

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAPISAL GÜÇLENDİRİLMESİNİN
MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİ

Ayça ÇELİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2023

©2023-Ayça ÇELİK

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAPISAL GÜÇLENDİRİLMESİNİN
MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
STRUCTURAL EMPOWERMENT AND PROFESSIONAL
MOTIVATION

Hazırlayan

Ayça ÇELİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Mustafa ERDEM

KIRŞEHİR-2023

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Ayça ÇELİK tarafından hazırlanan “*Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesinin Mesleki Motivasyonları İle İlişkisi*” adlı tez çalışması 05/12/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof. Dr. Mustafa ERDEM

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Veysel OKÇU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2023

(İmza)

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

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

.../.../2023

Ayça ÇELİK

İmza

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAPISAL GÜÇLENDİRİLMESİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Ayça ÇELİK

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ERDEM

2023 – (XIV+ 90)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Mustafa ERDEM

Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Doç. Dr. Veysel OKÇU

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını açıklama düzeyini belirlemektir. Bu çalışma ilişkiel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın hedef evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Kırşehir ili Merkez ilçede yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma verilerini elde etmek için kullanılan veri toplama araçları sırasıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği” ve “Mesleki Motivasyon Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ölçekler 5’li likert tipi olup beş alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada toplanan verileri analiz etmede istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin ve mesleki motivasyonlarının cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadıklarını belirlemek için t-testi; yaş, mesleki kıdem, branş ve görev yaptıkları okul kademeleri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonucunda elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için Post-Hoc Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını yordama düzeyini tespit etmek için Regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenler yapısal güçlendirilme ve mesleki motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilme düzeyleri cinsiyetlerine ve eğitim durumlarına göre farklılaşmazken; mesleki motivasyonun kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirildiğine daha çok katılmışlardır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilme ve mesleki motivasyon düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir

ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi mesleki motivasyonun %17'sini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki motivasyon, öğretmen, öğretmen motivasyonu, yapısal güçlendirme



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' STRUCTURAL EMPOWERMENT AND PROFESSIONAL MOTIVATION M.Sc.Thesis

Preparer: Ayça ÇELİK

Advisor: Prof. Dr. Mustafa ERDEM

2023 – (XIV+ 90)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Educational Sciences Department

Education Administration Science

Jury

Prof. Dr. Mustafa ERDEM

Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Assoc. Prof. Dr. Veysel OKÇU

This research aims to determine whether structural empowerment of teachers predicts their professional motivation or not. This research is quantitative in the correlational survey model. The target population of the research consists of teachers working in primary, secondary and high schools in Merkez district of Kirsehir province in the 2022-2023 academic year. The sample of the study was determined by using the cluster sampling method. The data collection tools used to obtain the research data consist of three parts, respectively, "Personal Information Form", "Teachers' Structural Empowerment Scale" and "Professional Motivation Scale". The scales are 5-point Likert type and consist of five sub-dimensions. Statistics program was used to analyze the data collected in the research. In the research, t-test was conducted to determine whether the structural empowerment and professional motivation of teachers differ according to the variables of gender and educational background; one-way ANOVA was conducted to determine whether it differs according to the variables of age, professional seniority, branch and school level that teachers work. Post-Hoc Bonferroni test was used to test between which groups the difference obtained in ANOVA was. In the research, Pearson Correlation analysis was used to determine the relationship between the structural empowerment of teachers and their professional motivation. Regression analysis technique was used to determine the level of predicting the professional motivation of teachers' structural empowerment. According to the findings obtained from the analysis results, the teachers stated that their structural empowerment and professional motivation levels were high. While the structural empowerment levels of teachers did not differ according to their gender and educational background, it was concluded that professional motivation was higher in female teachers than male teachers. Teachers with a professional seniority of 1-10 years were more likely to agree with the structural empowerment of teachers in schools where they work compared to teachers with a seniority of 21 and above. Professional motivation of teachers did not differ according to their professional seniority. Structural empowerment and professional motivation levels of teachers did not differ according to the variable of age. A moderately significant positive correlation was found between the structural empowerment of teachers and their professional motivation. Structural empowerment of teachers is a significant predictor of their

professional motivation. Structural empowerment of teachers explains 17% of professional motivation.

Keywords: Professional motivation, structural empowerment, teacher, teacher motivation



ÖN SÖZ

Eğitim örgütlerinin devamlılıklarını sağlayabilmeleri, başarılı ve güçlü olabilmeleri için öğretmenlerin gelişimi, nitelikleri, etkililiği ve içinde buldukları ortamın yapısı büyük bir role sahiptir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaptıkları işe yönelik motivasyonları örgütsel sonuçları etkilemektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kaliteli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin mesleki olarak motive olmaları gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin güçlendirilmesi ve motivasyonlarının artırılması konuları dikkat çekmektedir. Bu sebeple bu araştırma öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını açıklama düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu bağlamda araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır. İkinci bölümünde yapısal güçlendirme ve mesleki motivasyon kavramları açıklanarak araştırmanın kuramsal çerçevesine, yurt içinde ve yurt dışında hem yapısal güçlendirme hem de mesleki motivasyon ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın dördüncü bölümünde toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde, elde edilen bulgular alanyazında yer alan ilgili çalışmalar ile tartışılmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Araştırma süresince her zaman yol gösteren, sorduğum her soruya geri bildirimleriyle katkı sağlayan ve beni destekleyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mustafa ERDEM'e, jüri üyesi olarak tezime kıymetli fikirleri ve önerileriyle katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Tufan AYTAÇ'a ve Doç. Dr. Veysel OKÇU'ya teşekkür ederim. Hayatımın her döneminde olduğu gibi tez yazım sürecimde de her zaman yanımda olan ve desteklerini her an hissettiğim canım annem Nesrin ÇELİK'e, canım babam Mahmut ÇELİK'e, canım arkadaşlarım Elif Ezgi KARACA ve Nimet ADALI'ya çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	5
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.4. VARSAYIMLAR	7
1.5. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II.....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Güç.....	8
2.2. Güçlendirme Kavramı	8
2.3. Güçlendirme Türleri	11
2.3.1. Psikolojik Güçlendirme	11
2.3.2. Yapısal Güçlendirme	12
2.4. Öğretmenlerin Yapısal Olarak Güçlendirilmesi	13
2.5. Motivasyon Kavramı.....	15
2.6. Motivasyon Türleri.....	16
2.7. Motivasyon Kuramları.....	16
2.7.1. Erken Dönem Kuramları	17

2.7.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	17
2.7.1.2. Çift Faktör Kuramı	18
2.7.1.3. Üç İhtiyaç Kuramı	18
2.7.2. Çağdaş Kuramlar	19
2.7.2.1. Eşitlik Kuramı	19
2.7.2.2. Beklenti Kuramı	20
2.8. Öğretmen Motivasyonu.....	21
2.9. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	22
2.9.1. Yapısal Güçlendirme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
2.9.2. Yapısal Güçlendirme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	23
2.9.3. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	26
2.9.4. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	28
2.9.5.Yapısal Güçlendirme ve Motivasyon Arasındaki İlişki ile İlgili Araştırmalar	30
BÖLÜM III	33
3. YÖNTEM	33
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	33
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	33
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	35
3.3.1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği	35
3.3.2. Mesleki Motivasyon Ölçeği	36
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	37
BÖLÜM IV.....	39
4. BULGULAR	39
4.1. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerine ilişkin bulgular.....	39
4.2. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular	39
4.3. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular	40

4.3.1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular.....	40
4.3.2. Görev yapılan kademe değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular	41
4.3.3. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular.....	42
4.3.4. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular.....	43
4.3.5. Branş değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular.....	45
4.3.6. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular.....	46
4.4. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular	48
4.4.1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular.....	48
4.4.2. Görev yapılan kademe değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular	49
4.4.3. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular.....	50
4.4.4. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular.....	50
4.4.5. Branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular.....	52
4.4.6. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular.....	54
4.5. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve alt boyutları ile mesleki motivasyonları ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular	55
4.6. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve alt boyutlarının mesleki motivasyonları ve alt boyutlarını yordama düzeylerine ilişkin bulgular	57

BÖLÜM V	62
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	62
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	62
5.1.1. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerine yönelik sonuçlar	62
5.1.2. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerine yönelik sonuçlar.....	63
5.1.3. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	64
5.1.4. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	67
5.1.5. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve alt boyutları ile mesleki motivasyonları ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar	70
5.1.6. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve alt boyutlarının mesleki motivasyonları ve alt boyutlarını yordama düzeylerine ilişkin sonuçlar.....	71
5.2. ÖNERİLER.....	72
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	72
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	73
KAYNAKÇA.....	75
EKLER	81
EK 1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi ve Mesleki Motivasyon Ölçeği...82	
EK 2. Ölçek İzinleri.....87	
EK 3. Etik Kurul Onay Formu	88
EK 4. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi.....89	
ÖZGEÇMİŞ	90

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

<i>Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	<i>34</i>
<i>Tablo 3.3. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Değerleri.....</i>	<i>36</i>
<i>Tablo 3.4. Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Değerleri</i>	<i>37</i>
<i>Tablo 3.5. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi ve Mesleki Motivasyonları Normallik Testi Analizi</i>	<i>37</i>
<i>Tablo 3.6. Ölçeklerin Puan Aralıkları ve Değerlendirme Baremi</i>	<i>38</i>
<i>Tablo 4.1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirme Düzeyleri.....</i>	<i>39</i>
<i>Tablo 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri.....</i>	<i>40</i>
<i>Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular</i>	<i>40</i>
<i>Tablo 4.4. Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular.....</i>	<i>41</i>
<i>Tablo 4.5. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular.....</i>	<i>42</i>
<i>Tablo 4.6. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular.....</i>	<i>43</i>
<i>Tablo 4.7. Branşa Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular.....</i>	<i>45</i>
<i>Tablo 4.8. Yaşa Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular</i>	<i>47</i>
<i>Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular</i>	<i>48</i>
<i>Tablo 4.10.. Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular.....</i>	<i>49</i>
<i>Tablo 4.11. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular.....</i>	<i>50</i>
<i>Tablo 4.12. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular.....</i>	<i>51</i>
<i>Tablo 4.13. Branşa Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular</i>	<i>52</i>
<i>Tablo 4.14. Yaşa Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular</i>	<i>54</i>
<i>Tablo 4.15. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.....</i>	<i>55</i>
<i>Tablo 4.16. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını yordamasına ilişkin bulgular.....</i>	<i>57</i>

<i>Tablo 4.17. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonlarını yordamasına ilişkin bulgular.....</i>	<i>58</i>
<i>Tablo 4.18.. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonun keyif alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgular</i>	<i>58</i>
<i>Tablo 4.19. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonun katkı alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgular.....</i>	<i>59</i>
<i>Tablo 4.20. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonun değer alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgular</i>	<i>60</i>
<i>Tablo 4.21. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonun özveri alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgular.....</i>	<i>61</i>



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur. Kısaltmalar yazımında TDK yazım kılavuzundaki kısaltmalar dizini esas alınmıştır.

Kısaltmalar	Açıklamalar
akt	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
p	Anlamlılık Düzeyi
S	Standart Sapma
sd	Serbestlik Derecesi
\bar{x}	Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve çalışmada yer alan temel kavramlara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İnsanlar, belirli görevleri yerine getirerek hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadırlar. İnsanlardan oluşan örgütler de ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş topluluklardır (Şahin, 2004). Örgütlerin hedeflenen amaca ulaşması, bu anlamda başarı elde ettiğinin de bir göstergesidir. Diğer taraftan, örgütsel açıdan başarıyı elde edebilmek, önemli ölçüde örgüt çalışanlarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda, rekabetin ön planda olduğu 21. yüzyılda örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için insan unsuru dikkatle üzerinde durulan hususlardan birisidir.

Her şeyin çok hızlı değiştiği ve zamanla yarışılan bu dönemlerde örgütüne katkı sağlayan, örgüt başarısını önemseyen, kendini geliştiren ve yenilikçi üyelere sahip olan kurumlar karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada daha az enerji ve zaman harcayarak rakiplerine karşı büyük avantajlar elde etmektedirler. Aynı zamanda gerek örgüt içinde gerek örgüt dışında gerçekleşecek durumlara hazırlıklı olabilecek ve kolayca değişimlere uyum sağlayabileceklerdir. Bu nedenle örgütler zamanın ve şartların getirdiklerine uygun olarak farklı yönetim yaklaşımları arayışına girmekte ve yönetimde yeni uygulamalara başvurumaktadırlar. Bu kapsamda özellikle 1980'lerde yaygınlaşmaya başlayan ve örgüt üyelerine odaklanan yeni bir yönetim kavramı olarak personel güçlendirme dikkat çekmektedir. Örgütün etkili işleyişini sağlayan ve başarılı olmasında temel unsurlardan biri olan personel güçlendirme çalışmaları örgütlerde sıklıkla uygulanmaya çalışılmaktadır. Akçakaya (2010) araştırmasında, personel güçlendirmenin, yönetimde örgütlerin rekabet ortamlarında avantaj sağlamasında başvurulması gereken yönetim tekniklerinden birisi olduğunu ifade etmektedir.

Güçlendirme kavramı, Türk Dil Kurumu'nda (TDK, 2019) “güç kazanmasını sağlamak, güçlü hale getirmek” olarak tanımlanmıştır. Güçlendirme, paylaşma, yardımlaşma, ekip çalışması ve yetiştirme yoluyla bireylerin karar verme yetkilerini artırma ve bireyleri geliştirme süreci olarak ifade edilen bir yönetim kavramıdır (Voght ve Murrel, 1990; akt. Koçel, 2014 s.474). Örgütlerin personel güçlendirme çalışmalarını uygulamalarının bazı nedenleri bulunmaktadır. İşletmeler arası rekabetin artması, iş

dünyasındaki küreselleşme, sürekli ve hızla gerçekleşen değişimler, teknolojik gelişmeler temel bazı sebepler arasındadır. Bunun yanı sıra örgüt üyelerinin eğitim düzeyindeki, ihtiyaç ve beklentilerindeki artış ve işletmelerin müşteri memnuniyetini en iyi ve en hızlı şekilde sağlamaları gerekliliği örgütlerin personel güçlendirmeye yönelmesinin sebeplerindedir (Yüksel ve Erkutlu, 2003). Tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda örgütlerin başarılarında insan ögesinin önemli etkileri olduğunu söylemek mümkündür.

Personel güçlendirme alanyazında sıklıkla psikolojik ve yapısal güçlendirme olarak iki grupta ele alınmaktadır. Psikolojik güçlendirme, bireyin işi ile ilgili karar verme hakkının olduğunu ve işinde etkili olduğunu düşünmesi, işini anlamlı bulması olarak tanımlanmaktadır (Arı ve Ergeneli, 2003, akt. Duman, 2018) Psikolojik güçlendirme anlam, yeterlilik, özerklik ve etki olarak dört boyutta ele alınmaktadır (Spreitzer, 1995). Personel güçlendirmenin türlerinden diğeri ise yapısal güçlendirmedir. Kanter yapısal güçlendirmeyi, teorik olarak örgütün çalışma ortamında bilgiye, kaynaklara, fırsatlara ve desteğe erişim sunma yeteneği olarak tanımlamaktadır (O'Brien, 2010). Yapısal güçlendirmede, güçlendirmeye yol açan örgütsel koşullar konusu dikkat çekmektedir (İliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017).

Personel güçlendirme etkili bir biçimde uygulandığında örgütlere pek çok yönde katkı sağlayacaktır. Çalışanlar güçlendirildiğinde daha iyi motive olacaklar, görevlerini yerine getirmede daha istekli olacaklar, kararlara katılım sağlayacaklar ve yaratıcılıklarını ortaya çıkararak örgüte katkı sağlayacaklardır. Bununla birlikte daha fazla sorumluluk alabilecekler ve çevrelerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamaları daha kolay olacaktır. Öte yandan, personel güçlendirme ile yöneticiler bazı yetkilerini çalışanlarla paylaşmak durumdadırlar. Bu açıdan bakıldığında güçlendirilmiş çalışanların örgüt açısından önemli sorunlara sebebiyet verebileceği endişesi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca güçlendirme çalışmalarının bir süreç gerektirmesi sebebiyle zaman alıcı olması ve örgüte eğitim konusunda daha maliyetli olması olumsuz durumlar olarak belirtilmektedir (Doğan, 2003).

Örgütlerin hedef ve amaçlarına ulaşması bakımından büyük rol oynayan personel güçlendirmenin yanı sıra, örgütleri yakından ilgilendiren bir diğerkonu da motivasyondur. Her geçen gün artan rekabet ortamında örgütlerin devamlılığını sağlayabilmeleri için örgütün yapı taşlarından biri olan çalışanın örgütteki devamlılığını, etkililiğini, niteliklerini, memnuniyetini ve performansını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen

motivasyon kavramı çok önemli bir yere sahiptir. Koçel (2014) motive olamamış çalışandan performans göstermesi için beklentiye girilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada çalışanların motive olması işlerinde daha verimli, istekli olmalarına ve daha çok çaba göstermelerine katkı sağlayacaktır (Aslan ve Doğan, 2020).

