları**

KIDEM		İŞİM	ÇALIŞMA ARKADAŞ LARIM	ÜCRETİM	TERFİ	YÖNETİCİ LERİM	TOPL_ort
0-5	Ortalama	1,5179	1,6944	1,6667	1,7188	1,3750	1,5945
	N	4	4	4	4	4	4
	Std. Sapma	,28794	,61111	,23570	,11968	,27538	,13893
6-10	Ortalama	1,6319	1,8205	1,6538	1,8365	1,6692	1,7224
	N	13	13	13	13	13	13
	Std. Sapma	,22933	,49802	,25875	,34755	,42892	,21397
11-15	Ortalama	1,6039	1,8359	1,7235	1,8693	1,6773	1,7420
	N	44	44	44	44	44	44
	Std. Sapma	,32366	,68346	,39036	,39890	,46097	,29965
16-20	Ortalama	1,6553	1,8019	1,5507	1,7935	1,7957	1,7194
	N	23	23	23	23	23	23
	Std. Sapma	,19932	,57828	,13702	,34872	,57956	,23655
21-25	Ortalama	1,5500	1,8333	1,5667	1,7250	1,8900	1,7130
	N	10	10	10	10	10	10
	Std. Sapma	,21041	,40318	,27442	,32167	,38137	,22149
26≤	Ortalama	1,4603	1,6543	1,5556	1,7083	1,4556	1,5668
	N	9	9	9	9	9	9
	Std. Sapma	,13416	,51653	,08333	,30619	,50277	,24844
TOPL.	Ortalama	1,5978	1,8047	1,6440	1,8143	1,6922	1,7106
	N	103	103	103	103	103	103
	Std. Sapma	0,26406	0,58948	0,30164	0,35780	0,48359	0,26049

Tablo 4.40’da görüldüğü gibi en yüksek iş tatmini ortalaması 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde elde edilmiştir. En düşük iş tatmini ise 26 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerde elde edilmiştir.

Öğretmenleri iş tatmini yönünden en çok etkileyen faktör terfi faktörü olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerde en düşük iş tatminine neden olan faktör işleri olmuştur.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, çalışma arkadaşlarım, ücretim ve terfim faktöründe en yüksek iş tatminine ulaştıkları gözlemlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğretmenler ise işlerinden dolayı en düşük iş tatminine sahip olmuşlardır.



Diğer yandan 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler işleri ve yöneticileri konusunda birinci derecede yüksek iş tatminine sahip bulunmuşlardır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre iş tatmini ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.41’de verilmiştir.

**Tablo 4.41. Kıdem değişkenine göre iş tatmini ölçeği için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları**

FAKTÖR	Değişim Kaynakları	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
İŞİM	Gruplar Arası	,311	5	,062	,888	,492
	Gruplar İçi	6,801	97	,070		
	Toplam	7,112	102			
ÇALISMA ARKADAŞLARIM	Gruplar Arası	,306	5	,061	,169	,973
	Gruplar İçi	35,137	97	,362		
	Toplam	35,444	102			
ÜCRETİM	Gruplar Arası	,612	5	,122	1,369	,243
	Gruplar İçi	8,669	97	,089		
	Toplam	9,280	102			
TERFİ	Gruplar Arası	,367	5	,073	,561	,730
	Gruplar İçi	12,691	97	,131		
	Toplam	13,058	102			
YÖNETİCİLERİM	Gruplar Arası	1,561	5	,312	1,358	,247
	Gruplar İçi	22,293	97	,230		
	Toplam	23,854	102			
ORTALAMA İŞ TATMİNİ	Gruplar Arası	,287	5	,057	,839	,525
	Gruplar İçi	6,635	97	,068		
	Toplam	6,921	102			

Tablo 4.41’de görüldüğü gibi analiz sonucuna göre kıdem değişkeni seviyeleri arasında iş tatmini faktörleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Lisansüstü eğitim değişkenine göre fizik öğretmenlerinin iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.42’de verilmiştir.

**Tablo 4.42. Lisansüstü eğitim değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

FAKTÖR	Lisansüstü Çalışması	N	Ortalama	Std. Sap	Std. Hata	SD	t	P
İş	Yok	95	1,6060	,26966	,02767	101	1,092	,278
	Var	8	1,5000	,16642	,05884			
Çalışma Arkadaşları	Yok	95	1,8094	,60112	,06167	101	,272	,786
	Var	8	1,7500	,45523	,16095			
Ücret	Yok	95	1,6579	,30882	,03168	101	1,622	,108
	Var	8	1,4792	,10681	,03776			
Terfi	Yok	95	1,8105	,36093	,03703	101	-,369	,713
	Var	8	1,8594	,33699	,11914			
İdare Biçimi	Yok	95	1,6916	,49673	,05096	101	-,047	,963
	Var	8	1,7000	,30706	,10856			
Genel Ortalama	Yok	95	1,7151	,26723	,02742	101	,596	,552
	Var	8	1,6577	,16229	,05738			

Tablo 4.42’deki sonuçlara göre lisansüstü eğitim değişkeni seviyeleri arasında öğretmen iş tatmini ölçekleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Yani, lisansüstü eğitim yapıp yapmamış olmak öğretmenlerde iş tatmini konusunda farklı bir etki yaratmamaktadır. Öğretmenlerin iş tatmini, onların lisansüstü eğitim görmelerinden bağımsızdır.

Hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.43’de verilmiştir.

**Tablo 4.43. Hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

FAKTÖR	Hizmet İçi Eğitim Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	SD	t	P
İş	1-5	80	1,6152	,27850	,03114	101	1,251	,214
	6≤	23	1,5373	,19957	,04161			
Çalışma Arkadaşları	1-5	80	1,7833	,56708	,06340	101	-,686	,494
	6≤	23	1,8792	,66995	,13969			
Ücret	1-5	80	1,6458	,31642	,03538	101	,114	,910
	6≤	23	1,6377	,24951	,05203			
Terfi	1-5	80	1,8297	,37328	,04173	101	,812	,419
	6≤	23	1,7609	,29894	,06233			
İdare Biçimi	1-5	80	1,6762	,48004	,05367	101	-,624	,534
	6≤	23	1,7478	,50260	,10480			
Genel Ortalama	1-5	80	1,7101	,26775	,02994	101	-,041	,968
	6≤	23	1,7126	,23909	,04985			

Tablo 4.43’deki sonuçlara göre hizmet içi eğitim sayısı grupları arasında öğretmen iş tatmini ölçekleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Yani hizmet içi eğitim sayısı öğretmenlerde iş tatmini konusunda farklı bir etki yaratmamıştır. Öğretmenlerin iş tatmini onların hizmet içi eğitim görmelerinden bağımsızdır.

Özel ders verme değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları Tablo 4.44’de verilmiştir.

**Tablo 4.44. Özel ders verme değişkenine göre öğretmen iş tatmini ölçeği için yapılan bağımsız “t” testi sonuçları**

FAKTÖR	Özel ders	N	Ortalama	Std. Sap	Std. Hata	SD	t	P
İş	EVET	34	1,5126	,18398	,03155	101	-2,348	,021
	HAYIR	69	1,6398	,28766	,03463			
Çalışma Arkadaşları	EVET	34	1,7778	,60240	,10331	101	-,324	,746
	HAYIR	69	1,8180	,58701	,07067			
Ücret	EVET	34	1,6029	,21326	,03657	101	-,970	,334
	HAYIR	69	1,6643	,33637	,04049			
Terfi	EVET	34	1,8088	,34023	,05835	101	-,109	,913
	HAYIR	69	1,8170	,36856	,04437			
İdare Biçimi	EVET	34	1,6559	,35178	,06033	101	-,534	,595
	HAYIR	69	1,7101	,53828	,06480			
Genel Ortalama	EVET	34	1,6716	,18492	,03171	101	-1,068	,288
	HAYIR	69	1,7298	,28992	,03490			

Tablo 4.44’deki sonuçlara göre, öğretmenlerin özel ders verip vermemeleri sadece iş ortamlarındaki iş tatmini konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır ( $p < 0,05$ ). Özel ders veren öğretmenlerin, iş ortamından kaynaklanan iş tatmini ortalaması, özel ders vermeyen öğretmenlerin ortalamasından istatistiksel olarak daha düşük çıkmıştır. Bu da özel ders veren öğretmenlerin iş tatminlerinin düştüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırmanın son aşamasında öğretmen motivasyon ölçeği sonuçları ile öğretmen iş tatmini ölçeği sonuçları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmen motivasyon ölçeği puanları ile öğretmen iş tatmini puanları arasındaki ilişkiyi bulmak için istatistiksel açıdan Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.45’de verilmiştir.

**Tablo 4.45. Öğretmen motivasyon ölçeği ortalaması ile iş tatmin ölçeği puanları arasındaki ilişkiler**

<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Motivasyon - İş	103	-0,026	0,796
Motivasyon - Çalışma Arkadaşları	103	-0,131	0,188
Motivasyon - Ücret	103	-0,184	0,064
Motivasyon - Terfi	103	-0,039	0,693
Motivasyon - İdare Biçimi	103	-0,297	0,002
Motivasyon - İş Tatmini Toplamı	103	-0,228	0,021

Tablo 4.45’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrencilerini motive etme dereceleri ile idare biçimi arasında istatistiksel açıdan negatif yönde  $p < 0,01$  anlam düzeyinde önemli bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerini motive etme dereceleri arttıkça idare biçimine yönelik iş tatminleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerini motive etme dereceleri ile İş tatmin ölçeği ortalaması arasında istatistiksel açıdan negatif yönde  $p < 0,05$  anlam düzeyinde önemli bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenciyi motive etme dereceleri arttıkça öğretmenlerin genel iş tatminleri azalmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeği ile İş Tatmin Ölçeği puanları arasındaki ilişkileri incelemek üzere, istatistiksel açıdan Spearman’ın sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Birinci ölçeğin sıralama ölçeği olması nedeni ile ikinci ölçek puanları da sıralamaya tabi tutulmuştur. İki sıralanmış değişken arasındaki ilişkinin bulunmasında Spearman’ın sıra farkları korelasyon katsayısının kullanılması bilimsel açıdan önerilen bir durumdur.

Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile işe yönelik iş tatmini arasındaki ilişki Tablo 4.46’da verilmiştir.

**Tablo 4.46. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile işe yönelik iş tatmini arasındaki ilişki**

<b>Değişken</b>	<b>SD</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Avantaj - İş	101	0,014	0,891
Ortam - İş	101	0,071	0,477
Meslek - İş	101	-0,051	0,607
İlişki - İş	101	-0,044	0,662
Öğrenci - İş	101	0,029	0,769
Kişilik - İş	101	0,058	0,557

Tablo 4.46’daki değerler incelendiğinde, iş yaşamına ilişkin iş tatmini ile motivasyona yönelik faktörleri öncelikler sıralama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile çalışma arkadaşlarına yönelik iş tatmini arasındaki ilişki Tablo 4.47’de verilmiştir.