Motivasyon, isteklendirme, teşvik etme ve güdüleme anlamlarına gelmektedir (Özkalp ve Kırel, 2013). Motivasyonu açıklarken üç özellik vurgulanmaktadır. Bunlar harekete geçiren bir enerji, devam ettirici veya istikrarlı olma özelliği ve doğruya yönelten istikamettir (Eren, 2019; Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Motivasyon kişiye has bir durumdur. Her bireyin motivasyon kaynağı farklılık gösterebilmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon olarak iki tür motivasyondan bahsedilmektedir. İçsel motivasyon, bireyin içinden gelerek, dışardan herhangi bir zorlama olmadan harekete geçmesi şeklinde açıklanabilir. İçsel motivasyonda merak, ilgi, ihtiyaç ve keyif alma gibi etkenler söz konusudur. Dışsal motivasyon ise bireyin dışarıdan gelen bir teşvik veya etkene bağlı olarak harekete geçmesi olarak açıklanabilir. Dışsal motivasyonda para, ceza, ödül, baskı, terfi ve makam kazanma gibi etkenler bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Mesleki motivasyon, çalışanların görev veya iş amaçlarını yerine getirmeleri veya maddi ve manevi ödüle ulaşmaları için gösterdikleri çabalarını ve davranışlarını içine alan psikolojik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Zeynel, 2014).

Pek çok örgüt gibi eğitim kurumları da çevreden etkilenen ve çevreyi etkileyen kurumlar oldukları için açık sistem özelliği göstermektedirler (Hoy ve Miksel, 2012). Çevrelerinden bağımsız düşünülemezler. Eğitim kurumları, hem kendi bünyelerinde hem de çevreden kaynaklı durumlar ile ilgili değişimler gerçekleştirmektedirler. Bu nedenle kurum içerisinde huzurun sağlanması, başarının arttırılması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kaliteli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, çalışanların memnuniyeti ve performansının arttırılabilmesi için yönetimde uygulanacak olan stratejilerin seçiminde dikkatli olunması gerekmektedir.

Eğitim alanında çalışanların büyük bir çoğunluğunu öğretmenler oluşturmaktadır (Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017). Bu noktada örgüt hedeflerinin yerine getirilmesinde, örgütün gelişip ilerlemesinde, devamlılığının sağlanmasında ve örgütlerin başarı sağlamasında öğretmenlerin güçlendirilmesi göz ardı edilemez. Kanter, örgüt üyelerinin üretkenliklerini, bağlılıklarını ve motivasyonlarını önemli boyutta etkileyen faktörün örgütsel fırsatların sağlanması olduğunu belirtmektedir (O'Brien, 2010). Çalışanların güçlendirilmesi ile motivasyonda, iş performanslarında, iş kalitesinde artış

olduğu ve çalışanların moralinin yükseldiği gözlemlenmiştir. Bunun yanında özellikle okullarda güçlendirme ile öğretmenlerin öz saygılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (Keiser ve Shen, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin güçlendirilmesi ve motivasyonları arasında bir ilişki olabileceği düşünölmektedir.

Eğitim kurumlarının en önemli unsurlarından olan öğretmenler eğitimin niteliğini etkileyecek özellikler taşımaktadır. Bu nedenle eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin kişiliği, motivasyonu ve sahip olduğu niteliklerin kalitesi vurgulanmaktadır (Urhan, 2018). İnsanların örgütlerdeki davranışlarını belirleyen onların motivasyonu ve ihtiyaçlarıdır (Hoy ve Miksel, 2012). Eğitim kurumlarında bilgi aktarma süreci öğretmenlerin motivasyonları sağlandığında daha verimli gerçekleşecektir. Bununla birlikte motivasyonu yüksek, işini sahiplenen ve içine değer veren öğretmenler ülkenin geleceği için büyük yatırım yapmaktadırlar (Acun ve Güney, 2019). Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olmasının iş birliğini, okul iklimini, bilgi akışını ve öğrencilerin kazanım edinme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmektedir. Ayrıca yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve okul yaşam kalitesi algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu da bulunmuştur (Sarı, Canoğulları ve Yıldız, 2018).

Bir toplum için en elzem konulardan olan eğitimde, yeni yönetim yaklaşımları kapsamında sıklıkla başvuru alan güçlendirmenin ve eğitimin vazgeçilmez unsurlarından öğretmenin motivasyonunun odaklanması gereken konular olduğu düşünölmektedir. Alanyazında personel güçlendirme konusunun özellikle sağlık sektöründe ve diğer pek çok işletme alanında araştırılmış olduğu görölmektedir. Güçlendirmenin önemi (Doğan, 2003), liderlik modeli olarak güçlendirme (Zencir, 2004), personel güçlendirmenin örgütsel bağlılık (Allanazarov, 2008; Sever, 2017), örgütsel öğrenme ve takım performansı ile ilişkisi (Karahana ve Yılmaz, 2011), personel güçlendirmenin tükenmişlik sendromuna etkisi (Beşyaprak, 2012), yapısal ve psikolojik güçlendirmenin tükenmişliğe etkisi (Polatçı ve Özçalık, 2013) gibi başlıklar altında çalışmaların bulunduğu görölmektedir. Öte yandan öğretmen motivasyonuna etki eden değişkenler (Urhan, 2018), iletişim becerileri ve öğretmen motivasyon ilişkisi (Algan, 2021), öğretmen motivasyonuna yöneticilerin eğitim liderliği davranışlarının etkisi, öğretmen motivasyonu ile dağıtımcı liderlik davranışları ve liderlik yaklaşımları ilişkisi (Bingöl, 2021; Uçar ve Dağlı, 2017; Webb, 2007) konulu öğretmen motivasyon çalışmalarının araştırıldığı görölmektedir.

Alanyazında eğitimde, kamu işletmelerinde, otel işletmelerinde, hizmet sektöründe, hastanelerde güçlendirme ve motivasyon konularını bir arada ele alan çalışmalar yer almaktadır (Buhur, 2015; Güneş, 2015; Tahmaz, 2020; Tuna, 2020; Yüksel, 2015). Diğer taraftan literatürde personel güçlendirmenin türlerinden psikolojik güçlendirme ve motivasyon üzerine pek çok çalışma mevcuttur. Ancak personeli güçlendirmenin bir diğer türü olan yapısal güçlendirme üzerinde alanyazında sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar da incelendiğinde yapısal güçlendirmenin farklı sektörlerde farklı bağlamlarla ilişkilerinin incelendiği görülmektedir (Odabaş, 2014; Özaslan, 2018). Bu yönüyle araştırmanın özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın problemi, temelinde topluma faydalı bireyler yetiştirme hedefine sahip ve açık sistem özelliği taşıyan eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonları ile ilişkisinin belirlenmesidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını açıklama düzeyini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilme düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ve mesleki motivasyonları cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim durumu ve görev yaptıkları okul kademeleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ve mesleki motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi mesleki motivasyonlarının bir yordayıcısı mıdır?

Örgütlerin yer aldıkları sektörde devamlılıklarını sağlayabilmeleri, başarılı ve güçlü olabilmeleri için üyelerinin gelişimi, nitelikleri, etkililiği ve içinde buldukları ortamın yapısı büyük bir role sahiptir. Bunun yanı sıra örgüt üyelerinin yaptıkları işe yönelik motivasyonları örgütsel sonuçları etkilemektedir. Bu yüzden var olabilmek ve gelişebilmek için hem örgüt yapısını ve işleyişini hem de çevresel faktörleri göz önünde bulundurarak örgütün temel ögesi çalışanların ihtiyaç ve beklentilerinin farkında olup bunların

karşılabilmesini sağlamak ve çalışanların gelişiminin, ilerlemesinin, katılımlarının, işbirliklerinin sağlanmasına fırsat tanıyacak ortamlar oluşturabilmek örgütlerin geleceğinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu noktada örgüt üyelerinin güçlendirilmesi ve motivasyonlarının artırılması konuları dikkat çekmektedir.

Örgüt üyelerinin güçlendirilmesi, kendilerine ve kuruma güven duyma, aidiyet duygusu geliştirme, işbirliğinin artması ve iletişimin daha etkili olması hususlarında çalışana katkı sağlayacaktır. Bu sayede üyelerin performanslarında olumlu yönde gelişmeler meydana gelebilecek ve örgüt hedefleri başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilecektir. Acaray (2010), eğitim kurumlarında da güçlendirme çalışmaları ile ulaşılmak istenenin öğretmenlerin okullarında gayretle, istekli bir şekilde çalışmasını ve yüksek performansa sahip olabilmelerini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Bundan dolayı güçlendirmenin eğitim yönetimindeki yeri oldukça önemlidir. Personel güçlendirme psikolojik güçlendirme ve yapısal güçlendirme olmak üzere iki önemli başlıkta incelenmektedir. Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk (2001) psikolojik güçlendirmeyi Kanter'in yapısal güçlendirme şartlarını oluşturmaya yönelik yönetsel gayretlerin mantıklı bir sonucu olarak ifade etmektedirler. Bireylerin yapısal güçlendirilmelerinin sonucunda psikolojik olarak güçlendirilmiş hissedebilecekleri belirtilmektedir. Literatür incelendiğinde psikolojik güçlendirme ile yapısal güçlendirme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Bu noktada kurumların özellikle öncelikli olarak yapısal güçlendirilmiş çalışanlara sahip olmasıyla elde edeceği fırsatlar ve kazançlar konusu önem kazanmaktadır.

Türk Eğitim sistemi büyük ölçüde merkezîyetçi bir yapıdadır (İliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017). Milli Eğitimin en önemli parçalarından biri olan öğretmenlere bu merkezi yapı içerisinde daha çok karara katılım, kendine güven, kolaylaştırıcı durumlar, özerk çalışma ortamları sağlanmasının eğitimin kalitesinin yükselmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ile elde edilen verilerin eğitimde kalitenin yükseltilmesi, hedeflere ulaşılması, daha verimli ve yaratıcı bir sürecin oluşması, öğretmenlerin memnuniyeti ve güven duygusu gibi konulara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilinin Merkez ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, öğretmen motivasyonu ve öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi için uygulanacak olan ölçme araçları ve elde edilecek veriler ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin veri toplama aracındaki maddelere samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonlarını ölçmede yeterli olduğu düşünülmektedir.

1.5. TANIMLAR

Güçlendirme: Paylaşma, yardımlaşma, ekip çalışması ve yetiştirme vasıtası ile bireylerin karar verme yetkilerini arttırma ve bireyleri geliştirme sürecidir.

Yapısal güçlendirme: Örgütün çalışma ortamında bilgiye, kaynaklara, fırsatlara ve desteğe erişim sunma yeteneğidir. Araştırmada öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam olmak üzere beş alt boyutta incelenmiştir.

Mesleki motivasyon: Çalışanların görev veya iş amaçlarını yerine getirmeleri veya maddi ve manevi ödüle ulaşmaları için gösterdikleri çabalarını ve davranışlarını içine alan psikolojik bir süreçtir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonları mesleğin yapılmasından duyulan keyif, başkalarının yaşamına sunulan katkı, mesleğe duyulan bağlılık, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer ve mesleki fedakârlık ve özveri olmak üzere beş boyutta incelenmiştir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde güç, güçlendirme ve motivasyon kavramları incelenmiştir. Güçlendirme ve motivasyon ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Güç

Güç, içerisinde yasal ve yasal olmayan yöntemleri bulunduran uyum sağlamaya yönelik geniş bir terimdir (Hoy ve Miskel, 2012). Güç kavramının en yaygın tanımı bürokratik yönetim modelini geliştiren Weber tarafından açıklanmaktadır. Weber'e göre güç, sosyal bir ortam içindeki bireyin etrafında meydana gelen dirençlere rağmen istediklerini yaptırabilmesi olarak ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Özkalp ve Kirel, 2013).

Güç kavramı, TDK (2019) tarafından “fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği, kuvvet” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle güç, birinin başkası üzerinde değişiklik yapabilme etkisi olarak ifade edilmektedir (Bağcı, 2009). Güç kavramının daha açık tanımlanabilmesi ve güç ilişkilerinin daha iyi bir şekilde açıklanabilmesi için üç unsurun incelenmesi gerekmektedir. Bunlar, bireyin etkileyebildiği kişilerin toplamını ifade eden güç alanı, bireyin başkalarını etkilediği konuları açıklayan güç konusu ve bireyin gücünü aldığı yeri, başkalarını etkileyebilmek için faydalandığı kaynakları açıklayan güç kaynaklarıdır (Koçel, 2014). French ve Raven (1959), karizmatik, ödüllendirme, zorlayıcı, yasal ve uzmanlık gücü olmak üzere güç kaynaklarını beş grupta incelemiştir (Akt. Bağcı, s. 24).

2.2. Güçlendirme Kavramı

Güçlendirme kavramı birine güç verme olarak tanımlanmaktadır. Yasal anlamına bakıldığında güç otorite demektir. Bu nedenle güçlendirme de otoriterlik veya yetki sahibi olma anlamlarına gelebilmektedir (Doğan, 2003). Her dönemin kendi içinde gerektirdikleri doğrultusunda yönetim anlayışlarında değişimler meydana gelmektedir. Yönetim anlayışlarındaki bu değişimler de yönetim tekniklerinde bazı değişimlere yol açmaktadır (Gül ve Çöl, 2004). Yönetim alanında güçlendirme kelimesine de sıklıkla yer verilmektedir. Küresel değişim ve rekabet ortamı ile üzerinde durulan yeni yönetim kavramlarından birisi personel güçlendirmedir (Koçel, 2014). Güçlendirme, paylaşma, yardımlaşma, ekip çalışması ve yetiştirme vasıtası ile bireylerin karar verme yetkilerini artırma ve bireyleri geliştirme süreci olarak ifade edilen bir yönetim kavramıdır (Voght ve

Murrel, 1990; akt. Koçel, 2014 s.474). Benzer şekilde Ginnoda (1997), güçlendirme kavramını işbirliği, ekip çalışması, bilgi paylaşımı ve eğitim yoluyla çalışanların performansını ve karar verme yetkilerini arttırmalarını sağlayan bir yönetim uygulaması olarak ifade etmektedir. Bu uygulamada çalışanların işleri ile ilgili sorumlulukları ve işlerin kontrolü çalışanların kendilerine yüklenmektedir (Karahana ve Yılmaz, 2011).

Güçlendirme terimi genellikle 1980’lerde yaygınlaşan, göreve dayalı katılıma ve tutum değişimine odaklanan bir personel katılım girişimini ifade etmektedir. Personellerin güçlendirilip güçlendirilmeyeceğine veya nasıl güçlendirileceğine karar veren işverenlerdir. Güçlendirmenin örgüte katkı sağlayacak yetişmiş çalışanlar sağlamak için hazırlandığı belirtilmektedir (Wilkinson, 1998). Çalışanlarla gücün paylaşılması güçlendirme ile ilgili genel bir yaklaşımdır. Bu anlamda örgütlerin önemli bir parçası olan çalışanların güçlü olduklarını hissetmeleri önemlidir (Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017).

Genel anlamda güçlendirme “çalışanların kendilerini motive olmuş hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı, inisiyatif kullanarak harekete geçmek arzusu duydukları, olayları kontrol edebileceklerine inandıkları ve organizasyonun amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan uygulamaları ve koşulları” ifade etmektedir (Coffey, Cook ve Hunsaker, 1994; akt.Koçel, 2014).

Örgütlerde personel güçlendirmeyi gerektiren başlıca nedenler şunlardır (Yüksel ve Erkutlu, 2003):

* İşletmeler bakımından küreselleşen iş ortamlarının meydana gelmesi ve bununla birlikte rekabetin artması, dış çevrenin çok hızlı bir biçimde ve sürekli olarak değişmesi,

* İşletme çalışanlarının eğitim düzeylerindeki artış ve bununla birlikte bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinin artması,

* Küreselleşmeyle birlikte rekabetin artmasından dolayı işletmelerin müşterilerinin taleplerini daha hızlı ve onları memnun edecek şekilde karşılama zorunluluğunun artması,

* Mevcut şartlardan örgütlerin değişen iş ortamı şartlarına uyum sağlaması, rekabet artışına hızlı bir şekilde cevap verebilmesi, müşterilerine sunulan hizmeti daha da hızlı hale getirebilmesi gerekmektedir. Ancak klasik örgüt anlayışında hiyerarşi temelli komuta-denetimin bu durumlarda yetersiz kalmasından dolayı giderek zayıflaması,

* Bilgi teknolojisindeki ilerlemeler,

* Artan rekabette üstünlüğü sağlama konusunda insan ve bilgi öğelerinin en önemli etkenler olarak görülmeleridir.

Personeli güçlendirmenin, etkin bir şekilde kullanıldığında örgütlere fayda sağlayacağı belirtilmektedir. Kanter personel güçlendirmeye liderin gücünde artma olacağını, bazı paylaşımlar ve personeli güçlendirmenin örgütsel gücün artmasını sağlayacağını belirtmektedir. Bir ülke vatandaşının bilgi ve yeteneği geliştirilirse o ülkenin üretim kapasiteleri de büyür. Hızlı hareket edebilme ve daha zor kararlar alabilme konusunda ihtiyaç duyulan bilgi, destek ve kaynağa sahip olan kişiler çoğunlukla daha fazla başarı elde edebileceklerdir (Yüksel ve Erkutlu, 2003).

Personel güçlendirmenin sağlanabilmesi için bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Personel güçlendirme sonucunda çalışanların daha çok motive olmaları ve kararlara katılım sağlamaları, yaratıcılıklarını açığa çıkararak örgütte verimliliğin artmasına fayda sağlamaktadır. Personel güçlendirmenin gerçekleştirilmesi ile yöneticiler yetkilerini personellerine devrettiğinde, çalışanlar daha iyi öğrenecek ve daha çok sorumluluk alacak bunun sonucunda da örgütlerin öğrenen organizasyonlar olmasına katkı sağlayacaktır. Çalışanların kararlara katılımları artacak ve işlerinde daha hevesli olacaklardır. Örgütün verimliliği ve etkinliği artacak, işletme pazarlarında meydana gelen hızlı değişimlere kolaylıkla ayak uydurabileceklerdir. Ancak bunun tersine, çalışanlar örgütlerinde böyle bir ortam bulamadıklarında kendi fikirlerini uygulayabilecekleri işletme arayışına gireceklerdir (Doğan, 2003).