**Tablo 4.47. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile çalışma arkadaşlarına yönelik iş tatmini arasındaki ilişki**

<b>Değişken</b>	<b>SD</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Avantaj - Çalışma Arkadaşları	101	-0,059	0,554
Ortam - Çalışma Arkadaşları	101	0,075	0,449
Meslek - Çalışma Arkadaşları	101	0,067	0,498
İlişki - Çalışma Arkadaşları	101	-0,092	0,355
Öğrenci - Çalışma Arkadaşları	101	0,101	0,308
Kişilik - Çalışma Arkadaşları	101	0,025	0,801

Tablo 4.47’deki değerler incelendiğinde, çalışma arkadaşlarına ilişkin iş tatmini ile motivasyona yönelik faktörleri öncelikler sıralama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile ücrete yönelik iş tatmini arasındaki ilişki Tablo 4.48’de verilmiştir.

**Tablo 4.48. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile ücrete yönelik iş tatmini arasındaki ilişki**

<b>Değişken</b>	<b>SD</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Avantaj - Ücret	101	0,072	0,469
Ortam - Ücret	101	0,000	0,997
Meslek - Ücret	101	-0,030	0,763
İlişki - Ücret	101	0,146	0,140
Öğrenci - Ücret	101	-0,042	0,677
Kişilik - Ücret	101	-0,111	0,263

Tablo 4.48’deki değerler incelendiğinde, ücrete ilişkin iş tatmini ile motivasyona yönelik faktörleri öncelikler sıralama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile terfiye yönelik iş tatmini arasındaki ilişki Tablo 4.49’da verilmiştir.

**Tablo 4.49. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile terfiye yönelik iş tatmini arasındaki ilişki**

<b>Değişken</b>	<b>SD</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Avantaj - Terfi	101	0,150	0,130
Ortam - Terfi	101	0,089	0,371
Meslek - Terfi	101	-0,057	0,564
İlişki - Terfi	101	-0,076	0,444
Öğrenci - Terfi	101	-0,042	0,672
Kişilik - Terfi	101	-0,096	0,335

Tablo 4.49’deki değerler incelendiğinde, terfiye ilişkin iş tatmini ile motivasyona yönelik faktörleri öncelikler sıralama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile idareye yönelik iş tatmini arasındaki ilişki Tablo 4.50’de verilmiştir.

**Tablo 4.50. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile idareye yönelik iş tatmini arasındaki ilişki**

<b>Değişken</b>	<b>SD</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Avantaj - İdare	101	-0,018	0,856
Ortam - İdare	101	0,161	0,103
Meslek - İdare	101	0,119	0,233
İlişki - İdare	101	-0,212	0,032
Öğrenci - İdare	101	0,072	0,469
Kişilik - İdare	101	-0,123	0,215

Tablo 4.50’deki değerler incelendiğinde, ilişkilere yönelik öncelik sırası ile idareye yönelik iş tatmini arasında negatif yönde istatistiksel açıdan  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlişkilere ilişkin beklenti düzeyi arttıkça, öğretmenlerin idareye yönelik iş tatmini azalmaktadır.

Motivasyon faktörleri öncelikler sıralamaları ile genel iş tatmini arasındaki ilişkiler Tablo 4.51’de verilmiştir.

**Tablo 4.51. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin alt boyutları ile genel iş tatmini arasındaki ilişki**

<b>Değişken</b>	<b>SD</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Avantaj - Genel İş Tatmini	101	0,023	0,817
Ortam - Genel İş Tatmini	101	0,109	0,275
Meslek - Genel İş Tatmini	101	0,044	0,662
İlişki - Genel İş Tatmini	101	-0,103	0,299
Öğrenci - Genel İş Tatmini	101	0,061	0,542
Kişilik - Genel İş Tatmini	101	-0,052	0,604

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi genel iş tatmini ile motivasyona yönelik faktörleri öncelikler sıralama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.



## 6.TARTIŞMA

Bu araştırma genel olarak; ortaöğretim fizik öğretmenlerinin demografik ve mesleğe yönelik profillerinin çıkarılması, öğretmenlerin öğrencilerini motive etme dereceleri ve kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları ile iş tatminleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu genel çerçevede içerisinde; öğretmenlerin öğrencileri motive etme özellikleri, kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları ve iş tatminlerinin, çeşitli bireysel özellikler açısından farklılaşp farklılaşmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadıkları sınıanmıştır.

Araştırma genel tarama modelinin kesit alma ve ilişkiisel tarama çeşitleri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2006 - 2007 öğretim yılında Konya ili il merkezi ile bazı ilçelerindeki resmi ve özel liselerde görev yapmakta olan fizik öğretmenleri oluşturmuştur. Bu evren içerisinde 103 fizik öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örnekleme oluşturan fizik öğretmenlerinin 80,6' sı bay, %19,4' ü bayandır. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin % 80,5'i, özel okullarda çalışan öğretmenlerin %81,3' ü bay'dır. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin %19,5' i, özel okullarda çalışan öğretmenlerin %18,8' i bayandır.

Örnekleme grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin %9,7' si 21-30 yaş arası, %54,4' ü 31-40 yaş arası, %29,1'i 41-50 yaş arası, %6,8'i 51 yaş üzeridir.

Örnekleme grubu içinde yer alan fizik öğretmenlerinin %93' ü evli, %6,79' u bekarıdır.

Örnekleme grubu içinde yer alan fizik öğretmenlerinin %13,6'sı çocuk sahibi değildir. Bu öğretmenlerden %68,0'ı 1 veya 2, % 18,5'i 3 veya daha fazla çocuğa sahiptir. Örnekleme grubundaki fizik öğretmenlerinin ailelerindeki birey sayısı %9,7'sinin 2, %22,3'ünün 3, %48,6'sı 4, %19,4'ü 5 veya daha fazladır.

Örnekleme grubundaki fizik öğretmenlerinin büyüdüğü ailedeki birey sayısı %1,9'ünün 3 , %16,5'inin 4, %25,2'sinin 5, %56,3' ünün 5'den fazladır.