Bowen ve Lawler, personel güçlendirmenin, daha çok yetki sahibi olmuş ve güçlendirilmiş çalışanlara, başarılı sonuçlar aldıklarında kendilerinden ve yaptıkları işlerden memnun olma, yönetimin onların ihtiyaçlarını gözettiğini hissetme, müşterilere daha hızlı hizmet sunma, müşterileri ile daha istekli bir şekilde iletişim kurma gibi konularda katkı sağlayacağını belirtmektedir (Yüksel ve Erkutlu, 2003).

Randolph, çalışanlar açısından örgütsel güvenin artmasının personeli güçlendirmenin en önemli faydası olduğunu belirtmektedir (Yüksel ve Erkutlu, 2003). Belirtilen tüm yararlar göz önünde bulundurulduğunda gelişen ve değişen dünyada örgütlerin devamlılığı ve verimliliği için personel güçlendirme yönteminin etkin bir şekilde uygulanmasının hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

Personeli güçlendirmenin bireye ve örgüte olan faydalarının yanı sıra alanyazında örgüt için olumsuz bazı durumlara yol açabileceğine yönelik eleştiriler de yer almaktadır. Doğan (2003) işletmelerde personel güçlendirme konulu çalışmasında güçlendirme uygulamaları konusunda bazı olumsuzluklardan bahsetmektedir.

Çoğu yönetici, güçlendirilen çalışanların zaman zaman işletme için ciddi sorunlara yol açabilecek kural ihlalleri yapma ihtimallerinden dolayı güçlendirme konusunda istekli değildir. Bu nedenle güçlendirme uygulamalarının dikkatli ve etkili bir şekilde yapılması gerekmektedir (Doğan, 2003). Benzer şekilde güçlendirme uygulamalarında, personelin kapasitesi ve istekliliği de dikkate alınmalıdır aksi takdirde örgütler için yanlış kararların ve başarısız sonuçların ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır (Akın, 2010).

Personel güçlendirme uygulaması uzun bir süreci gerektirdiği için zaman alıcı olmaktadır. Hızlı bir şekilde memnuniyet sağlanamayacağı bilinmeli ve zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca personel güçlendirme uygulamalarında, çalışanlar fikirlerini ve yaratıcılıklarını gerçekleştirmede özgür olacakları için bu tür personel seçimi ve eğitimi oldukça önemli olacaktır. Bu yüzden personel seçimi ve eğitimi örgüt için daha maliyetli olacaktır (Doğan, 2003).

Personelin güçlendirilmesinde, yöneticilerin de komuta-kontrol anlayışı yerine destekleyici, çalışanları güçlendirici ve yönlendirici bir tutum sahibi olabilmeleri gerekecektir. Bu durum yöneticiler açısından kontrolün azalması, çalışanlar açısından da risk ve sorumluluk alınması anlamını taşımaktadır (Doğan, 2003). Bazı yöneticiler, yetkilerini çalışanlarla paylaşacak olmaları sebebiyle saygınlıklarını kaybedeceklerini, kontrollerinin azalacağını ve işlerini kaybedeceklerini düşünürler ve bu sebeple personel güçlendirme anlayışına karşı çıkabilirler (Akın, 2010).

2.3. Güçlendirme Türleri

Alanyazın incelendiğinde güçlendirme türleri psikolojik güçlendirme ve yapısal güçlendirme olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır.

2.3.1. Psikolojik Güçlendirme

Psikolojik güçlendirme yaklaşımı psikoloji literatüründen faydalanılarak ortaya çıkmıştır (Duman, 2018). Conger ve Kanungo (1988), güçlendirmenin, yetki vermekten çok imkân sağlamak anlamına geldiği düşüncesinden yola çıkarak motivasyonel bir yapı olarak görülmesi gerektiğini önermektedir. Bu bağlamda güçlendirmeyi, örgüt üyeleri arasında öz-yeterlilik duygusunun artırılması süreci olarak nitelendirmektedirler.

Güçsüzlüğü besleyen durumların belirlenmesi ve bu durumların hem biçimsel örgütsel uygulamalar hem de biçimsel olmayan teknikler aracılığıyla ortadan kaldırılması sonucunda öz-yeterlilik duygusunun arttırılabileceği ifade edilmektedir (Conger and Kanungo, 1988).

Thomas ve Velthouse (1990), psikolojik güçlendirmeyi anlam, yeterlik, özerklik ve etki olmak üzere dört boyutta ele almaktadır. Bunlardan birincisi anlam boyutudur. Anlam, bireylerin bir işin amacı ve hedefini kendi standartları ve ideallerine göre değerlendirmesidir. Yeterlilik, bireyin işini en iyi şekilde yapabilme kapasitesine ve yeteneğine olan inancıdır. Özerklik ise, bireyin işlerini başlatma ve düzenleme konusunda seçim yapma duygusu olarak ifade edilmektedir. Etki, bireyin işi konusunda idari ve stratejik sonuçları etkileyebilme derecesidir (Spreitzer, 1995).

Psikolojik olarak güçlendirilmiş bireyler, işlerini başarılı ve etkili bir şekilde yapabilmek için motive olurlar ve bu nedenle kendilerini verimli hissederler (İliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017). Psikolojik güçlendirme, güçlendirme girişimlerinin başarılı olması için çalışanların deneyimlemesi gereken psikolojik durumdur. Buradan yola çıkarak psikolojik güçlendirme, Kanter'in yapısal güçlendirme şartlarını oluşturmaya yönelik yönetsel gayretlerin mantıklı bir sonucudur (Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk, 2001).

2.3.2. Yapısal Güçlendirme

Kanter yapısal güçlendirmeyi, teorik olarak örgütün çalışma ortamında bilgiye, kaynaklara, fırsatlara ve desteğe erişim sunma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Kanter, çalışanları güçlendirmek için örgütlerin fırsat oluşturmaları ve güç yapısına sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir (O'Brien, 2010).

Fırsat, işyerinde gelişim ve eğitime erişim olarak tanımlanır. Çalışanların işlerinde gelişebilme ve ilerleyebilmesine imkân sağlayan örgütsel nitelikler fırsat yapısı olarak açıklanmaktadır. Örgütsel açıdan fırsatın sağlanması, çalışanların üretkenliğini, bağlılığını ve motivasyonunu önemli derecede etkilemektedir (Kanter, 1993; akt. O'Brien, 2010).

Gücün yapısı, çalışanların kaynakları harekete geçirmesine olanak tanıyan örgütsel nitelikler olarak açıklanmaktadır. Özellikle, yapısal gücün üç örgütsel kaynaktan geldiği belirtilmektedir. Bunlar bilgi, destek ve kaynaktır. Bilgi, örgütün politikalar, amaçlar, veriler ve kararlar hakkında bilgisi olarak tanımlanır. Destek, akranlardan, yöneticilerden ve diğerlerinden gelen geribildirim ve rehberliktir. Kaynaklar, işin yapılmasında gerekli

olan ekipman, zaman ve para olarak açıklanır. Bu örgütsel güçlendirme yapıları, örgütün amaçlarına ulaşmasında çalışanların başarısına katkı sağlar (Kanter, 1993; akt. O'Brien, 2010). Yapısal güçlendirme, çalışanların güçlendirilmesine imkan tanıyan ve olumlu çalışan tutumlarına ve sonuçlara yol açan fırsat yapısı ve güç yapısı olarak tanımlanan örgütsel nitelikler olarak açıklanmaktadır (O'Brien, 2010).

Kanter'e göre yönetimin görevi, bir işte başarılı olmak için çalışanlara gerekli bilgi, destek, kaynak erişimi ve çalışanların gelişimi için sürekli fırsatlar sağlayarak iş etkinliği için koşullar oluşturmaktır. Daha yüksek güçlendirmenin sonucunda, çalışanlar örgütsel hedeflere ulaşmada daha etkili olmaktadır ve işleri hakkında daha olumlu duygular geliştirmektedirler (Laschinger ve ark., 2001). Bununla birlikte yapısal güçlendirme, iş ortamının koşullarını tanımlamakta ancak çalışanların bu şartlara tepkilerini açıklamamaktadır (Laschinger ve ark., 2001).

2.4. Öğretmenlerin Yapısal Olarak Güçlendirilmesi

Personel güçlendirme, örgütlerin etkinliği, değişimlere ayak uydurabilmesi ve çevreleriyle uyum içinde devamlılığın sağlanması hususunda örgütlerin üzerinde dikkatle durduğu bir yönetim uygulamasıdır. Pek çok örgütte personel güçlendirme uygulamaları artarken eğitim kurumlarında da öğretmen güçlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur (Duman, 2018).

Bolin (1989), öğretmen güçlendirmeyi, öğretmenlere neyi nasıl öğretecekleri ile ilgili mesleki kararlarını uygulama ve okulun hedefleri ve politikaları ile ilgili kararlarına katılma haklarının verilmesi olarak ifade etmektedir (Keiser and Shen, 2000). Başka bir deyişle eğitim kurumlarının en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin kararlara katılabilmesi ve mesleki çalışmalarında özerk olması öğretmenin güçlendirilmesi uygulamasında temel hususlardır. Çalışanları güçlendirmenin iş performansının/verimliliğinin artmasını, iş memnuniyetini, motivasyonun artmasını, iş kalitesinin gelişmesini, özellikle okullarda öğretmenlerin kendilerine saygılarının artmasını ve meslektaş dayanışmasının artmasını sağladığı görülmektedir (Keiser and Shen, 2000). Ayrıca öğretmenlerin güçlendirilmesi, pedagojik kaliteyi ve öğrencinin akademik performansını dolaylı bir şekilde etkilemektedir (Marks ve Louis, 1997).

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesini konu edinen çalışmalar 1980'lerin sonunda literatürde görülmeye başlanmıştır. Literatürde yer alan bazı çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesiyle birlikte öz-

yeterliliklerinin, örgütsel bağlılık düzeylerinin ve karara katılımlarının arttığı belirtilmektedir (Umar ve Özen, 2019).

Personel güçlendirmenin yapısal boyutları sıklıkla çalışmalarda yer alan Kanter'in yapısal güçlendirme teorisine dayanan Laschinger ve arkadaşlarının (2001) ele aldığı bilgi, destek, kaynak, fırsat, biçimsel güç ve biçimsel olmayan güç boyutlarından oluşmaktadır. Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt (2017) çalışmalarında, öğretmen güçlendirmenin koşullarla ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesini sınıflandırırken koşullar dikkate alınmaktadır. Bunun sonucunda öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinde karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam olmak üzere beş ortam sayılmaktadır (Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017).

Karara katılımı destekleyici ortam: Okulların hedeflerine ulaşmasını sağlamak ve etkili sonuçlar elde edebilmek için, yöneticiler sorumluluk alarak öğretmenlerin karara katılımlarını destekleyebilirler. Okul planlamasında, okul komisyonlarında ve yapılması gereken işlerde öğretmenlerin fikirleri alınabilir.

Hesap verebilir ortam: Şeffaflık ve hesap verebilirlik, ortamların güçlendirilmesinde önemli hususlardır. Bu bağlamda okul kuralları herkes için geçerli ve açık olmalıdır. Hesap verebilir bir ortamda, öğretmen alınan kararları sorgulayabilir, yönetim süreciyle ilgili bilgileri öğrenebilir ve yapılacak işlemlerle ilgili geribildirimler alabilirler.

Mesleki gelişimi destekleyici ortam: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici ortamlar oluşturmak için yaratıcı fikirlerin desteklenmesi ve gelişimlerini sağlayacak ortamlar sağlanması gerekmektedir. Kanter'in yapısal güçlendirme modelinde yer alan fırsat boyutu öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak eğitim ve imkânlarla erişebilmelerine dikkat çekmektedir.

Kolaylaştırıcı okul ortamı: Kolaylaştırıcı okul ortamı, öğretmenlerin işlerini yaparken ihtiyaç duyulan malzemelere kolayca ulaşabilmeleridir. Sorumluluk alma konusunda öğretmenler desteklenir ve yönetime taşınan problem hızlıca ele alınır. Öğretmenler yöneticilere ulaşmakta zorluk yaşamazlar.

Özerkliği destekleyici ortam: Bogler ve Somech'e göre (2014), öğretmenlerin kendi öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme kriterleri ve sınıf materyalleri

konusunda karar verirken özerk olmaları önemlidir. Özerkliği destekleyici bir ortamda, öğretmenler gerektiğinde sorumluluk alabilir ve öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretim programlarında değişiklikler yapabilir.

Alanyazında çalışanların yapısal güçlendirilmesiyle alakalı temelinde Kanter'in yapısal yaklaşımlarını alan farklı boyutları içeren çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin güçlendirilmesi ise sıklıkla karar verme, mesleki gelişim, statü, öz-yeterlilik, özerklik ve etki olmak üzere altı boyut olarak ele alınmaktadır. Bu boyutlar hem yapısal güçlendirmeden hem de psikolojik güçlendirmeden etkilenecek ortaya konulmuştur.

2.5. Motivasyon Kavramı

Motivasyon, isteklendirme, teşvik etme ve güdüleme anlamlarına gelmektedir (Özkalp ve Kirel, 2013). Motivasyon kelime köküne bakıldığında İngilizce ve Fransızca bir kelime olan “motive” den türetilmiştir. Motive kelimesi de harekete geçirici veya güdü olarak ifade edilmektedir. Motivasyon ya da güdüleme ise bireyi belirli bir yönde harekete geçirmek için istikrarlı olarak ortaya koyulan tüm çabalaradır. Motivasyon tanımında harekete geçirici, devam ettirici ve doğruya yönettici olmak üzere üç özellik üzerinde durulmaktadır (Eren, 2019). Benzer şekilde motivasyon belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla kişisel gayretlerin gösterildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç enerji, kararlılık ve istikamet öğelerini içermektedir. Enerji, isteklilik ve yoğunluk düzeyini ifade etmektedir (Robbins ve ark., 2013).

Motivasyon kavramı, bireyin ihtiyaç ve beklentileri, davranışları, amaçları ve performansları ile ilgili dönüt verilmesi konuları ile ilgilidir. Motivasyon ile ilgili iki önemli özellikten bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi insan davranışlarının gözlemlenip yorumlanmasıyla motivasyonun anlaşılabilmesi ile ilgilidir. İkincisi ise motivasyonun kişiye özgü bir durum olmasıdır (Koçel, 2014). Motivasyon kavramı bir kişisel özellik olarak düşünülmemelidir. İnsanları motive eden dürtüler farklılık göstermektedir ve motivasyon ortamdan ortama farklılaşmaktadır (Robbins ve ark., 2013). Örgüt üyelerinin işini severek ve isteyerek yapması örgütün devamlılığında oldukça önemli bir konudur. Bu noktada çalışanların motive olması işlerinde daha verimli, istekli olmalarına ve daha çok çaba göstermelerine katkı sağlayacaktır (Aslan ve Doğan, 2020). Ortaya koyulacak çabalar örgüte yarar sağlayacak bir istikamete yönelmelidir. İstikrar ögesinde ise hedeflere ulaşabilmek için çabalarda kararlı olunmalıdır (Robbins ve ark., 2013). Bu bağlamda örgütsel amaçların başarılı olabilmesi için örgütler, üyeleri için gerekli olan motivasyonun

sağlanmasında onların davranışlarını en iyi şekilde gözlemleyerek en uygun motivasyon kaynaklarını kullanabilmelidir.

2.6. Motivasyon Türleri

Motivasyon kaynakları kişiden kişiye farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle bir kişiyi motive eden bir olay veya durum bir başka kişiyi motive etmeyebilir (Koçel, 2014; Robbins ve ark., 2013). Bu noktada yöneticilerin, çalışanların davranışlarını gözlemleyerek onları neyin motive edebileceğine dair bir yargıya varmaları uygun motive edici uygulamaları bulabilmelerinde katkı sağlayacaktır.

Alanyazında genellikle motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere iki başlık üzerine yoğunlaşmaktadır (Urhan, 2018). Hoy ve Miskel (2012) de bu iki sınıflandırmanın motivasyon kuramlarının incelemesinde önemli olduğundan bahsetmektedir.

İçsel motivasyon: Bireyin motivasyonunun ilgi, ihtiyaç, merak, keyif alma gibi etkenlerden kaynaklanması içsel motivasyon olarak ifade edilmektedir. Bu motivasyon türünde birey kişisel tercihleri doğrultusunda harekete geçmektedir. Raffini (1996), içsel motivasyonu zorunlu olmadığı halde kişiyi bir şey yapmaya iten şey olarak tanımlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Olson ve Chapin (2007), kabul, merak, onur, sosyal durum, sosyal temalar, bağımsızlık, güç ve işbirliği gibi faktörlerin içsel motivasyonu etkilediğini belirtmektedir. İçsel motivasyonda bireyin kendi doyum düzeyi, beklentileri ve ihtiyaçları ön plandadır (Urhan, 2018).

Dışsal motivasyon: Bireyin motivasyon kaynağının ödül, ceza, baskı, dışardan gelen bir teşvik gibi çevresel faktörler olduğu belirtilmektedir. İçsel motivasyon eylemin kendisine odaklanırken, ödül ve cezaya dayanan dışsal motivasyon bireyin eylemden elde edeceklerine odaklanır. Dışsal motivasyonun temelinde kazanç vardır (Hoy ve Miskel, 2012). Dışsal motivasyon kaynakları arasında para, ayın başarılı çalışanı, bonuslar ve motive edici toplantılar sayılabilir. Öte yandan dışsal motivasyon alay etme, aşağılama, cezalandırma gibi olumsuz uyarıları da içerebilmektedir. Bu durum çalışanların motivasyonlarının düşmesine ve işten ayrılma, tükenmişlik, stres gibi olumsuz durumlara yol açabilir (Urhan, 2018).

2.7. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kuramları literatürde farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. Genellikle içerik ve süreç olmak üzere iki başlık şeklinde sınıflandırılmaktadır. İçerik kuramları, motivasyon sürecinde bireyleri nelerin mutlu ettiği konusuyla ilgilenirken; süreç kuramları,

bireylerin nasıl motive edileceği üzerinde durmaktadır (Ünal ve Gülmez, 2017). Başka bir sınıflandırmada ihtiyaç, hedef ve inanç olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Robbins ve ark. (2013) ise motivasyon teorilerini erken dönem teorileri ve çağdaş teoriler olmak üzere iki bölümde sınıflandırmaktadır. Bu bölümde motivasyon kuramları erken dönem kuramları ve çağdaş kuramlar olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

2.7.1. Erken Dönem Kuramları

Çağdaş motivasyon kuramlarının temellerini oluşturan ve yöneticilerin çalışan motivasyonunu açıklamada kullandığı erken dönem kuramları 1950 ve 1960'lı yıllarda ortaya atılmıştır. İhtiyaçlar hiyerarşisi, çift faktör teorisi ve üç ihtiyaç teorisi erken dönem kuramlarındandır (Robbins ve ark., 2013).

2.7.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Motivasyon hakkında en bilinen teorilerden birisi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisidir. İnsan motivasyonuna etkili bir bakış açısı sunan ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli psikolog Abraham Maslow tarafından geliştirilmiştir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu kurum fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş ihtiyaç grubundan oluşmaktadır (Robbins ve ark., 2013).

Fizyolojik ihtiyaçlar: Yeme, içme, barınma, cinsellik gibi ihtiyaçlardır.

Güvenlik ihtiyacı: Fiziksel ve duygusal tehditlere karşı korunma gereksinimidir.

Sosyal ihtiyaçlar: Kabul görme, sevgi ve ait olma hissini içerir.

Saygı ihtiyacı: Kendine saygı, tanınma, itibar, başarı ve takdir edilme konularını kapsar.

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Var olan potansiyeli kullanma, gelişme, kendini ifade etme ve yaratıcılık konularını içerir.

Bu hiyerarşik düzende ihtiyaçlar en alt düzeyden başlayarak en üst düzeye doğru önem sırasına göre belirtilmektedir. Bir alt kademedeki ihtiyaç karşılandıktan sonra diğer kademedeki ihtiyaç ortaya çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Maslow, fizyolojik ve güvenlik ihtiyacını düşük düzey ihtiyaçlar; sosyal ihtiyaçlar, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacını yüksek düzey ihtiyaçlar olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Bu gruplamanın nedeni, düşük düzey ihtiyaçlara dışsal etkenlerle doyum sağlanabilirken,

yüksek düzey ihtiyaçlara içsel etkenlerle doyum sağlanabilmektedir (Robbins ve ark., 2013).

2.7.1.2. Çift Faktör Kuramı

Hijyen veya ikili faktör olarak da bilinen çift faktör kuramı Frederick Herzberg tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre dışsal faktörler iş tatminsizliği ile ilişkilendirilirken, içsel faktörler iş tatmini ile ilişkilendirilmektedir (Robbins ve ark., 2013). Çift faktör kuramı, Herzberg'in bir araştırmasında mühendis ve muhasebecilere işlerinde kendilerini ne zaman çok iyi ne zaman çok kötü hissettikleri sorusunun yöneltmesiyle elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bireylerde iş tatmini oluşturan durumların başarı, sorumluluk, işin kendisi ve gelişme gibi kavramlarla, iş tatminsizliği oluşturan durumların ise ücret, iş güvenliği, çalışma koşulları ve kişilerarası ilişkiler gibi kavramlarla ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Koçel, 2014).

Çift faktör kuramında, iş tatminini açıklayan motive edici ögeler ve iş tatminsizliğini açıklayan hijyen ögeleri olarak iki gruptan bahsedilmektedir. Motive edici faktörlerin fazla olmadığı hallerde yalnızca en az düzeyde tatminsizlik meydana gelmektedir. Ancak hijyen faktörleri karşılanmadığında iş doyumsuzluğuna sebep olacak olumsuz davranışlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, iş tatmini ve tatminsizliği kavramlarının birbirinin zıttı olmadığı ayrı iki kavram olduğu da belirtilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Başka bir deyişle bir işte tatminsizliğe yol açan unsurlar ortadan kaldırıldığında motivasyon artmaz (Robbins ve ark., 2013).

2.7.1.3. Üç İhtiyaç Kuramı

David McClelland ve arkadaşları tarafından ortaya atılan üç ihtiyaç kuramı, başarıma ihtiyacı, güç ihtiyacı ve ilişki kurma ihtiyacı olmak üzere üç ihtiyaç kuramından oluşmaktadır (Robbins ve ark., 2013).

Başarıma ihtiyacı: Mevcut standartlar kapsamında başarılı olma ve diğerleriyle kıyaslandığında daha iyi sonuçlara ulaşma dürtüsünü içermektedir.

Güç ihtiyacı: Normalde farklı davranabilecek bireylerin kendi isteklerine göre davranmasını sağlayan ihtiyaçtır.

İlişki kurma ihtiyacı: Başkaları ile yakın samimi arkadaşlık ilişkileri ve sosyal ilişkiler kurma isteğini içermektedir.

Güç ve ilişki kurma ihtiyaç kuramları ile kıyaslandığında başarıma ihtiyacı literatürde pek çok araştırmaya konu olmuştur (Robbins ve ark., 2013). Bunun sebebi olarak da bireyi ve toplumu etkisi altına alan ihtiyaç türünün başarı güdüsü olduğu ifade edilmektedir. McClelland'a göre başarıma ihtiyacı içinde olan bireyler, dışsal ödüllerle değil başarıyla elde edecekleri içsel ödüllerle ilgilidirler. Başarılı olma yolunda kişisel sorumluluk ve güveni üstlerine alarak problem çözmekten memnun olurlar. Bu tip bireyler, başarılarının önüne geçecek çok kolay görevlerden ve başarılı olma ihtimallerinin düşük olduğu çok zor görevlerden kaçınırlar. Aynı zamanda başarılı olduklarında bunu değerlendirecek ve geri bildirim verecek kontrol mekanizmasının da olmasını isteyeceklerdir (Eren, 2019).

2.7.2. Çağdaş Kuramlar

Erken dönem kuramlarının temelleri üzerine inşa edilen çağdaş kuramlar çalışan motivasyonu ile ilgili açıklamaları ortaya koymaktadır. Eşitlik kuramı ve beklenti kuramı çağdaş kuramlar arasındadır (Robbins ve ark., 2013).

2.7.2.1. Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramı, J. Stacey Adams tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre, kişiler kendi çabaları ve ortaya koydukları ile elde ettikleri sonuçların oranlarını benzer durumdaki başka kişilerin çaba ve sonuç oranlarıyla karşılaştırırlar. Bu karşılaştırmaya göre eşitlik ya da eşitsizlik algısına ulaşırlar (Koçel, 2014; Robbins ve ark., 2013). Bahsi geçen çaba iş için ortaya konan gayret, zaman, emek, eğitim gibi konular olabilir. Elde edilen sonuçlar ise ücret, statü, maaş, terfi, sorumluluk sağlama konularında olabilir (Koçel, 2014).

Eşitlik teorisi, kişilerin kendilerine adil bir şekilde davranılıp davranılmadığıyla yani algılanan adaletle ilgili inançlar üzerinde durmaktadır. Bu teoriye göre kişilerin algıladıkları adalet hakkında kararlarını verirken sosyal karşılaştırma yaptıkları belirtilmektedir. Sosyal karşılaştırmalar yapılırken genellikle kişi, kendisiyle benzer yönleri olanları seçer. Bireyin kendisiyle karşılaştırdığı kişiyle durumlarının aynı olması eşit bir şekilde davranıldığını düşünmesini sağlar. Ancak tersi bir durumda ise eşitsizliğin olduğundan söz edilir (Hoy ve Miskel, 2012).

Eşitsizlik hissiyle birlikte bireyin motivasyonunun düşmesi olası sonuçlardandır (Hoy ve Miskel, 2012). Birey eşitsizlik hissettiğinde bu gerginliğin üstesinden gelmek için eşitliği sağlamak isteyecektir. Deci (1975) bireyin eşitliği sağlamak için yapacaklarını;

girdileri değiştirmek, ıktıları değiştirmek, girdi veya ıktıları bilişsel olarak değiştirmek, işten ayrılmak ve farklı bir kişiyle karşılaştırma yapmak şeklinde ifade etmektedir (Ünal ve Gülmez, 2017). Bunun yanı sıra Baron (1998), eşişsizlik duygusunun çalışanların motivasyonuna engel olduğunu belirtmektedir. İnsanlar bu duygunun üstesinden gelebilmek için işten ayrılma yoluna gidebilirler, işlerine katkılarını azaltırlar veya elde ettikleri sonuçları artırmaya yönelirler (Hoy ve Miskel, 2012).

2.7.2.2. Beklenti Kuramı

Çalışanların motivasyonu üzerine geliştirilen ve en geçerli açıklamayı içeren kuramlardan birisi de Vroom'un beklenti teorisidir (Hoy ve Miskel, 2012; Robbins ve ark., 2013). Bu teori, çalışanların motivasyonlarının davranışlarıyla arzu edilen sonuçlara ulaşabileceklerine olan inançlarına bağlı olduğu fikrine dayanmaktadır. Bireylerin motivasyonu üç değişkenle ilişkilidir (Ünal ve Gülmez, 2017).

Beklenti: İlk değişken beklentidir. Beklenti değişkeni, yeterince gayret edildiğinde performans beklentisini karşılama ihtimali olarak ifade edilmektedir (Ünal ve Gülmez, 2017). Başka bir deyişle, çalışanın zor olan bir görevinin iyi bir performansla sonuçlanacağına ne derece inandığıyla alakalıdır. “ok çalıştığımda başarılı olabilir miyim?” beklentide sorulacak olan sorudur (Hoy ve Miskel, 2012).

Araçsallık: Araçsallık değişkeni, istenilen ödüle ulaşmada belirli bir seviyede performans göstermenin aracı olduğuna dair inanç olarak ifade edilmektedir (Robbins ve ark., 2013). Bireylerin performansları ve ödüllendirilmeleri arasındaki ilişkinin güçlü olduğu dşünölüyorsa arasallığın yüksek olduğundan söz edilebilir. Arasallıkta soru başarının karşılığında alınacak şeyler ile ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2012).

Değer: Valens ya da ödöl çekiciliği olarak da adlandırılan değer, bireyin yaptığı işin sonucunda sahip olacağı ödüllere yüklenen önem derecesidir (Robbins ve ark., 2013). Birey, kendi çıkarlarını gzettiğinde onun için önemli ve faydalı olan şeyler değerlidir. Değer değişkeninde odaklanılan soru, çabalar sonucunda elde edilecek ödüllere yönelik nasıl hissedildiği ile ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2012).

Beklenti teorisinde motivasyonu bireysel anlamda ifade edecek genel kabul edilebilir bir ilkedен söz edilememektedir. Bu nedenle yöneticilerin çalışanların değerli gördükleri şeyleri anlayabilmesi gerekmektedir (Robbins ve ark., 2013). Genel olarak ele alındığında yüksek düzeyde motivasyonu olan bireylerin yüksek beklentiye, yüksek arasallığa ve yüksek değerliğe inandıkları belirtilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

2.8. Öğretmen Motivasyonu

Bir ülkenin gelişip kalkınmasında ve devamlılığının sağlanmasında en önemli görev eğitim örgütlerine düşmektedir. Eğitim örgütlerinin amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde en etkili unsurlardan biri de bu örgütün temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanabilmesidir.

Motivasyon hem bireyin hem de örgütün performansı açısından önem arz etmektedir. Okulların etkililiğinde motivasyona bağlı olarak öğretmenlerin performansı büyük bir role sahiptir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Yaptığı işten hoşnut olan ve mesleğini seven öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayabilirler. Okullarda yüksek motivasyona sahip öğretmenler eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında daha çok şansa sahiplerdir (Sarı ve ark., 2018).

Ünal (2000) çalışmasında dinamik ve karmaşık bir yapıya sahip okullarda öğretmenlerin devamlı olarak tatmin edilmesinin kolay olmayacağından ancak yöneticilerin böyle durumlarda uygun motivasyon yollarını bulmak için uğraşması gerektiğinden söz etmektedir. Her bireyi farklı bir olay veya durum motive edebilir. Bu nedenle herkesin motivasyon kaynağı kişiden kişiye farklılık gösterebilir (Koçel, 2014; Robbins ve ark., 2013). Ancak her öğretmenin farklı beklenti ve ihtiyaçları olsa da bazı ortak motivasyon kaynakları bulunmaktadır. Çalışma koşullarının iyi olması, başarının takdir edilmesi, iyi ve adil ücret, gelişme olanağı, kişisel sorunlara karşı anlayışlı yaklaşım, işin anlamlı ve ilgi çekici olması ve örgüt sorunlarına katkı sağlayabilme imkanı bu ortak faktörlerdendir (Ünal, 2000). Ayrıca okuldaki sosyal ilişkilerin iyi olması, öğretmenlerin mesleklerini özümsemeleri ve okulla ilgili olumlu duygulara sahip olmaları motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek diğer faktörlerdir (Sarı ve ark., 2018).

Öğretmen motivasyonunun yapılan işle ilgili verimi ve üretkenliği arttırdığı, kaliteli sonuçlar elde etmeye katkı sağladığı, örgütün hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmasını sağladığı ve eğitim öğretim uygulamalarının en etkili şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmen motivasyonunun bireye, örgüte ve topluma sağlayacağı katkılar düşünüldüğünde okullarda öğretmen motivasyonunun yüksek olmasının sağlanması bir gereklilik haline gelmektedir.

2.9. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazında öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonlarına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Yapısal Güçlendirme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Odabaş (2014) tarafından 1. sınıftan 12. sınıfa kadar olan eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere yönelik yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında, yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bu ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü incelenmiştir. 140 öğretmenden elde edilen veriler sonucunda örgütsel bağlılık ve yapısal güçlendirme arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiden söz edilebileceği belirtilmiştir. Ancak psikolojik güçlendirmenin bu ilişkide ara değişken rolü oynamadığı gözlenmiştir.

Duman (2018) doktora tezi çalışmasında, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin yöneticiye güven, lider-üye etkileşimi, yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirme algılarını belirlemeyi ve aynı zamanda bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Balıkesir ili bazı ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 686 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre yöneticiye güven, lider-üye etkileşimi ve yapısal güçlendirmenin psikolojik güçlendirmeyi yordadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yöneticiye güven ve yapısal güçlendirme algıları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yapısal güçlendirmenin öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ve psikolojik güçlendirme algıları üzerinde doğrudan pozitif yönlü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özaslan (2018) tarafından yürütülen çalışma öğretmenlerin yapısal güçlendirme algıları ve sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Konya il merkezine bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 201 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin yapısal güçlendirme algıları ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Umar ve Özen (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ile ilgili algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yönteminde fenomenoloji deseninde bir araştırmadır. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde devlet okullarında görev yapan 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde okulların öğretmenlerin görevlendirilmesinde fikir alma ve

kişisel gelişimlerine imkan tanımada yeterli olmadıkları, kurumla ilgili bilgi alınırken şeffaf olunmadığı, yenilikçi ve iyi çalışmaların genelde okullarda desteklenmediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin alınan kararları sorgulayamadığı, okuldaki sorunlara yönetimin durumlara göre yaklaşımlar gösterdiği ve öğretmenlerin öğretim programını düzenlemede esnek olamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmeleri konusunda tam anlamıyla bir destek göremedikleri ifade edilmiştir.

Danış (2020) tez çalışmasını 2018-2019 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 399 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Çalışma öğretmenlerin kolektif yeterlilikleri ve yapısal güçlendirmelerine ilişkin görüşlerini incelemeyi ve bu iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ile kolektif yeterlilikleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Seçtim (2020), doktora tez çalışmasında personelin yapısal güçlendirilmesinin örgütsel özdeşleşme ve yaşam doyumu etkisini incelemiştir. Araştırmaya 538 kamu kurumları personeli katılmıştır. Araştırma verilerinin analiz edilmesiyle yapısal güçlendirme ile örgütsel özdeşleşme arasında güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşam doyumu ile yapısal güçlendirmenin boyutları arasında da güçlü ilişkiler tespit edilmiştir. Yapısal güçlendirmenin yaşam doyumu ve örgütsel özdeşleşmeyi yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ertürk ve Akgün (2021) tarafından yürütülen ve örnekleme 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçeye bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşan bu araştırma davranışsal güçlendirilme ile örgütsel adanmışlık algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme düzeylerinin çoğu zaman düzeyinde olduğu, davranışsal güçlendirilme ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

2.9.2. Yapısal Güçlendirme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Patrick ve Laschinger (2005), yapısal güçlendirme ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkiyi ve bu faktörlerin orta düzey yönetici hemşirelerin rol tatmini üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 84 yönetici hemşire katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapısal güçlendirme, orta düzey hemşire yöneticilerinin algılanan örgütsel desteği ile

pozitif yönde ilişkilidir. Güçlendirme ve örgütsel destek algılarının birleşimi, orta düzey hemşire yöneticilerinin rol tatmininin anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur. Olumlu örgütsel destek algısının, mevcut orta düzey yöneticilerin elde tutulmasında ve muhtemelen gelecekteki liderlerin yönetim pozisyonlarına çekilmesinde önemli bir rol oynayabileceği fikri sunulmuştur.