Örnekleme grubunda toplam öğretmen sayısı içerisinde 1 kardeşi olanlar %2,9, 3 kardeşi olanlar %13,6, 4 kardeşi olanlar %29,1, 4 kardeşi olanlar %29,1, 5 veya daha fazla kardeşi olanlar %25,2' tür.

Örneklemdeki öğretmenlerin babaları yüksek yüzde ile ilköğretim mezunudur (%55,3). Yine anneleri de en yüksek yüzde ile ilköğretim mezunudur (%45,6). Babası yükseköğretim mezunu olan 13 öğretmen, annesi yükseköğretim mezunu olan 4 öğretmen bulunmaktadır.

Örnekleme grubu mesleki kıdem açısından incelendiğinde, ilk sırayı 11-15 yıl kıdemli öğretmenler almıştır (%42,7).

Örnekleme grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin % 31,1'i meslek yaşamlarında idarecilik yapmışlardır.

Örnekleme grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin %87,38'i öğretmenlik dışı bir işte çalışmamaktadır. Çalışanların yüzdesi ise %12,6'dır.

Örnekleme grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin % 33'ü özel ders vermezken, %67,0' si özel ders vermektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin görev yaptıkları okul sayısı değişkenine göre resmi okullarda çalışan öğretmenlerden en çok 4 okulda çalışanlar % 23 olarak bulunmuştur.

Örnekleme grubunda yer alan fizik öğretmenlerinin maaş harici sabit geliri olmayanlar %87,38, sabit gelire sahip olanlar % 12,6'dır.

Örnekleme grubunda yer alan fizik öğretmenlerinin genel lise mezunu olanlar %73,8'dir.

Örnekleme grubu fizik öğretmenlerinin % 43,7'si öğretmenlikten elde ettiği geliri düşük bulmaktadır. Öğretmenlikten elde edilen gelirin yüksek olduğunu düşünen hiç kimse yoktur. Bu durum resmi ve özel okullardaki öğretmenlerde farklılaşmamaktadır.

Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin ailelerinde öğretmen bulunma yüzdesi %59,8 olarak bulunmuştur. Özel okullardaki öğretmenlerin ailelerindeki öğretmen bulunma yüzdesi % 31,3 olarak daha az bulunmuştur.

Özel ve resmi okullarda görev yapan fizik öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri birbirinden farksız bulunmuştur. Aynı şekilde yaş faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin öğrencileri motive etme özellikleri de istatistiksel olarak farksız

bulunmuştur. Cinsiyet faktörüne göre yapılan bağımsız “t” testinde de bay ve bayan öğretmenler arasında öğrencileri motive etmek bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yaş değişkeni ve kıdem değişkenine göre öğretmen motivasyon ölçeği puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş değişkeni grupları arasında ve kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani, öğretmenlerin yaş grupları ve kıdem (hizmet) süresi grupları arasında öğrencileri motive etme bakımından bir fark yoktur.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapıp yapmamaları da öğrencileri motive etme konusunda bir farklılığa sahip değildir. Diğer bir değişken olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma sayıları da öğretmenlerin öğrencileri motive etmeleri konusunda bir farklılık yaratmamıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin özel ders verip vermemeleri de öğrencileri motive etmeleri konusunda bir farklılık yaratmamıştır.

Fizik öğretmenlerinin kendilerini motive eden altı faktörü sıralamaları sonuçlarına göre çeşitli istatistiksel analizler uygulanmıştır. Aritmetik ortalama, ortanca, yoğunluk oluşturan sıra ve toplam değerlere göre öncelik sırası ölçütlerinin tümünde ilk sırayı “Avantajlara İlişkin” faktörler almıştır. İkinci sırayı ise “Okul İçi Ortama İlişkin” faktörler almıştır. Üçüncü sırayı “Öğrencilere İlişkin” faktörler, dördüncü sırayı “Taraflar Arası İlişkilere İlişkin” faktörler, beşinci sırayı “Kişiliğe İlişkin” faktörler almıştır. Son sırayı ise “Mesleğe İlişkin” faktörler almıştır. Bu sonuçlara göre ele alınan altı motivasyon faktöründen, fizik öğretmenlerini en çok motive edenin “Avantajlara İlişkin” faktörler, en az motive eden faktörlerin ise “Mesleğe İlişkin” faktörler, olduğu söylenebilir.

Avantajlara ilişkin farklılık resmi okullarda çalışan öğretmenlerin lehine gelişmiştir ( $p<0,05$ ). Mesleğe ilişkin faktörlerde ise özel okullarda çalışan öğretmenler lehine gelişmiştir ( $p<0,05$ ). Yani avantajlar faktörü resmi okullarda çalışan öğretmenleri özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha çok motive ederken, mesleğe ilişkin faktörler özel okullarda çalışan öğretmenleri resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha çok motive etmiştir.

Altı faktör içerisinde cinsiyet bakımından yapılan analizde, avantajlar ve mesleğe ilişkin faktörlerde cinsiyet değişkeni bakımından fark anlamlı çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Avantajlara ilişkin faktörde bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre

anlamli bir sekilde daha yuksek duzeyde motive olurlarken, meslege iliskin faktörlerde ise, bayan öğretmenlerin bay öğretmenlere göre daha güçlü bir şekilde motive oldukları gözlenmiştir.

Altı faktör içerisinde yapılan analizde; avantajlar, mesleğe ilişkin ve taraflar arası ilişki faktörleri bakımından yaş grupları arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). Avantajlara ilişkin en yüksek motivasyon değeri 41-50 yaş grubunda, en düşük motivasyon değeri ise 31-40 yaş grubunda bulunmuştur. Mesleğe ilişkin faktörlerde ise, en yüksek motivasyon değeri 21-30 yaş grubunda, en düşük motivasyon değeri ise 41-50 yaş grubunda bulunmuştur. Taraflar arası ilişki faktöründe ise, en yüksek motivasyon değeri 51+ yaş grubunda, en düşük motivasyon değeri ise 31-40 yaş grubunda bulunmuştur.

Öğretmenlik kıdemi değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan analizde mesleğe ilişkin faktör bakımından kıdem grupları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre en yüksek motivasyon değeri 0-5 yıllık, yani mesleğe yeni başlamış öğretmenlerde, en düşük motivasyon değeri ise 26 ve daha fazla yaş grubunda yani meslekte en kıdemli öğretmenlerde elde edilmiştir.

Lisansüstü eğitim değişkenine göre öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan analizde okul içi ortam ve kişilik faktörleri bakımından lisansüstü eğitim değişkeni grupları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul içi ortam faktörü bakımından en yüksek motivasyon değeri lisansüstü eğitim yapmamış grupta elde edilirken, kişilik faktörü bakımından en yüksek motivasyon değeri lisansüstü eğitim yapmış grupta elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin, kendi okulları dışındaki ortamları da gözlemlemeleri ve lisansüstü eğitim yaptıkları üniversitelerdeki ortamdan etkilenmeleri sonucunda kendilerini kişilik faktörü bakımından motive etme bakımından olumlu yönde gelişme kaydettikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu etkilenmenin beraberinde, görev yaptıkları okul içi ortamı zamanla yetersiz bulmaları sonucunu doğurduğu da söylenebilir. Ya da lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin kendi okullarını bir nevi kapalı ortam olarak algılamaları sonucu mevcut durumu kanıksadıkları sonucu da çıkarılabilir.

Hizmet içi eğitim ve özel ders verme bakımından öğretmen motivasyon faktörleri öncelikli sıralama ölçeği için yapılan analizlerde, bu değişkenlerin seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ve cinsiyet değişkeni için iş tatmini ölçeği puanları bakımından yapılan bağımsız “t” testi sonucuna göre okul türü ve cinsiyet değişkeni seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani resmi ve özel okulda görev yapan öğretmenler ve bay ve bayan öğretmenlerin iş tatminleri birbirinden farksız bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaş değişkenleri için yapılan tek yönlü varyans analizine göre yaş grupları arasında beş adet iş tatmini faktörü ve bunların genel ortalaması bakımından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak, en yüksek iş tatmini ortalaması 41-50 yaş grubunda, en düşük iş tatmini ortalaması 51+ yaş grubu öğretmenlerde gözlenmiştir. İş tatmini faktörlerinden terfi, öğretmenleri en fazla tatmin eden faktör olurken yapılan işin niteliği en düşük ortalamaya sahip iş tatmini faktörü olmuştur. 31-40 yaş grubundaki öğretmenler; çalışma arkadaşlarım, ücretim ve terfi faktörlerinde en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır. 41-50 yaş gurubundaki öğretmenler; işim ve yöneticilerim iş tatmini araçlarında en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır.

Öğretmenlerin kıdem değişkenleri için yapılan tek yönlü varyans analizine göre kıdem grupları arasında beş adet iş tatmini faktörü ve bunların genel ortalaması bakımından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak, en yüksek iş tatmini ortalaması 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde elde edilmiştir. En düşük iş tatmini 26+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerde elde edilmiştir. Öğretmenleri iş tatmini yönünden en çok etkileyen faktör terfi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerde en düşük iş tatminine neden olan faktör işleri olmuştur. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, çalışma arkadaşlarım, ücretim ve terfim faktöründe en yüksek iş tatminine ulaştıkları gözlemlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğretmenler ise işlerinden dolayı en düşük iş tatminine sahip olmuşlardır. Diğer yandan 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler işleri ve yöneticileri konusunda birinci derecede yüksek iş tatminine sahip bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı (yoğunluğu) arasında iş tatmini bakımından anlamlı bir farklılık yoktur. Yani hizmet içi eğitim sayısının artması öğretmenlerin iş tatmini üzerinde olumlu bir etki yaratmamıştır.

Özel ders veren öğretmenlerin, iş ortamından kaynaklanan iş tatmini ortalaması, özel ders vermeyen öğretmenlerin ortalamasından istatistiksel olarak daha düşük çıkmıştır. Bu da özel ders veren öğretmenlerin iş tatminlerinin düştüğünü ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerini motive etme dereceleri ile idare biçimi arasında istatistiksel açıdan negatif yönde  $p<0,01$  anlam düzeyinde önemli bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerini motive etme dereceleri arttıkça idare biçimine yönelik iş tatminleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerini motive etme dereceleri ile İş tatmin ölçeği ortalaması arasında istatistiksel açıdan negatif yönde  $p<0,05$  anlam düzeyinde önemli bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenciyi motive etme dereceleri arttıkça öğretmenlerin genel iş tatminleri azalmaktadır.

İlişkilere yönelik öncelik sırası ile İdareye yönelik iş tatmini arasında negatif yönde istatistiksel açıdan  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlişkilere ilişkin beklenti düzeyi arttıkça, öğretmenlerin idareye yönelik iş tatmini azalmaktadır.

## 7. SONUÇ ve ÖNERİLER

### 7.1 Sonuçlar

Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin demografik ve mesleğe yönelik profillerinin çıkarılması, fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme dereceleri, kendilerini motive eden faktörleri sıralamaları ve iş tatminleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bu çalışmanın genel sonuçları şu şekilde belirtilebilir.