Ahadi ve Suandi (2014), psikolojik güçlendirmenin yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye nasıl aracılık edebileceğini araştırarak, Malezya'daki araştırma üniversitelerindeki akademisyenlerden oluşan bir örnekleme bir güçlendirme modelini incelemeyi amaçlamıştır. Malezya'daki dört araştırma üniversitesinde rastgele seçilmiş 400 akademik personelden oluşan bir örneklem oluşturmak için rastgele küme örnekleme kullanılmıştır. Toplamda 260 geçerli anket geri dönmüştür. Araştırma sonuçları, psikolojik güçlendirmenin yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini göstermiştir. Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık eden psikolojik güçlendirme önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Puncreobutr (2016) Tayland'da özel uluslararası eğitim kurumlarında görev yapan öğretim görevlilerinin örgütsel bağlılıkları ve yapısal güçlendirme düzeylerini ölçmek amacıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışmada örgütsel bağlılık duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyutta; yapısal güçlendirme yapısal güç, yapısal fırsat ve yapısal orantı olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel bağlılık ve yapısal güçlendirme ilişkisine bakıldığında yapısal güçlendirmenin örgütsel bağlılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

García-Sierra ve Fernández-Castro (2018), yapısal güçlendirme, yöneticilerin liderlik tarzı ve hemşirelerin İspanya'nın sağlık organizasyonuna katılımı arasındaki ilişkileri analiz etmeyi amaçlamıştır. Yöneticilerin liderlik tarzını, hemşire güçlendirmesini ve işe bağlılığını değerlendirmek için, farklı bakım düzeylerine sahip 11 sağlık merkezinden seçilen 131 hemşireden oluşan örnekleme ölçek uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle yönetici hemşirenin dönüşümcü liderliğinin, hemşirelerin yapısal olarak güçlendirilmesini doğrudan ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Hemşirelerin yapısal olarak güçlendirilmesi, katılımı doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir. Yöneticilerin dönüşümcü liderliği, yapısal güçlendirmenin aracılık etkisi yoluyla hemşire bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Hemşirelerin yapısal olarak güçlendirilmesi, hemşire yöneticilerinin dönüşümcü liderliği ile hemşire bağlılığı arasında aracı görevi görmektedir.

Elkholy, El Dahshan ve Abd El Mageed (2020), bir eğitim hastanesindeki yoğun bakım ünitelerinde hemşirelerin otantik liderlik bakış açısını ve bunun yapısal güçlendirme ve çalışma ortamı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenmiş ve en az bir yıllık deneyime sahip 244 hemşireden oluşmaktadır. Çalışma, hemşirelerin çoğunluğunun (%98,4) liderlerinin orta ila yüksek düzeyde otantik liderlik uyguladığını düşündüğünü beyan etmiştir. Ayrıca hemşirelerin %95,1'i orta ila yüksek düzeyde yapısal güçlendirme deneyimi yaşamıştır. Benzer şekilde hemşirelerin yaklaşık dörtte üçü (%75,4) yüksek düzeyde çalışma ortamı algılamaktadır. Hemşirelerin bakış açısına göre otantik liderlik, yapısal güçlendirme ve çalışma ortamı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Romo, Reyes ve Gomez (2020) Meksika'da 15 ile 17 yaş arası öğrencilerin bulunduğu liselerde görev yapan 167 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında yapısal güçlendirmenin psikolojik güçlendirme yoluyla iş tatmini üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları psikolojik güçlendirmenin aracılık ettiği yapısal güçlendirme ile iş tatmini arasındaki pozitif ve anlamlı ilişkiyi desteklemektedir. Yapısal güçlendirmenin iş tatmini ile doğrudan ilişkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ne kadar çok desteği, bilgisi, kaynağı ve gelişim fırsatı varsa, işyerindeki tatminlerinin de o kadar fazla olacağı vurgulanmıştır.

Borrego, Orgamidez ve Mora-Juraegualde (2023) çalışmalarında Güney İspanya'daki 267 üniversite öğretmeninden oluşan bir örnekleme yapısal güçlendirme ile iş tatmini arasında psikolojik güçlendirmenin aracı rolünü analiz etmeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar incelendiğinde yapısal güçlendirmenin iş tatmini üzerinde iki yönlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal güçlendirmenin, psikolojik güçlendirme yoluyla iş tatmini üzerinde hem doğrudan etkisi hem de dolaylı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Fırsatlara, kaynaklara, bilgiye ve desteğe erişimin, üniversite öğretmenlerini psikolojik olarak güçlendirdiği, içsel motivasyonlarını güçlendirdiği ve iş tatminlerini arttırdığı görülmüştür.

Moeini Korbekandi ve Tabarsa (2023) tarafından yürütülen bu çalışma dönüşümsel liderliğin işe bağlılık üzerindeki etkisini yapısal güçlendirmenin aracılık rolü ile araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme Ekonomî ve Maliye Bakanlığı'nın yönetim geliştirme ve kaynaklarından sorumlu yardımcılığında görev yapan 80 personelden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik yapısal güçlendirmeye yol açmıştır ve bunun işe bağlılık üzerinde etkisi vardır. Ayrıca yapısal

güçlendirme değişkeni, dönüşümcü liderlik ile işe adanmışlık arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır. Bu bulgular, yöneticilerin işe bağlılığı artıran eğitim programları geliştirmek için bu yapılar arasındaki etkileşimi kullanmalarına yardımcı olabilir.

Orlowska ve Laguna (2023) yürüttükleri çalışmalarında bir hastane departmanındaki yapısal güçlendirme ile hemşirelerde iş tatmini ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin iki seviyeli bir modelini test etmişlerdir. Psikolojik güçlendirmenin bu ilişkilerde aracı olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmaya 309 hemşire veya ebe olan çalışanlar katılmışlardır. Analiz sonuçlarına göre yapısal güçlendirme hemşirelerin psikolojik güçlenmeleriyle olumlu yönde ilişkilidir. Yapısal güçlendirme aynı zamanda hemşirelerde iş tatmini ile pozitif, tükenmişlik ile ise negatif ilişkilidir. Psikolojik güçlendirme, yapısal güçlendirme ile hemşirelerin iş doyumunu arasında ve ayrıca tükenmişliğin iki boyutu olan tükenme ve işten ayrılma arasında bir aracıdır.

2.9.3. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uçar ve Dağlı (2017) çalışmalarında, Diyarbakır ilinde ilkököl kademesinde görev yapan öğretmenlerin yaratıcılık ve motivasyon düzeyleri ile öğretmen algılarına göre müdürlerin dağıtımçı liderlik düzeylerini belirlemeyi ve bununla birlikte müdürlerin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde olan bu araştırma, 1000 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkökullarda görevli öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları ile motivasyon arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyleri “çok katılıyorum” görüşünde olduğu sonucu elde edilmiştir. Sonuç olarak dağıtımçı liderliğin olduğu bir okulda öğretmenlerin de inisiyatif almaları ile kendilerine değer verildiğini hissedecekleri için motivasyonlarını arttıracaktır.

Urhan (2018) tarafından yürütülen ilişkisel tarama modelindeki bu çalışma öğretmen motivasyonları ile ilişkili olan değişkenleri incelemiştir. Araştırmaya Konya ili Meram ilçesinde görev yapan 404 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının orta, genel motivasyonlarının yüksek ve içsel motivasyonlarının çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dışsal ve genel motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından dışsal ve genel

motivasyonları anlamlı şekilde farklılaşırken, içsel motivasyonlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018) Adana ilinde ilkokulda görevli 134 öğretmenin katıldığı araştırmalarında öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki motivasyonlarını inceleyerek bu değişkenler arasındaki istatistiksel ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul yaşam kalitesi algısının mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur. Sonuç olarak okul yaşam kaliteleri arttığında öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının da arttığı gözlemlenmiştir.

Acun ve Güney (2019) tarafından örgüt kültürünün öğretmen motivasyonuna etkilerini belirleyebilmek amacıyla yürütülen araştırma İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan 351 lise öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi ile örgüt kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okçu, Ergül ve Ekmen (2020) tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılında Batman ili merkezinde bulunan okullarda görev yapan 727 öğretmen ile yürütülen bu çalışmada okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışlarının örgütsel güven ve öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin motivasyonlarının genelinde “iyi düzeyde” olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Arısoy ve Cömert (2021) ilişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmalarında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ve öğretmen motivasyonları ilişkisini belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Çalışmada tek boyutlu okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ölçeği ve 3 boyuttan oluşan öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçüm araçları, çalışmada tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 298 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, etik liderlik davranışı ile ilgili öğretmenlerin algıları ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki

olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen motivasyonunun tüm alt boyutlarının da etik liderlik davranış algıları ile pozitif orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bingöl (2021) tarafından yürütülen tez çalışmasında öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının etkileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde eğitim yöneticileri eğitim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile yaş, cinsiyet, okulda çalıştığı süre ve hizmet yılı arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılırken eğitim durumu değişkeni incelendiğinde yüksek lisans lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Satan (2021) tarafından yürütülen ilişkiel tarama modelindeki yüksek lisans tezi çalışması ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Kırıkkale ilinde ortaokul kademesinde görev yapan 308 öğretmen katılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde örgüt sağlığı ve mesleki motivasyon arasındaki ilişkinin pozitif yönlü orta düzeyde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle örgüt sağlığı arttıkça öğretmenlerin mesleki motivasyonu da artmaktadır.

Yalçın (2022) tarafından öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve sosyal adalet liderliği arasındaki ilişkiyi araştırmak için yürütülen tez çalışmasına Kırıkkale ilinde ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 793 öğretmen katılmıştır. İlişkiel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki motivasyonları orta düzeydeyken sosyal adalet liderlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre sosyal adalet liderliği ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sosyal adalet liderliğinin mesleki motivasyonu yordadığı sonucu elde edilmiştir.

2.9.4. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Brown (2007), tez çalışmasında öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algılarını iş türü (öğretmenler ve yöneticiler), deneyim yılı ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmıştır. 793 öğretmen motivasyon ifadelerine katılma düzeylerini ve 90 yönetici öğretmenleri neyin motive ettiğine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin, yöneticilerin öğretmenlerin içsel motivasyonuna ilişkin algılarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla

olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının, yöneticilerin öğretmenlerin dışsal motivasyonuna ilişkin algılarından istatistiksel olarak daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin içsel motivasyon bulguları ile yöneticilerin öğretmenlere yönelik dışsal motivasyon bulguları arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermiştir.

Webb (2007) tarafından yürütülen tez çalışması ilkökul müdürlerinin liderlik stratejileri, öğretmen iş motivasyonu ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları analiz edildiğinde iki okul dışında tüm okullarda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin algıları ile öğretmenlerin iş motivasyonu, öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arasında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca benzer şekilde öğretmenlerin iş motivasyonu ve iş tatmini düzeyleri arasında da pozitif orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Hayden (2011) doktora tezindeki fenomenolojik çalışmasını 10 matematik öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı matematik öğretmenlerinin öğretmen motivasyonunun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ve öğretmen motivasyonu üzerindeki iş tatmini etkisini nasıl algıladıklarını belirlemektir. Katılımcıların tamamı öğretmen motivasyonunun öğrenci başarısını etkilediğini ve bunun öğrencilerinin başarısında rol oynadığına inandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada olumlu sosyal değişimin sonuçları arasında öğretmen motivasyonunun artırılmasının yer aldığı ve bunun da öğrencinin akademik başarısının artmasına yol açabileceği belirtilmiştir.

Williams (2018) doktora tezinde örnekleme devlet ortaokulu ve lisesinde çalışan 55 öğretmen ile deneysel olmayan korelasyonel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın amacı müdürlerin liderlik tarzı ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çoklu doğrusal regresyondan elde edilen sonuçlar, dönüşümcü liderliğin öğretmen motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarının, öğretmen ve müdürleri öğretmen motivasyonunu artırabilecek örgütsel değişime yönelik liderlik yaklaşımları konusunda bilgilendirerek fayda sağlayabileceği belirtilmiştir.

Ma'ruf, Aji ve Praswara (2022) araştırmasında öğretmen motivasyonunun, müdür liderliğinin ve öğretmen yeterliliğinin öğretmen performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. 79 öğretmenin katıldığı araştırmada verileri analiz etmek için doğrusal regresyon kullanılmıştır. İş motivasyonunun ve liderliğin çalışan performansında kısmi bir

etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yeterliliğin öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Ekitoe, Kimotho ve Atoni (2023) çalışmalarında Kenya'nın Turkana ilçesindeki ortaokullarda müdürlerin denetim uygulamalarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, müdürlerin denetim uygulamalarının öğretmen motivasyonu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, müdürlerin denetim uygulamalarının öğretmen motivasyonu üzerindeki olumlu etkisinin, müdürlerin karşılaştığı mali kısıtlamalar nedeniyle sekteye uğradığı tespit edilmiştir.

Flores ve Zacaris (2023) çalışmalarında etik liderlik ile öğretmen öz-yeterliği ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmaya 60 sınıf öğretmeninden oluşan bir örneklem grubu katılmıştır. Araştırmanın bulguları, genel olarak etik liderlik ile öğretmen öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ancak öz-yeterliğin belirli yönleri araştırıldığında, etik liderliğin öncelikle öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi ile ilişkili olduğu ancak öğretim stratejileriyle ilişkili olmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu etik liderliğin öğretmen öz-yeterliğinin belirli boyutları üzerinde diğerlerinden daha büyük bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar etik liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu, liderlerini etik olarak algılayan öğretmenlerin işlerinde motive olma olasılıklarının daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda etik liderliğin olumlu bir çalışma ortamının teşvik edilmesinde ve öğretmen motivasyonunun artırılmasında önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

2.9.5. Yapısal Güçlendirme ve Motivasyon Arasındaki İlişki ile İlgili Araştırmalar

Smith (1990) öğretmen güçlendirme kavramını araştırmış ve bu kavramın okul yapısı ve öğretmen motivasyonu ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini sekiz farklı okul bölgesini temsil eden 21 seçilmiş okulda görev yapan 192 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yapılarını demokratik olarak algılayan öğretmenler, okul yapılarını otokratik veya serbest bırakıcı olarak algılayan öğretmenlere göre öğretim motivasyonlarının daha çeşitli kaynaklardan sağlandığını belirtmişlerdir. Araştırma, demokratik bir okul yapısının öğretmenlerin güçlendirilmesini kolaylaştırıcı bir ortam olduğu ve öğretmenlere çok çeşitli motivasyon kaynakları sağlayarak öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna varmıştır.

Davis ve Wilson (2000), örnekleme Washington'da bulunan devlet okullarında çalışan 660 ilkokul öğretmeni ve 44 müdürden oluşan çalışmada yöneticilerin güçlendirici davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu, iş tatmini ve iş stresi ile ilişkisini incelemiştir. Verilerin analiziyle elde edilen bulgular müdürlerin güçlendirici davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Müdürler güçlendirme davranışlarına ne kadar çok başvurursa, öğretmenlerin işle ilgili görevleri yerine getirerek yaratabileceklerini hissettikleri etkinin o kadar büyük olacağı belirtilmiştir.

Buhur (2015) tarafından İzmir merkez ilçelerindeki devlet okullarında yürütülen tez çalışmasının amacı personel güçlendirmenin öğretmen motivasyonuna etki düzeyini ölçmek ve bu değişkenlerin farklı demografik özellikler ile ilişkisini incelemektir. Çalışmada motivasyon ölçmek için kullanılan ölçüm aracı okul müdürlerine yönelik olsa da tüm eğitim çalışanlarına ayırım yapılmadan uygulanmıştır. Araştırmada, çalışma rolü motivasyon ölçeği idari öz-etkinlik, kurumsal liderlik öz-etkinlik ve bilgilendirici öz-etkinlik olmak üzere üç rol içeriğinde, yapısal güçlendirme fırsat, kaynak, bilgi, destek, biçimsel güç ve biçimsel olmayan güç olmak üzere altı alt boyutta ve psikolojik güçlendirme anlamlılık, özerklik, yeterlilik ve etki olmak üzere dört alt boyutta ele alınmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda hem yapısal güçlendirme hem de psikolojik güçlendirme boyutları motivasyon ile aralarında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2015) tarafından yürütülen tez çalışması Batman ilindeki kamu kurumlarında çalışan 158 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, çalışanların güçlendirilmesinin motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda personelin güçlendirilmesinin çalışanların performansını arttırdığı tespit edilmiştir.

İhtiyaroğlu (2017), çalışmada yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin motivasyonlarını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki 4 ilçedeki ortaöğretim kademesinde görev yapan 266 öğretmen ile yürütülen bu çalışma ilişki tarama modelindedir. Elde edilen verilerin analizinde yapısal güçlendirme ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirmenin birlikte öğretmenlerin motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üstel (2022), örnekleme 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ilindeki iki ilçeye bağlı ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 309 öğretmenden oluşan tez çalışmasında okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmen motivasyonlarının öğretmenlerin cinsiyeti ve okul düzeyleri değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur.

Diken (2023) doktora tez çalışmasını Konya ilinde bulunan özel eğitim kurumlarında görev yapan 392 öğretmen ile yürütmüştür. Diken (2023) çalışmasında personel güçlendirmenin örgütsel başarıya etkisinde motivasyonun aracılık rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda personel güçlendirme ile örgütsel başarı arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte personel güçlendirmenin örgütsel başarıyı olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Personel güçlendirme ile motivasyon arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Örgütsel başarı ve personel güçlendirme ilişkisinde motivasyon etkisi incelendiğinde pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde yapısal güçlendirmenin genellikle farklı liderlik tarzları, örgütsel bağlılık, işe bağlılık ve iş tatmini gibi değişkenlerle ilişkisi üzerine çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapısal güçlendirme ile ilgili çalışmalara özellikle sağlık sektöründe çok fazla rastlanırken eğitim alanında konuyla ilgili az sayıda çalışma yer almaktadır. Öğretmen motivasyonunun genellikle örgüt kültürü, farklı liderlik davranışları, örgüt sağlığı, iş doyumu ve öğrenci başarısı gibi farklı değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Literatürde motivasyonun, personel güçlendirme, öğretmen güçlendirme, psikolojik güçlendirme ile araştırıldığı bazı çalışmalar olduğu ancak yapısal güçlendirme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırılan sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu noktada araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama süreci ve araçları, verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ile mesleki motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek ve öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını açıklama düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve sebep-sonuç hakkında ipuçları elde etmek için yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın hedef evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Kırşehir ili Merkez ilçede yer alan 35 ilkokul, 27 ortaokul ve 21 lisede görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere göre Kırşehir ili Merkez ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde toplam 2032 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın hedef evrenine ait veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Kırşehir İli Merkez İlçe İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen Sayısı

Genel Müdürlük	Kurum Türü	Okul sayısı	Öğretmen Sayısı
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul	35	576
	Ortaokul	22	574
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	İmam Hatip Ortaokulu	5	177
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	4	109
	İmam Hatip Lisesi	1	37
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Anadolu Meslek Programı	5	189
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	28
	Spor Lisesi	1	6
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	7	274
	Fen Lisesi	1	29
	Sosyal Bilimler Lisesi	1	33
Toplam		83	2032

Tablo 3.1 incelendiğinde Kırşehir ili Merkez ilçede ilköğretim ve ortaöğretimde kademesinde toplam okul sayısının 83 ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayısının 2032 olduğu görülmektedir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken ilk olarak ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç küme oluşturulmuştur. İlkokul bir küme, ortaokul kümesi kendi içerisinde ortaokul ve imam hatip ortaokulu olarak iki alt kümeye ayrılmıştır. Lise kümesinde Fen Lisesi, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Liseleri, İmam Hatip Liseleri, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi ve Anadolu Meslek Liseleri alt kümeler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, araştırma evreninden belirlenen kümeler içerisinde rastgele seçilerek oluşturulmuştur.

Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü belirlenirken %95 güven düzeyi ve sapma miktarı 0.05 dikkate alınmış ve evrenin 2032 kişiden oluşması sebebiyle örneklem büyüklüğünün en az 322-341 aralığında olması gerektiği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Gönüllü olarak 506 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Uç değer olarak belirlenen 5 veri analizden çıkarılmış ve analize 501 veri üzerinden devam edilmiştir. Araştırma katılımcılarına ait demografik özellikler Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	266	53,1
	Erkek	235	46,9
	Toplam	501	100
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	138	27,5
	Ortaokul	144	28,7
	Lise	219	43,7
	Toplam	501	100
Eğitim Durumu	Lisans	434	86,6
	Lisansüstü	67	13,4
	Toplam	501	100
Mesleki Kıdem	1-10	71	14,2
	11-20	197	39,3
	21 ve üzeri	233	46,5
	Toplam	501	100
Branş	Sınıf ve Okul öncesi Alanı	122	24,4
	Sosyal Bilimler Alanı	232	46,3
	Matematik ve Fen Bilimleri Alanı	89	17,8
	Diğer Alan	58	11,6
	Toplam	501	100
Yaş	27-40	188	37,5
	41-50	228	45,5
	51 ve üzeri	85	17,0
	Toplam	501	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın (266) ve erkek (235) öğretmen sayıları birbirine yakındır. Görev yapılan kademe değişkenine göre katılımcıların oranı %27,5'i ilkokul, %28,7'si ortaokul ve %43,7'si lise kademesi şeklindedir. Katılımcıların yarısından fazlası lisans (%86,6) ve %13,4'ü lisansüstü eğitim alan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların %14,2'si 1-10 yıl, %39,3'ü 11-20 yıl, %46,5'i 21 ve üzeri yıldır öğretmenlik mesleğini icra etmektedir. Katılımcıların %24,4'ü sınıf ve okul öncesi, %46,3'ü sosyal bilimler alanı, %17,8'i matematik ve fen bilimleri alanı, %11,6'sı diğer alan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcılardan %37,5'i 27-40 yaş aralığında, %45,5'i 41-50 yaş aralığında, %17'si 51 ve üzeri yaştaadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama araçları sırasıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği” ve “Mesleki Motivasyon Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgiler Formunda öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, kıdemi, branşı, eğitim durumları ve görev yaptıkları okul kademeleriyle ilgili bilgi istenmiştir. Araştırma kapsamında okullardan toplanacak veriler için gerekli resmi izinler Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırmanın uygulanmasında kullanılacak ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan izinler alınmış ve ekler bölümünde bu izinlere yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde Laschinger ölçeğinin işletme ve sağlık sektörü için yapılan araştırmalarda uygulandığı ve eğitim alanındaki araştırmaların büyük bir bölümünde de bu ölçekten yararlandığı söylenebilir. Bu bağlamda Iliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt (2017), okulların değer merkezli ve gevşek yapılı sistem özelliği taşıdığını belirterek bu ölçeklerin eğitim kurumlarını değerlendirme konusunda yeterli olmadığı görüşündedirler. Bununla birlikte yapısal güçlendirme iş ortamının koşulları ile yakından ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine odaklanan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu araştırma kapsamında da belirtilen ölçeğin kullanılması daha uygun bulunmuştur.

Ölçekte karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam olmak üzere beş alt boyut yer almaktadır. Iliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt (2017) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçek 5 alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ilk 9 madde karara katılımı destekleyici ortam boyutu, 10-13 maddeleri

hesap verebilir ortam boyutu, 14-17 maddeleri mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutu, 18-24 maddeleri kolaylaştırıcı okul ortamı boyutu ve son 6 madde özerkliği destekleyici ortam boyutu ile ilgilidir. Tüm faktörler bir bütün olarak toplam varyansın %65,01'ini açıklamaktadır. Ölçek 5'li Likert tipidir ve hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), biraz katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha kat sayısı 0,95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler ile yapılan güvenilirlik analiz sonuçları ve madde sayıları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Değerleri

Alt Boyut	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Karara katılımı destekleyici ortam	0,92	9
Hesap verebilir ortam	0,82	4
Mesleki gelişimi destekleyici ortam	0,81	4
Kolaylaştırıcı okul ortamı	0,91	7
Özerkliği destekleyici ortam	0,91	6

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeği geneli cronbach alpha değeri 0,96 olarak bulunmuştur ve ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları güvenilirlik değerlerinin 0,82 – 0,92 aralığında olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2. Mesleki Motivasyon Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini ölçmek için İlğan ve Ceviz (2019) tarafından geliştirilen “Mesleki Motivasyon Ölçeği” 30 maddeden ve keyif, katkı, bağlılık, değer ve öz veri olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipidir ve hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), biraz katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan ilk 11 madde keyif boyutu ile ilgili, 12-15 maddeleri katkı boyutu ile ilgili, 16-20 maddeleri bağlılık boyutu ile ilgili, 21-25 maddeleri değer boyutu ile ilgili ve son 5 madde öz veri boyutu ile ilgilidir.

Mesleki Motivasyon Ölçeği incelendiğinde tüm maddelerin yük değerleri .30'un üzerinde 1.00'ın altında olduğu için kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir. KMO değeri 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alpha kat sayısı hesaplanmıştır. Cronbach alpha 0,95 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu analiz sonuçlarına göre Mesleki Motivasyon Ölçeğinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ölçmek için güvenilir ve geçerli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler ile yapılan güvenilirlik analiz sonuçları ve madde sayıları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Güvenilirlik Değerleri

Alt Boyut	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Mesleğin yapılmasından duyulan keyif	0,93	11
Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer	0,86	5
Mesleğe duyulan bağlılık	0,84	5
Mesleki fedakârlık ve özveri	0,82	5
Başkalarının yaşamına sunulan katkı	0,85	4

Mesleki motivasyon ölçeği geneli cronbach alpha değeri 0,94 olarak bulunmuştur ve ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları güvenilirlik değerlerinin 0,82 – 0,93 aralığında olduğu tespit edilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada toplanan verileri analiz etmede istatistik programı kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarının belirlenmesinde frekans ve yüzde değerleri, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Verilerin doğru girilip girilmediği kontrol edilmiştir. Araştırma için elde edilen veri setinde uç değer incelemesi yapılmış ve uç değer olarak belirlenen 5 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Araştırma kapsamında normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Dağılımın normallik gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve bu değerler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi ve Mesleki Motivasyonları Normallik Testi Analizi

Ölçekler	Alt Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi	Karara katılımı destekleyici ortam	-0,45	-0,01
	Hesap verebilir ortam	-0,58	0,28
	Mesleki gelişimi destekleyici ortam	0,21	-0,49
	Kolaylaştırıcı okul ortamı	-0,39	-0,23
	Özerkliği destekleyici ortam	-0,84	0,64
	Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Genel	-0,25	-0,39
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları	Mesleğin yapılmasından duyulan keyif	-0,97	0,44
	Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer	-0,43	-0,38
	Mesleğe duyulan bağlılık	-0,68	-0,02
	Mesleki fedakârlık ve özveri	-0,52	-0,41
	Başkalarının yaşamına sunulan katkı	-0,97	0,58
	Mesleki Motivasyon Genel	-0,67	0,24

Tablo 3.5 incelendiğinde her iki ölçek için de çarpıklık basıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Varyansların homojenliği

varsayımını kontrol etmek için Levene istatistikleri incelenmiştir. Levene'nin testi sonuçlarına bakıldığında yapısal güçlendirme ve motivasyon toplam ve alt boyutlarda varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Verilerin normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanmış olması sebebiyle veri analizlerinde parametrik testler uygulanmıştır.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonlarının öğretmen görüşlerinin; cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi; görev yapılan kademe, mesleki kıdem, branş ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık çıkması halinde Post-Hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını yordama düzeyini tespit etmek için Regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilirken 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmada uygulanan Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği ve Mesleki Motivasyon Ölçeği beşli likert tipi ölçekler olduğu için Tablo 3.6'da ölçek maddelerinin değerlendirilmesi için esas alınacak puan aralıkları belirtilmektedir.

Tablo 3.6. Ölçeklerin Puan Aralıkları ve Değerlendirme Baremi

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı	Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1.80-2.59	Düşük
Biraz Katılıyorum	3	2.60-3.39	Orta
Katılıyorum	4	3.40-4.19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00	Çok Yüksek

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara araştırma sorularına paralel olarak bu bölümde yer verilmektedir. Sırasıyla öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeyleri ve mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonlarının araştırma kapsamındaki demografik özelliklerle karşılaştırmasına ilişkin bulgular, mesleki motivasyon ve yapısal güçlendirme arasındaki ilişkiye ait bulgular ve son olarak öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını yordamasına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

4.1. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilme düzeylerine ilişkin toplam ve alt boyutların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirme Düzeyleri

Ölçek ve alt boyutlar	n	\bar{X}	S
Karara katılımı destekleyici ortam	501	3,65	0,82
Hesap verebilir ortam	501	3,78	0,79
Mesleki gelişimi destekleyici ortam	501	2,86	0,94
Kolaylaştırıcı okul ortamı	501	3,79	0,78
Özerkliği destekleyici ortam	501	4,12	0,73
Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Toplam	501	3,69	0,69

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğinde öğretmenlerin en çok katıldıkları boyutun özerkliği destekleyici ortam ($\bar{x}=4,12$) olduğu görülmekte ve “yüksek düzey” olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin en az katıldıkları boyutun mesleki gelişimi destekleyici ortam ($\bar{x}=2,86$) olduğu görülmekte ve “orta düzey” olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerinin toplamda ($\bar{x}=3,69$) yüksek düzey olduğu bulunmuştur. Karara katılımı destekleyici ortam ($\bar{x}=3,65$), hesap verebilir ortam ($\bar{x}=3,78$) ve kolaylaştırıcı okul ortamı ($\bar{x}=3,79$) alt boyut puanlarının yüksek düzey kategorisinde olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Ölçek ve alt boyutlar	n	\bar{X}	S
Mesleğin yapılmasından duyulan keyif	501	4,40	0,58
Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer	501	3,63	0,93
Mesleğe duyulan bağlılık	501	3,54	1,01
Mesleki fedakârlık ve özveri	501	4,11	0,67
Başkalarının yaşamına sunulan katkı	501	4,37	0,63
Mesleki Motivasyon Toplam	501	4,08	0,58

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının en çok mesleğin yapılmasından duyulan keyif ($\bar{X}=4,40$) ve başkalarının yaşamına sunulan katkı ($\bar{X}=4,37$) boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Bu iki boyut da “çok yüksek düzey” olarak değerlendirilmektedir. Mesleğe duyulan bağlılık boyutunda ($\bar{X}=3,54$) öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının en az olduğu bulunmuştur. Bu boyut “yüksek düzey” olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının toplamda ($\bar{X}=4,08$) yüksek düzey olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer boyutunda ($\bar{X}=3,63$) yüksek düzey, mesleki fedakârlık ve özveri boyutunda ($\bar{X}=4,11$) yüksek düzey kategorisinde bulunduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri cinsiyet, görev yapılan kademe, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular

Cinsiyete göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin t-testi bulguları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Karara Katılım	Kadın	266	3.649	0,777	499	-0,196	0,845
	Erkek	235	3.664	0,874			
Hesap Verebilir Ortam	Kadın	266	3.799	0,749	499	0,441	0,659
	Erkek	235	3.768	0,841			
Mesleki Gelişim	Kadın	266	2.834	0,956	499	-0,706	0,481
	Erkek	235	2.894	0,939			

Tablo 4.3'ün devamı

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kolaylaştırıcı Okul	Kadın	266	3.784	0,797	499	-0,223	0,824
	Erkek	235	3.799	0,781			
Özerkliği Destekleyici	Kadın	266	4.159	0,706	499	1,134	0,257
	Erkek	235	4.084	0,764			
Yapısal Güçlendirme Toplam	Kadın	266	3.694	0,668	499	0,049	0,961
	Erkek	235	3.691	0,727			

Tablo 4.3 incelendiğinde, yapısal güçlendirme ve alt boyutlarında cinsiyete göre öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.3.2. Görev yapılan kademe değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular

Görev yapılan kademeye göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Kademe	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Karara Katılım	İlkokul	138	3,663	0,873	Gruplar Arası	0,012	2	0,006	0,009	0,991
	Ortaokul	144	3,651	0,724	Gruplar İçi	338,914	498	0,681		
	Lise	219	3,654	0,854	Toplam	338,925	500			
	Toplam	501	3,656	0,823						
Hesap Verebilir Ortam	İlkokul	138	3,813	0,860	Gruplar Arası	0,977	2	0,489	0,776	0,461
	Ortaokul	144	3,715	0,715	Gruplar İçi	313,695	498	0,630		
	Lise	219	3,812	0,798	Toplam	314,673	500			
	Toplam	501	3,784	0,793						
Mesleki Gelişim	İlkokul	138	2,887	0,873	Gruplar Arası	6,327	2	3,163	3,556	0,029
	Ortaokul	144	2,691	0,971	Gruplar İçi	442,985	498	0,890		
	Lise	219	2,959	0,966	Toplam	449,312	500			
	Toplam	501	2,862	0,947						
Kolaylaştırıcı Okul	İlkokul	138	3,749	0,820	Gruplar Arası	1,672	2	0,836	1,343	0,262
	Ortaokul	144	3,733	0,782	Gruplar İçi	309,916	498	0,622		
	Lise	219	3,856	0,772	Toplam	311,587	500			
	Toplam	501	3,791	0,789						

Tablo 4.4'ün devamı

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Kademe	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Özerkliği Destekleyici	İlkokul	138	4,204	0,688	Gruplar Arası	1,255	2	0,628	1,164	0,313
	Ortaokul	144	4,104	0,760	Gruplar İçi	268,467	498	0,539		
	Lise	219	4,087	0,744	Toplam	269,723	500			
	Toplam	501	4,124	0,734						
Yapısal Güçlendirme Toplam	İlkokul	138	3,708	0,717	Gruplar Arası	0,533	2	0,267	0,55	0,577
	Ortaokul	144	3,641	0,667	Gruplar İçi	241,439	498	0,485		
	Lise	219	3,716	0,701	Toplam	241,972	500			
	Toplam	501	3,692	0,695						

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarında ve yapısal güçlendirme toplamında görev yapılan kademeye göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları kademelere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(2-498)}=3,556;p=0,029<0,05$). Yapılan Post-Hoc Bonferonni analiz sonuçları öğretmenlerin mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutu ortaokul ve lise kademesine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($p=0,025$). Görev yaptıkları kademe lise olan öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ortaokul olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda mesleki gelişimi destekleyici ortama sahip olduklarına daha çok katıldıkları bulunmuştur.