- 1) Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme dereceleri görev yapmakta oldukları okul türüne göre değişmemektedir.
- 2) Yaş değişkeni ve kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öğrencileri motive etmeleri farksız bulunmuştur.
- 3) Cinsiyet faktörüne göre öğretmenlerin öğrencileri motive etmeleri farksız bulunmuştur.
- 4) Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapıp yapmamaları da öğrencileri motive etmek bakımından farksızdır.
- 5) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma sayıları ve özel ders verip vermemeleri öğrencileri motive etmek bakımından farksızdır.
- 6) Fizik öğretmenlerini motive eden faktörler arasında ilk sırayı avantajlara ilişkin faktör almıştır. İkinci sırayı okul içi ortama ilişkin faktörler, üçüncü sırayı öğrencilere ilişkin faktörler, dördüncü sırayı taraflar arası ilişkilere ilişkin faktörler, beşinci sırayı kişiliğe ilişkin faktörler almıştır. Son sırayı ise mesleğe ilişkin faktörler almıştır.
- 7) Avantajlara ilişkin motivasyon faktörlerinin sıralanmasında resmi okullarda çalışan öğretmenlerin lehine bir durum söz konusudur. Yani resmi okullarda çalışan öğretmenlerin avantajlar faktöründen dolayı motive olma derecesi, özel okullarda çalışan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
- 8) Öğretmenlerin bay ve bayan olmalarının avantajlar ve mesleğe ilişkin faktörlerde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Avantajlara ilişkin faktörlerde bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde motive olurken mesleğe ilişkin faktörlerde ise bayan

öğretmenlerin bay öğretmenlere göre daha güçlü bir şekilde motive oldukları gözlemlenmiştir.

- 9) Yaş grupları arasında avantajlar ve mesleğe ilişkin faktörler bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Avantajlara ilişkin en yüksek motivasyon değeri 41–50 yaş grubunda bulunmuş, mesleğe ilişkin faktörlerde ise en yüksek motivasyon değeri 21–30 yaş grubunda bulunmuştur. Taraflar arası ilişki faktöründe ise en yüksek motivasyon değeri 51+ yaş grubunda bulunmuştur. Avantajlara ilişkin ve taraflar arası ilişki faktörlerinde ise en düşük motivasyon grubu 31–40 yaş grubunda bulunmuştur.
- 10) Öğretmenlik kıdemi değişkeni mesleğe ilişkin faktör bakımından anlamlı farklılık yaratmıştır. 0–5 yıllık öğretmenler en yüksek motivasyona, 26+ yıllık kıdeme sahip öğretmenler ise en düşük motivasyona sahip bulunmuştur.
- 11) Lisansüstü eğitim yapan öğretmenler okul içi ortamdan en düşük düzeyde motive olurken kişilik faktöründen en yüksek düzeyde motivasyon değerine ulaşmıştır.
- 12) Özel ders veren öğretmenlerin iş ortamından kaynaklanan iş tatminlerinin, özel ders vermeyen öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu ortaya konmuştur.
- 13) Fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme dereceleri arttıkça idare biçimine yönelik iş tatminlerinin azaldığı belirlenmiştir.
- 14) Öğretmenlerin öğrenciyi motive etme dereceleri arttıkça öğretmenlerin genel iş tatminlerinin azaldığı belirlenmiştir.
- 15) Öğretmenlerin ilişkilere ilişkin beklenti düzeyleri arttıkça idareye yönelik iş tatminlerinin azaldığı belirlenmiştir.



## 6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçların ışığında ortaöğretim fizik öğretmenlerinin öğrencilerini ve kendilerini motive etmeleri ile iş tatminlerinin yükseltilmesine yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1) Fizik öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri; gerek öğrencilerinin, gerekse kendilerinin motivasyonunun artırılması ve iş tatmininin yükseltilmesi açısından branşları ile ilgili Lisansüstü çalışma yapmaları yönünde teşvik edilmeleri son derece yararlı olacaktır.
- 2) Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin maaş ve ders ücreti gibi özlük hakları, onların dikkat ve zamanlarını okullarındaki işlerine daha çok verecek bir seviyeye getirilmelidir.
- 3) Ders saati açısından kademeli bir ücretlendirilme yapılmalı, başarıya dayalı bir maaş-ödül sistemi ile başarı teşvik edilmelidir.
- 4) Öğretmenlerin maddi olanaklarına yönelik maaş dışı sistemler geliştirilmelidir (Çağdaş yaşam için gerekli ev, otomobil, teknolojik araç-gereç temini gibi)
- 5) Öğretmenin bilgi yönünden motivasyon gelişimi için daha önce yapılan bilgisayar kampanyaları gibi kitap, cd, vb gibi araç gereç desteği yapılmalıdır.
- 6) Öğretmenlerin gelişen bilimsel yeniliklerden haberdar edilmeleri için Üniversitelerde periyodik kurslara ve uygulamalı çalışmalara katılmaları sağlanmalıdır.
- 7) Hizmet içi kursların daha etkin bir şekilde yapılması sağlanmalı, mümkünse bu kursların mesleğinde başarılı motivasyon özelliği yüksek dinamik öğretmen veya öğretim üyelerince yapılması sağlanmalıdır.
- 8) Fizik öğretmenlerini sadece kendi okulundaki öğretmenlerle değil, aynı zamanda buldukları il-ilçedeki diğer öğretmenlerle ve en az bir üniversite öğretim üyesinin de katılacağı toplantılar yapmaları, o bölgedeki eğitim-öğretimin daha homojen olmasını sağlayacaktır.
- 9) Her yıl okul, il-ilçe, Bölge ve ülke bazında başarılı fizik öğretmenleri seçilerek başarılı öğretmenler ödüllendirilmeli, başarı teşvik edilmelidir.

10) Fizik öğretmenlerinin her yıl bir şura çerçevesinde toplanarak sorunlarını ele almaları ve önerilerini ilgililer nezdinde takip edecek komisyonlar kurmaları fizik eğitimi alanındaki gelişmeler açısından son derece yararlı olacaktır.

## 8. KAYNAKLAR

- Açıköz, Ü., 2003. Etkili Öğrenme ve Öğretme. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir.
- Adair, J., 2003. Etkili Motivasyon. İstanbul.
- Akat, İ., 1984. İşletme Yönetimi. Üçel Yayıncılık. İzmir.
- Akçamete, G., Kaner, G., Sucuoğlu, B., 2001. Öğretmenlerde Tükenmişlik ve İş Doyumu. Nobel Yayınları. Ankara.
- Anonim, 1990. Assesment March 89, The Nations Report Cart: The National Assesment of Educational Progress (NAEP). Science Objectives.
- Anderson, M. B.G., Ivanicki, E.F., 1984. Teacher motivation and its relationships to burnout. Educational Administration Quarterly.
- Austin, A. E. ve Gamson, Z. F., 1983. Academic workplace: New demands heightened tensions, Personnel Psychology.
- Ayaokur, H., 1998. 16. Milli Eğitim Şurasına Doğru. Çağdaş Eğitim Dergisi. Ankara.
- Azar, A. ve Çepni, S., 1999. Yeni Öğretmenlerin İş Başında Gelişimini Destekleyen Modelleri. DEU Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. İzmir.
- Balcı, A., 1985. Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Baysal, C., Tekarslan, E., 1996. İşletmeler İçin Davranış Bilimleri, Avcıoğlu Basım Yayın. İstanbul.
- Bell, R.C. ve Weaver, J.R., 1987. The dimensionality and scaling of job satisfaction, Journal of Occupational Psychology.
- Bruce, W. L. ve Blackburn, J. W., 1992. Balancing Job Satisfaction and Performance. Quorum Boks. Connecticut.
- Cannon, R. K. ve Simson, R. D., 1985. Relationship Among Attitude, Motivation and Achivement of Agabeylity Grouped. Seventh Grade. Life Science Students. Science Education.

- Cemaloğlu, N., 2002. Eđitimde Örgütsel Yenileşme ve Öğretmenlerin Gúdülenmesi. Aktif Eğitim Yayınları. Ankara.
- Cüceloğlu, D., 1999. İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Deniz, R., 2003. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Ü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Drake, İ. R., Smith, R. P., 1978. Sanayide Davranış Bilimleri. Çev. Kemal Tosun. İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını. İstanbul.
- Durmaz, M., 2002 . Kişilerarası İletişim ve Motivasyon. İzmir.
- Çermik, E., 2001. Ortaöğretim Fizik Öğretmenlerinin Profili, Motivasyonu, İş Tatmini. Marmara Ü. İstanbul.
- Erdem, A., Üstüner, Ş.İ., Ersoy, Y. ve Sancar, M., 2002. Öğretmenlerin Fen-Fizik Eğitimi Konusundaki Görüşleri, pdf. web.sitesi. Erişim Tarihi: 12/ 03/ 2007.
- Erdoğan, İ., 1997. İşletmelerde Davranış, İstanbul Ü. İşletme Fakültesi. İstanbul.
- Eren, E., 1993. Yönetim ve Organizasyon. Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Eren, E., 1998. Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi .Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Ergenç, A., 1981. İş Doyumunun Belirleyicileri Olarak Beklenti Algılama Tutarsızlığı ve Çalışma Değerleri Yönetim Psikolojisi. TODAİDE Yayınları. Ankara.
- Ertürk, M., 2000. Otel İşletmelerinde Çalışanların Verimliliğini Araştırmaya Yönelik Teşvik Araçları. Yayınlanmış Master Tezi .
- Eryılmaz, A., 2002. Özel ve Devlet Okullarındaki öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek lisans Tezi. Ankara.
- Eşme, M., Temel, A., Kuru Turaşlı, N., 2003. İstanbul'un Maltepe ve Kartal İlçelerinde Görevli Öğretmenlerin Profili Araştırması. Maltepe Ü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Feldman, R., 1989. Essentials of Understanding Psychology Newyork: Mc

Gravv-Hill Companies Inc.

Gençay, İ.,1997.Personeli Tanımanın İş Tatmini ile İlişkisi ve Uygulamadan

Örnekler. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Göral, R., 2002. Büro yönetimi ve İletişim Teknikleri. Ankara.

Gürdal, A., Baştaş, A., Ertuğrul, B.,1990.Ortaöğretim ve Üniversite Fizik

Eğitimi Öğrencilerinin Fizik Eğitimi Hakkındaki Görüşleri,

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri

Dergisi. İstanbul.

Güven, İ., 2001.Ortaöğretim Fizik Derslerinde Amacı Belirlenmemiş

Deneylerin Öğrenme Üzerindeki Etkileri, Marmara Üniversitesi

Fen Bilimleri EnstitüsüYüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Güzel, H., 2005. SÜ Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik

Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencileri ile Tezsiz Yüksek

Lisans Alan Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin

Öğretmenlik Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Ü.

Bilimsel Araştırma Projesi (BAB ). Konya.

Hackman, J. R. ve Lawler, E. E., 1971. Employee reactions to job

charactersitics, Journal of Applied . Psychology.

Hanks, K.,1999. İnsanları Motive Etme Sanatı. Alfa Basım Yayım

Dağıtım. İstanbul.

Hagedom, L. S., 1994. Retirement proximity's role in the prediction of

satisfaction in academe, Research in Higher Education.

Hardy Lawrence, 1999. Why Teachers Leave. American School Board

Journal.

Hoppock, R., 1977. Job satisfaction. Arno Press, New York.

İnceoğlu, M.,1985.Güdüleme Yöntemi. Ankara Üniversitesi. SBF

Yayınları. Ankara.

İncir, G.,1985. Çalışanların Motivasyonuna Genel Bakış. Ankara.