4.3.3. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin t-testi bulguları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Karara Katılım	Lisans	434	3,650	0,822	499	-0,403	0,687
	Lisansüstü	67	3,694	0,836			
Hesap Verebilir Ortam	Lisans	434	3,789	0,793	499	0,347	0,728
	Lisansüstü	67	3,753	0,804			
Mesleki Gelişim	Lisans	434	2,879	0,936	499	1,011	0,313
	Lisansüstü	67	2,753	1,021			

Tablo 4.5'in devamı

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kolaylaştırıcı Okul	Lisans	434	3,785	0,793	499	-0,485	0,628
	Lisansüstü	67	3,835	0,769			
Özerkliği Destekleyici	Lisans	434	4,131	0,728	499	0,537	0,592
	Lisansüstü	67	4,080	0,782			
Yapısal Güçlendirme Toplam	Lisans	434	3,694	0,696	499	0,078	0,938
	Lisansüstü	67	3,687	0,697			

Tablo 4.5 incelendiğinde yapısal güçlendirme ve alt boyutların öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu sonuçlara göre lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin görüşleri; yapısal güçlendirme genel ve alt boyutlar açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.3.4. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin ANOVA bulguları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam ₁	Sd	Kareler Ortalaması ₁	F	p
Karara Katılım	1-10	71	3,800	0,790	Gruplar Arası	4,574	2	2,287	3,407	0,034
	11-20	197	3,720	0,769	Gruplar İçi	334,351	498	0,671		
	21 ve üzeri	233	3,557	0,867	Toplam	338,925	500			
	Toplam	501	3,656	0,823						
Hesap Verebilir Ortam	1-10	71	3,979	0,756	Gruplar Arası	3,430	2	1,715	2,744	0,065
	11-20	197	3,781	0,793	Gruplar İçi	311,242	498	0,625		
	21 ve üzeri	233	3,728	0,798	Toplam	314,673	500			
	Toplam	501	3,784	0,793						
Mesleki Gelişim	1-10	71	3,0291	0,993	Gruplar Arası	2,447	2	1,224	1,364	0,257
	11-20	197	2,8145	0,970	Gruplar İçi	446,865	498	0,897		
	21 ve üzeri	233	2,8523	0,912	Toplam	449,312	500			
	Toplam	501	2,8625	0,947						
Kolaylaştırıcı Okul	1-10	71	4,017	0,775	Gruplar Arası	4,882	2	2,441	3,963	0,020
	11-20	197	3,796	0,799	Gruplar İçi	306,706	498	0,616		
	21 ve üzeri	233	3,718	0,775	Toplam	311,587	500			
	Toplam	501	3,791	0,789						

Tablo 4.6'nın devamı

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam ₁	Sd	Kareler Ortalaması ₁	F	p
Özerkliği Destekleyici	1-10	71	4,340	0,738	Gruplar Arası	4,260	2	2,130	3,996	0,019
	11-20	197	4,122	0,775	Gruplar İçi	265,463	498	0,533		
	21 ve üzeri	233	4,060	0,686	Toplam	269,723	500			
	Toplam	501	4,124	0,734						
Yapısal Güçlendirme Toplam	1-10	71	3,880	0,692	Gruplar Arası	3,616	2	1,808	3,778	0,024
	11-20	197	3,706	0,694	Gruplar İçi	238,356	498	0,479		
	21 ve üzeri	233	3,624	0,689	Toplam	241,972	500			
	Toplam	501	3,692	0,695						

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin hesap verebilir ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yapısal güçlendirme puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(2-498)}=3,778;p=0,024<0,05$). Farkın kaynağına bakıldığında mesleki kıdemleri 1-10 yıl ($\bar{X}=3,88$) grubundaki öğretmenler, 21 ve üzerinde ($\bar{X}=3,62$) olan öğretmenlere göre yapısal güçlendirildiklerine daha çok katılmışlardır.

Karara katılımı destekleyici ortam alt boyutunda mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin görüşleri farklılaşmıştır ($F_{(2-498)}=3,407;p=0,034<0,05$). Yapılan Post-Hoc Bonferroni analizleri sonucuna göre karara katılımı destekleyici ortam alt boyutunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılamamaktadır. Ancak ortalama puanlar incelendiğinde görece mesleki kıdemleri 1-10 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,80$) mesleki kıdemleri 21 ve üzeri olan ($\bar{X}=3,557$) öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda karara katılımı destekleyici ortama sahip olduklarına daha çok katılmışlardır.

Kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-498)}=3,963;p=0,020<0,05$). Mesleki kıdemleri 1-10 yıl ($\bar{X}=4,01$) arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemleri 21 ve üzeri ($\bar{X}=3,71$) olanlara göre çalıştıkları kurumlarda kolaylaştırıcı okul ortamına sahip olduklarına daha çok katılmışlardır.

Özerkliği destekleyici ortam alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-498)}=3,996;p=0,019<0,05$). Mesleki kıdemleri 1-10 yıl arasında ($\bar{X}=4,34$) olan öğretmenlerin, mesleki kıdemleri 21 ve üzeri ($\bar{X}=4,06$)

olanlara göre çalıştıkları kurumlarda özerkliği destekleyici ortama sahip olduklarına daha çok katıldıkları tespit edilmiştir.

4.3.5. Branş değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular

Branşa göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin ANOVA bulguları Analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Branşa Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Karara Katılım	Sınıf ve Okul öncesi	122	3,662	0,866	Gruplar Arası	1,745	3	0,582	0,857	0,463
	Sosyal Bilimler	232	3,614	0,778	Gruplar İçi	337,180	497	0,678		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	3,657	0,898	Toplam	338,925	500			
	Diğer	58	3,807	0,787						
	Toplam	501	3,656	0,823						
Hesap Verebilir Ortam	Sınıf ve Okul öncesi	122	3,812	0,822	Gruplar Arası	1,936	3	0,645	1,025	0,381
	Sosyal Bilimler	232	3,742	0,763	Gruplar İçi	312,737	497	0,629		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	3,757	0,860	Toplam	314,673	500			
	Diğer	58	3,937	0,739						
	Toplam	501	3,784	0,793						
Mesleki Gelişim	Sınıf ve Okul öncesi	122	2,901	0,882	Gruplar Arası	2,213	3	0,738	0,820	0,483
	Sosyal Bilimler	232	2,830	0,993	Gruplar İçi	447,099	497	0,900		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	2,792	0,937	Toplam	449,312	500			
	Diğer	58	3,014	0,913						
	Toplam	501	2,862	0,947						
Kolaylaştırıcı Okul	Sınıf ve Okul öncesi	122	3,743	0,805	Gruplar Arası	3,192	3	1,064	1,715	0,163
	Sosyal Bilimler	232	3,759	0,779	Gruplar İçi	308,395	497	0,621		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	3,802	0,794	Toplam	311,587	500			
	Diğer	58	4,005	0,773						
	Toplam	501	3,791	0,789						

Tablo 4.7'nin devamı

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Özerkliği Destekleyici	Sınıf ve Okul öncesi	122	4,229	0,654	Gruplar Arası	4,332	3	1,444	2,704	0,045
	Sosyal Bilimler	232	4,055	0,785	Gruplar İçi	265,391	497	0,534		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	4,057	0,712	Toplam	269,723	500			
	Diğer	58	4,284	0,679						
	Toplam	501	4,124	0,734						
Yapısal Güçlendirme Toplam	Sınıf ve Okul öncesi	122	3,713	0,701	Gruplar Arası	2,186	3	0,729	1,511	0,211
	Sosyal Bilimler	232	3,648	0,687	Gruplar İçi	239,786	497	0,482		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	3,669	0,709	Toplam	241,972	500			
	Diğer	58	3,860	0,684						
	Toplam	501	3,692	0,695						

Tablo 4.7 incelendiğinde karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutlarında ve yapısal güçlendirme toplamında öğretmenlerin görüşleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Özerkliği destekleyici ortam alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(3-497)}=2,704;p=0,045<0,05$). Sınıf ve okul öncesi ($\bar{X}=4,22$) ve diğer alan ($\bar{X}=4,28$) öğretmenleri, sosyal bilimler ($\bar{X}=4,05$) ve matematik ve fen bilimleri ($\bar{X}=4,05$) öğretmenlerine göre çalıştıkları okullarda özerkliği destekleyici ortam olduğuna daha çok katılmışlardır.

4.3.6. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular

Levene'nin testi sonuçlarına bakıldığında karara katılımı destekleyici ortam alt boyutu dışında yapısal güçlendirme genelinde ve diğer alt boyutlarda varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir. Karara katılımı destekleyici ortam alt boyutunda ($p=0,046<0,05$) varyansların homojen dağılmaması sebebiyle yapılan Welch testi analiz sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Yaşa göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Yaşa Göre Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Karara Katılım	27-40	188	3,765	0,775	Gruplar Arası	3,632	2	1,816	2,697	0,064
	41-50	228	3,596	0,804	Gruplar İçi	335,294	498	0,673		
	51 ve üzeri	85	3,574	0,950	Toplam	338,925	500			
	Toplam	501	3,656	0,823						
Hesap Verebilir Ortam	27-40	188	3,860	0,802	Gruplar Arası	2,263	2	1,132	1,804	0,166
	41-50	228	3,713	0,773	Gruplar İçi	312,410	498	0,627		
	51 ve üzeri	85	3,808	0,818	Toplam	314,673	500			
	Toplam	501	3,784	0,793						
Mesleki Gelişim	27-40	188	2,876	1,001	Gruplar Arası	0,071	2	0,035	0,039	0,961
	41-50	228	2,850	0,925	Gruplar İçi	449,241	498	0,902		
	51 ve üzeri	85	2,866	0,896	Toplam	449,312	500			
	Toplam	501	2,862	0,947						
Kolaylaştırıcı Okul	27-40	188	3,875	0,814	Gruplar Arası	2,844	2	1,422	2,294	0,102
	41-50	228	3,711	0,774	Gruplar İçi	308,743	498	0,620		
	51 ve üzeri	85	3,819	0,760	Toplam	311,587	500			
	Toplam	501	3,791	0,789						
Özerkliği Destekleyici	27-40	188	4,179	0,784	Gruplar Arası	1,930	2	0,965	1,794	0,167
	41-50	228	4,056	0,711	Gruplar İçi	267,793	498	0,538		
	51 ve üzeri	85	4,185	0,669	Toplam	269,723	500			
	Toplam	501	4,124	0,734						
Yapısal Güçlendirme Toplam	27-40	188	3,767	0,714	Gruplar Arası	1,918	2	0,959	1,990	0,138
	41-50	228	3,631	0,665	Gruplar İçi	240,054	498	0,482		
	51 ve üzeri	85	3,690	0,722	Toplam	241,972	500			
	Toplam	501	3,692	0,695						

Tablo 4.8 incelendiğinde yapısal güçlendirme toplamında ve alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.4. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin mesleki motivasyonları cinsiyet, görev yapılan kademe, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır.

4.4.1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular

Cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin t-testi bulguları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Keyif	Kadın	266	4,483	0,520	448,239	3,262	0,001
	Erkek	235	4,310	0,648			
Katkı	Kadın	266	4,446	0,590	467,614	2,608	0,009
	Erkek	235	4,297	0,676			
Bağlılık	Kadın	266	3,669	0,960	499	2,915	0,004
	Erkek	235	3,407	1,053			
Değer	Kadın	266	3,640	0,933	499	0,172	0,863
	Erkek	235	3,625	0,942			
Özveri	Kadın	266	4,179	0,653	499	2,124	0,034
	Erkek	235	4,051	0,694			
Mesleki Motivasyon Toplam	Kadın	266	4,151	0,537	462,013	2,853	0,005
	Erkek	235	4,001	0,632			

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında değer alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(499)}=0,172; p=0,863 > 0,05$).

Keyif boyutunda mesleki motivasyonların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t_{(448,239)}=3,262; p=0,001 < 0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,484$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,311$) keyif alt boyutuna daha fazla katılmışlardır.

Katkı alt boyutunda cinsiyete göre öğretmenlerin görüşleri anlamlı olarak farklılık göstermiştir ($t_{(467,614)}=2,608; p=0,009 < 0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,44$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,29$) katkı alt boyutuna daha fazla katılmışlardır.

Bağlılık alt boyutunda cinsiyete göre öğretmenlerin görüşleri anlamlı olarak farklılaşmıştır ($t_{(499)}=2,915; p=0,004 < 0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{X}=3,669$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,407$) bağlılık alt boyutuna daha fazla katılmışlardır.

Özveri boyutunda cinsiyete göre öğretmenlerin görüşleri anlamlı olarak farklılaşmıştır ($t_{(499)}=2,124;p=0,034<0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,179$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,051$) özveri alt boyutuna daha fazla katılmışlardır.

Mesleki motivasyon toplamında cinsiyete göre öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir ($t_{(462,013)}=2,853;p=0,005<0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,151$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=4$) göre mesleki motivasyona daha fazla katılmışlardır.

4.4.2. Görev yapılan kademe değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular

Görev yapılan kademeye göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin ANOVA bulguları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Kademe	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Keyif	İlkokul	138	4,428	0,577	Gruplar Arası	0,608	2	0,304	0,874	0,418
	Ortaokul	144	4,347	0,613	Gruplar İçi	173,208	498	0,348		
	Lise	219	4,422	0,581	Toplam	173,816	500			
	Toplam	501	4,402	0,589						
Katkı	İlkokul	138	4,412	0,603	Gruplar Arası	1,596	2	0,798	1,980	0,139
	Ortaokul	144	4,287	0,658	Gruplar İçi	200,702	498	0,403		
	Lise	219	4,412	0,638	Toplam	202,298	500			
	Toplam	501	4,376	0,636						
Bağlılık	İlkokul	138	3,506	1,067	Gruplar Arası	2,110	2	1,055	1,029	0,358
	Ortaokul	144	3,474	0,984	Gruplar İçi	510,635	498	1,025		
	Lise	219	3,618	0,995	Toplam	512,745	500			
	Toplam	501	3,546	1,012						
Değer	İlkokul	138	3,622	0,936	Gruplar Arası	0,065	2	0,032	0,037	0,964
	Ortaokul	144	3,623	0,903	Gruplar İçi	438,820	498	0,881		
	Lise	219	3,646	0,962	Toplam	438,884	500			
	Toplam	501	3,633	0,936						
Özveri	İlkokul	138	4,175	0,668	Gruplar Arası	1,558	2	0,779	1,712	0,182
	Ortaokul	144	4,034	0,675	Gruplar İçi	226,685	498	0,455		
	Lise	219	4,140	0,677	Toplam	228,243	500			
	Toplam	501	4,119	0,675						
Mesleki Motivasyon Toplam	İlkokul	138	4,096	0,568	Gruplar Arası	0,734	2	0,367	1,061	0,347
	Ortaokul	144	4,021	0,600	Gruplar İçi	172,365	498	0,346		
	Lise	219	4,110	0,592	Toplam	173,099	500			
	Toplam	501	4,081	0,588						

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının toplamında ve alt boyutlarında görev yaptıkları kademelere göre görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

4.4.3. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Keyif	Lisans	434	4,393	0,589	499	-0,916	0,360
	Lisansüstü	67	4,464	0,591			
Katkı	Lisans	434	4,360	0,623	499	-1,467	0,143
	Lisansüstü	67	4,482	0,709			
Bağlılık	Lisans	434	3,541	1,008	499	-0,286	0,775
	Lisansüstü	67	3,579	1,045			
Değer	Lisans	434	3,631	0,921	499	-0,094	0,925
	Lisansüstü	67	3,643	1,037			
Özveri	Lisans	434	4,090	0,672	499	-2,482	0,013
	Lisansüstü	67	4,309	0,670			
Mesleki Motivasyon Toplam	Lisans	434	4,069	0,583	499	-1,128	0,260
	Lisansüstü	67	4,156	0,619			

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin keyif, katkı, bağlılık, değer alt boyutlarında ve mesleki motivasyonları toplamında eğitim durumlarına göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Özveri alt boyutunda öğretmen motivasyonlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($t_{(499)}=-2,482;p=0,013<0,05$). Buna göre lisansüstü eğitim sahibi öğretmenler ($\bar{X}=4,309$), lisans eğitimi alan öğretmenlere ($\bar{X}=4,090$) göre özveri alt boyutuna daha fazla katılmışlardır.

4.4.4. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Keyif	1-10	71	4,500	0,540	Gruplar Arası	0,796	2	0,398	1,146	0,319
	11-20	197	4,385	0,631	Gruplar İçi	173,020	498	0,347		
	21 ve üzeri	233	4,387	0,566	Toplam	173,816	500			
	Toplam	501	4,402	0,589						
Katkı	1-10	71	4,413	0,692	Gruplar Arası	0,166	2	0,083	0,205	0,815
	11-20	197	4,358	0,651	Gruplar İçi	202,132	498	0,406		
	21 ve üzeri	233	4,381	0,606	Toplam	202,298	500			
	Toplam	501	4,376	0,636						
Bağlılık	1-10	71	3,859	1,044	Gruplar Arası	8,223	2	4,111	4,058	0,018
	11-20	197	3,475	1,042	Gruplar İçi	504,523	498	1,013		
	21 ve üzeri	233	3,510	0,963	Toplam	512,745	500			
	Toplam	501	3,546	1,012						
Değer	1-10	71	3,756	0,976	Gruplar Arası	1,267	2	0,633	0,721	0,487
	11-20	197	3,605	0,940	Gruplar İçi	437,618	498	0,879		
	21 ve üzeri	233	3,619	0,922	Toplam	438,884	500			
	Toplam	501	3,633	0,936						
Özveri	1-10	71	4,247	0,627	Gruplar Arası	1,389	2	0,694	1,524	0,219
	11-20	197	4,090	0,732	Gruplar İçi	226,854	498	0,456		
	21 ve üzeri	233	4,104	0,636	Toplam	228,243	500			
	Toplam	501	4,119	0,675						
Mesleki Motivasyon Toplam	1-10	71	4,215	0,624	Gruplar Arası	1,527	2	0,763	2,215	0,110
	11-20	197	4,050	0,616	Gruplar İçi	171,572	498	0,345		
	21 ve üzeri	233	4,065	0,548	Toplam	173,099	500			
	Toplam	501	4,081	0,588						

Tablo 4.12 incelendiğinde keyif, katkı, değer, özveri alt boyutlarında ve mesleki motivasyon toplamında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Bağlılık alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşleri anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F_{(2-498)}=4,058;p=0,018<0,05$). Mesleki kıdemleri 1-10 yıl olan

öğretmenler ($\bar{X}=3,85$), mesleki kıdemleri 11-20 yıl arasında olanlar ($\bar{X}=3,47$) ve 21 yıl ve üzerinde olanlara ($\bar{X}=3,51$) göre bağlılık alt boyutuna daha fazla katılmışlardır.