- İslim, Ü., 2006. Öğrencilerin Duyuşsal Karakteristiklerinin Fizik Dersi Başarısına Etkisi. Selçuk Ü.Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Jesus, S. N., Conboy, J., 2001. A Stres Management Course to Prevent Teacher Distress. The International Journal of Educational.
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S.ve Palumbo, P.,1998. Teacher Expectations. İn J. Brophy (Ed.), Advences in Research on Teaching: Expectation in the Classroom. Vol. 7, London: Jai Press Inc.
- Kanlı, U.ve Yağbasan, R.,2002. 2000 Yılında Ankara’da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursu Etkinliği. Milli Eğitim Dergisi. Ankara.
- Köknel, Ö., 1988. Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. Altın Kitaplar Yayınevi. İstanbul.
- Kreitner, R. ve Kinieki, A., 1989. Organizational Behavior, Boston.
- Korur, E., 2004 ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Köktürk, T., 1997. İlköğretim Okulları İkinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Profili, Motivasyonu, İş tatmini, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Köktürk, T.,Gürdal, A., Köktürk M.,Uzgören, C., 2000. “The Importance of the Comparison of Teachers and Students Perceptions of Motivational Factors” ,7 th Workshop on Achievement and Task and Motivation and Earlisig:Motivation and Emotion,University of Leuven, Belçika.
- Kurt, T., 2005. Herzberg’in Çift Faktörlü Güdöleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözömlenmesi adlı makale. Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Locke, Edwin. A.,1983 Nature and Causes of Job Satisfaction.. Handbook of Industrial and Organizational Psychology. (ed): Dunnette, John Wiley and Sons. USA.

- Mazur, P.J., Lynch, M.D.,1989 .Differential impact of administrative, organizational and personality factors on teacher burnout. Teaching and Teacher Education.
- Minibaş, J., 1990. Özel ve Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyi ve Bu Düzeyin Frustrasyon Karşısında Gösterilen Tepki Tipi ve Agresyon Yönü ile İlişkisi. İstanbul Ü.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Mitchell, Terence R., Larson J., 1987. People in Organizational Behavior, Mc Graw hill-Book Comp.
- Mumford, E., 1972. Job satisfaction: A study of computer specialists. Longman, London.
- Nias , Spear, M., Gould K. ve Lee, B., 2000. Re view of Literature on Teacher Motivation.
- Northeraft, Gregory B., Margret A., Neale, 1990. Organizational Behavior: A Menagement Challenge, The Dreyden Pres. Chicago.
- Onaran, O., 1981. Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları. Ankara .
- Özcan, A.O.,1995.Öğretmenlik Davranışları. Atatürk Eğitim Fakültesi. Erzurum.
- Öztabağ, L., 1972. Psikolojide İlk Adım. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Penfield, R.V., 1969. Örgütte Beşeri Münasebetler, Çev. Reşan Taşçıoğlu. Ankara.
- Robins, S., 1989. Organizational Behavior. Fourth Edition. New Jersey.
- Quarstein, V. A., Mcaffee, R.B. ve Galssman, M., 1992. The situational occurances theory of job.satisfaction. Human Relations.
- Sabancı, A., 1998. Güdüleme Düzeni Açısından Türk Mili Eğitim Örgütünde Mevcut Ödül ve Terfi Sistemine Bir Bakış. Çağdaş Eğitim Dergisi. Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z., 1995. Örgütsel Psikoloji.Alfa Kitabevi. Bursa.
- Schneider and Locke, 1981.Event and agent:Toword astructural theory of job satisfaction.Personel Psychology.

- Schwab, R. L., Jackson, S.E., Schuler, R.S., 1986. Educator burnout: Sources and consequences. Educational Research Quarterly.
- Sözen, U., 1980. Örgütlenme Kuramı. Ankara.
- Staw, Barry M., 1977. Psychological Foundations of Organizational Behavior. Good Year Publishing Company Inc. Santa Monica. USA .
- Steers, P., 1981. Introduction to organizational behavior. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Şahan, G., 2000. Performans Değerlendirme; İlköğretim Okul Öğretmenleri, Eğitim ve Yönetimi Dergisi. Ankara.
- Üstüner, Ş.I., Ersoy, Y. ve Sancar, M., 2000. Fen ve Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim ve Sempozyumlarından Beklentileri. Hacettepe Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara.
- Yiğenoğlu, E., 2007. Ortaöğretim Okulu öğretmenlerinin Algılarına Göre, Mesleki Etkinliklerindeki Güdülenmişliklerini Sağlayan Etmenler. Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Vural, B., 2004. Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen. Hayat Yayıncılık. İstanbul.
- Zeldin, A. ve Pajares. F., 2000. Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. American Educational Research Journal.
- [www.basariyolu.com/yazarlar](http://www.basariyolu.com/yazarlar). Erişim Tarihi: 22/ 08/ 2006.
- Websitesi, [oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/Cagdas\\_Ogretmen\\_Profil](http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/Cagdas_Ogretmen_Profil). Erişim Tarihi: 23/ 03/ 2007.
- Web sitesi, [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_II/m\\_tatar.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/m_tatar.doc) Erişim Tarihi: 05/ 04/ 2007.
- [oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/Cagdas\\_Ogretmen\\_Profil.htm](http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/Cagdas_Ogretmen_Profil.htm)–12, Erişim Tarihi. 15/ 04/ 2007.
- <http://www.maltepe.edu.tr/haberler/org-ars.doc>. Erişim Tarihi: 17/ 9/ 2007.



Web sitesi,[www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/1tez.pdf](http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/1tez.pdf) Erişim Tarihi:  
29/11/2007.

Web.sitesi[http://www.geocities.com/ceteris\\_paribus\\_tr/ardic12.pdf](http://www.geocities.com/ceteris_paribus_tr/ardic12.pdf).Eriřim  
Tarihi:12/ 03/ 2007.