4.4.5. Branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular

Branşa göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Branşa Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Keyif	Sınıf ve Okul öncesi	122	4,426	0,579	Gruplar Arası	3,127	3	1,042	3,035	0,029
	Sosyal Bilimler	232	4,389	0,582	Gruplar İçi	170,689	497	0,343		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	4,287	0,650	Toplam	173,816	500			
	Diğer	58	4,580	0,505						
	Toplam	501	4,402	0,589						
Katkı	Sınıf ve Okul öncesi	122	4,398	0,604	Gruplar Arası	2,829	3	0,943	2,350	0,072
	Sosyal Bilimler	232	4,377	0,634	Gruplar İçi	199,469	497	0,401		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	4,247	0,682	Toplam	202,298	500			
	Diğer	58	4,525	0,611						
	Toplam	501	4,376	0,636						
Bağlılık	Sınıf ve Okul öncesi	122	3,464	1,027	Gruplar Arası	7,110	3	2,370	2,329	0,074
	Sosyal Bilimler	232	3,627	0,994	Gruplar İçi	505,636	497	1,017		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	3,349	0,998	Toplam	512,745	500			
	Diğer	58	3,697	1,039						
	Toplam	501	3,546	1,012						
Değer	Sınıf ve Okul öncesi	122	3,537	0,956	Gruplar Arası	13,140	3	4,380	5,113	0,002
	Sosyal Bilimler	232	3,631	0,916	Gruplar İçi	425,745	497	0,857		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	3,495	0,997	Toplam	438,884	500			
	Diğer	58	4,055	0,762						
	Toplam	501	3,633	0,936						

Tablo 4.13'ün devamı

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Özveri	Sınıf ve Okul öncesi	122	4,155	0,661	Gruplar Arası	2,339	3	0,780	1,715	0,163
	Sosyal Bilimler	232	4,103	0,661	Gruplar İçi	225,904	497	0,455		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	4,018	0,726	Toplam	228.,243	500			
	Diğer	58	4,263	0,669						
	Toplam	501	4,119	0,675						
Mesleki Motivasyon Toplam	Sınıf ve Okul öncesi	122	4,069	0,564	Gruplar Arası	4,008	3	1,336	3,927	0,009
	Sosyal Bilimler	232	4,086	0,583	Gruplar İçi	169,091	497	0,340		
	Matematik ve Fen Bilimleri	89	3,948	0,652	Toplam	173,099	500			
	Diğer	58	4,285	0,501						
	Toplam	501	4,081	0,588						

Tablo 4.13 incelendiğinde katkı, bağlılık ve özveri alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının branşlarına göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Öğretmenlerin keyif alt boyutu puan ortalamalarının branşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-497)}=3,035;p=0,029<0,05$). Diğer alanlarda ($\bar{X}=4,58$) görev yapan öğretmenlerin keyif alt boyutunda mesleki motivasyonlarının matematik ve fen bilimleri alanında ($\bar{X}=4,28$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin değer alt boyutu puan ortalamalarının branşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-497)}=5,113;p=0,002<0,05$). Diğer alanlarda ($\bar{X}=4,05$) görev yapan öğretmenlerin değer alt boyutunda mesleki motivasyonlarının sınıf/okul öncesi ($\bar{X}=3,53$), sosyal bilimler ($\bar{X}=3,63$) ve matematik/fen bilimleri ($\bar{X}=3,49$) alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyon puan ortalamalarının branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-497)}=3,927;p=0,009<0,05$). Diğer alanlarda ($\bar{X}=4,28$) görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının matematik/fen bilimleri

alanında ($\bar{X}=3,94$) görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.4.6. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular

Mesleki motivasyon geneli ve bağlılık alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir. Mesleki motivasyon genelinde ($p=0,014<0,05$) ve bağlılık alt boyutunda ($p=0,000<0,05$) varyansların homojen dağılmaması sebebiyle yapılan Welch testi analiz sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Yaşa göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin bulgular Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Yaşa Göre Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Keyif	27-40	188	4,449	0,611	Gruplar Arası	0,807	2	0,404	1,162	0,314
	41-50	228	4,361	0,555	Gruplar İçi	173,009	498	0,347		
	51 ve üzeri	85	4,410	0,626	Toplam	173,816	500			
	Toplam	501	4,402	0,589						
Katkı	27-40	188	4,396	0,664	Gruplar Arası	0,442	2	0,221	0,545	0,580
	41-50	228	4,345	0,629	Gruplar İçi	201,856	498	0,405		
	51 ve üzeri	85	4,417	0,590	Toplam	202,298	500			
	Toplam	501	4,376	0,636						
Bağlılık	27-40	188	3,674	1,105	Gruplar Arası	6,741	2	3,371	3,317	0,035
	41-50	228	3,423	0,874	Gruplar İçi	506,004	498	1,016		
	51 ve üzeri	85	3,593	1,111	Toplam	512,745	500			
	Toplam	501	3,546	1,012						
Değer	27-40	188	3,660	0,993	Gruplar Arası	0,230	2	0,115	0,130	0,878
	41-50	228	3,613	0,879	Gruplar İçi	438,655	498	0,881		
	51 ve üzeri	85	3,625	0,966	Toplam	438,884	500			
	Toplam	501	3,633	0,936						
Özveri	27-40	188	4,193	0,680	Gruplar Arası	2,116	2	1,058	2,330	0,098
	41-50	228	4,051	0,682	Gruplar İçi	226,127	498	0,454		
	51 ve üzeri	85	4,138	0,634	Toplam	228,243	500			
	Toplam	501	4,119	0,675						

Tablo 4.14'ün devamı

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleki Motivasyon Toplam	27-40	188	4,139	0,642	Gruplar Arası	1,337	2	0,669	1,939	0,145
	41-50	228	4,026	0,527	Gruplar İçi	171,762	498	0,345		
	51 ve üzeri	85	4,098	0,610	Toplam	173,099	500			
	Toplam	501	4,081	0,588						

Tablo 4.14 incelendiğinde keyif, katkı, değer, özveri alt boyutları ve mesleki motivasyon toplamında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin bağlılık alt boyutu puan ortalamalarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(2-498)}=3,317; p=0,035>0,05$). Yaş aralığı 27-40 olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,67$) bağlılık alt boyutunda mesleki motivasyonlarının yaş aralığı 41-50 olan öğretmenlere ($\bar{X}=3,42$) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve alt boyutları ile mesleki motivasyonları ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ve mesleki motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?” alt problemine cevap aranmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4.15’te yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Alt Boyut	Mesleki Motivasyon Toplam	Keyif	Katkı	Bağlılık	Değer	Özveri
Yapısal Güçlendirme Toplam	0,412**	0,409**	0,402**	0,063	0,388**	0,435**
Karara Katılım	0,375**	0,367**	0,357**	0,061	0,365**	0,390**
Hesap Verebilir Ortam	0,341**	0,317**	0,329**	0,086	0,321**	0,349**
Mesleki Gelişim	0,286**	0,259**	0,268**	-0,032	0,359**	0,344**
Kolaylaştırıcı Okul	0,373**	0,382**	0,365**	0,056	0,337**	0,389**
Özerkliği Destekleyici	0,363**	0,388**	0,381**	0,092*	0,259**	0,369**

n=501, * $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 4.15 incelendiğinde mesleki motivasyon bağlılık alt boyutu dışında tüm değişkenler birbirleri ile pozitif anlamlı bir korelasyon göstermektedir ($p<0,05$).

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonun keyif boyutu ile ($r=0,409$) pozitif yönde ve orta düzeyde, katkı boyutu ile ($r=0,402$) pozitif yönde ve orta düzeyde, değer boyutu ile ($r=0,388$) pozitif yönde ve orta düzeyde, özveri boyutu ile ($r=0,435$) pozitif yönde ve orta düzeyde, mesleki motivasyon ile ($r=0,412$) pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi arttıkça mesleki motivasyonları da artmaktadır.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin karara katılımı destekleyici ortam boyutunun mesleki motivasyonun keyif boyutu ile ($r=0,367$) pozitif orta düzeyde, katkı boyutu ile ($r=0,357$) pozitif orta düzeyde, değer boyutu ile ($r=0,365$) pozitif orta düzeyde, özveri boyutu ile ($r=0,390$) pozitif orta düzeyde, mesleki motivasyon ile ($r=0,375$) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin hesap verebilir ortam boyutunun mesleki motivasyonun keyif boyutu ile ($r=0,317$) pozitif orta düzeyde, katkı boyutu ile ($r=0,329$) pozitif orta düzeyde, değer boyutu ile ($r=0,321$) pozitif orta düzeyde, özveri boyutu ile ($r=0,349$) pozitif orta düzeyde, mesleki motivasyon ile ($r=0,341$) pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutunun mesleki motivasyonun keyif boyutu ile ($r=0,259$) pozitif düşük düzeyde, katkı boyutu ile ($r=0,268$) pozitif düşük düzeyde, değer boyutu ile ($r=0,359$) pozitif orta düzeyde, özveri boyutu ile ($r=0,344$) pozitif orta düzeyde, mesleki motivasyon ile ($r=0,286$) pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi kolaylaştırıcı okul ortamı boyutunun mesleki motivasyonun keyif boyutu ile ($r=0,382$) pozitif orta düzeyde, katkı boyutu ile ($r=0,365$) pozitif orta düzeyde, değer boyutu ile ($r=0,337$) pozitif orta düzeyde, özveri boyutu ile ($r=0,389$) pozitif orta düzeyde, mesleki motivasyon ile ($r=0,373$) pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi özerkliği destekleyici ortam boyutunun mesleki motivasyonun keyif boyutu ile ($r=0,388$) pozitif orta düzeyde, katkı boyutu ile ($r=0,381$) pozitif orta düzeyde, değer boyutu ile ($r=0,259$) pozitif düşük düzeyde, özveri boyutu ile ($r=0,369$) pozitif orta düzeyde, mesleki motivasyon ile ($r=0,363$) pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki motivasyon bağıllık alt boyutunun karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutları ve yapısal güçlendirme toplamı ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak mesleki motivasyon bağıllık boyutunun yapısal güçlendirme özerkliği destekleyici ortam boyutu ile arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=0,092, p<0,05$). Bu durumda özerkliği destekleyici ortam arttıkça öğretmenlerin bağıllık boyutunda mesleki motivasyonları da artmaktadır.

4.6. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve alt boyutlarının mesleki motivasyonları ve alt boyutlarını yordama düzeylerine ilişkin bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri mesleki motivasyonlarının bir yordayıcısı mıdır? alt problemine cevap aranmıştır. İlk olarak öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi toplamının mesleki motivasyonlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Ardından sırasıyla yapısal güçlendirme alt boyutlarının mesleki motivasyon toplamı ve alt boyutlarını yordayıp yordamadığı analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlara ayrı ayrı tablolarda yer verilmiştir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını yordamasına ilişkin regresyona ait analiz sonuçlarına Tablo 4.16’da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını yordamasına ilişkin bulgular

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2,793	0,130	-	21,550	0,000
Yapısal Güçlendirme	0,349	0,034	0,412	10,110	0,000
R = 0,412; R ² =0,17; F(1, 499) = 102,208; p = 0,000					

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır ($R=0,412; R^2=0,17; F(1,499)=102,208; p<0,01$). Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi, mesleki motivasyonlarındaki toplam varyansın %17’sini açıklamaktadır. Regresyona ait analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yordanması ile ilgili regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda belirtilmiştir.

$$\text{Mesleki Motivasyon} = 2,793 + 0,349 * \text{yapısal güçlendirme}$$

Yani yapısal güçlendirmedeki bir birimlik değişim mesleki motivasyonda .35 birimlik değişime yol açmaktadır.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin analizin sonuçlarına Tablo 4.17’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonlarını yordamasına ilişkin bulgular

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	P
Sabit	2,657	0,145	-	18,263	0,000
Karara Katılım	0,146	0,052	0,204	2,809	0,005
Hesap Verebilir Ortam	0,005	0,054	0,007	0,091	0,927
Mesleki Gelişim	-0,006	0,039	-0,009	-0,147	0,883
Kolaylaştırıcı Okul	0,073	0,059	0,098	1,239	0,219
Özerkliği Destekleyici	0,148	0,046	0,185	3,220	0,001
R = 0,424; R ² = 0,172; F(5, 495) = 21,730; p = 0,000					

Regresyon analizi incelendiğinde karara katılımı destekleyici ortam ($\beta=0,204;t=2,809;p<0,05$) ve özerkliği destekleyici ortam ($\beta=0,185;t=3,220;p<0,05$) alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam ve kolaylaştırıcı okul ortamı boyutlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı ($p>0,05$) bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyona ait analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yordanması ile ilgili regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda belirtilmiştir.

$$\text{Mesleki Motivasyon: } 2,657 + 0,146 \cdot \text{karara katılım} + 0,148 \cdot \text{özerkliği destekleyici}$$

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonunun keyif alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 4.18’de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonunun keyif alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgular

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	2,024	0,145	-	20,209	0,000
Karara Katılım	0,161	0,052	0,224	3,107	0,002
Hesap Verebilir Ortam	-0,046	0,053	-0,063	-0,871	0,384
Mesleki Gelişim	-0,039	0,039	-0,063	-1,010	0,313
Kolaylaştırıcı Okul	0,116	0,059	0,155	1,975	0,049
Özerkliği Destekleyici	0,180	0,046	0,224	3,920	0,000
R = 0,438; R ² = 0,184,; F(5, 495) = 23,547; p = 0,000					

Regresyon analizi incelendiğinde karara katılımı destekleyici ortam ($\beta=0,224;t=3,107;p<0,05$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($\beta=0,155;t=1,975;p<0,05$) ve özerkliği destekleyici ortam ($\beta=0,224;t=3,920;p<0,05$) alt boyutlarının öğretmenlerin keyif boyutunda mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Hesap verebilir ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının keyif boyutu üzerinde anlamlı ($p>0,05$) bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin keyif alt boyutunda mesleki motivasyonlarının yordanması ile ilgili regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda belirtilmiştir.

Keyif: $2,024 + 0,161 * \text{karara katılım} + 0,116 * \text{kolaylaştırıcı okul} + 0,180 * \text{özerkliği destekleyici}$

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonunun katkı alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 4.19’da yer verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonun katkı alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgular

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	2,811	0,157	-	17,862	0,000
Karara Katılım	0,138	0,056	0,179	2,460	0,014
Hesap Verebilir Ortam	0,002	0,058	0,002	0,034	0,973
Mesleki Gelişim	-0,014	0,042	-0,021	-0,330	0,742
Kolaylaştırıcı Okul	0,072	0,064	0,089	1,128	0,260
Özerkliği Destekleyici	0,199	0,050	0,230	3,993	0,000
R = 0,423; R ² = 0,171; F(5, 495) = 21,587; p = 0,000					

Tablo 4.19 incelendiğinde yapısal güçlendirme karara katılımı destekleyici ortam ve özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarının katkı alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($F=21,59;p<0,001$). Yapısal güçlendirme alt boyutları katkı alt boyutunun %17’sini açıklamaktadır. Diğer yandan regresyon analizi incelendiğinde karara katılımı destekleyici ($\beta=0,224;t=2,460;p<0,05$) ve özerkliği destekleyici ortam ($\beta=0,230;t=3,993;p<0,05$) alt boyutlarının katkı boyutunda öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam ve kolaylaştırıcı okul ortamı boyutlarının katkı boyutu üzerinde anlamlı ($p>0,05$) bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi

sonuçlarına göre öğretmenlerin katkı alt boyutunda mesleki motivasyonlarının yordanması ile ilgili regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda belirtilmiştir.

$$\text{Katkı: } 2,811 + 0,138 * \text{karara katılım} + 0,199 * \text{özerkliği destekleyici}$$

Yani kararlara katılımdaki bir birimlik değişim katkı alt boyutundaki .14 birimlik, özerkliği destekleyici ortamdaki bir birimlik değişim katkı alt boyutunda .20 birimlik değişime neden olmaktadır.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonunun değer alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 4.20’de yer verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonun değer alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgular

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	1,907	0,235	-	8,129	0,000
Karara Katılım	0,211	0,084	0,186	2,519	0,012
Hesap Verebilir Ortam	0,003	0,086	0,003	0,038	0,970
Mesleki Gelişim	0,184	0,063	0,187	2,942	0,003
Kolaylaştırıcı Okul	0,034	0,095	0,029	0,360	0,719
Özerkliği Destekleyici	0,069	0,074	0,054	0,931	0,352
R = 0,399; R ² = 0,151; F(5, 495) = 18,763; p = 0,000					

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi karara katılımı destekleyici ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutlarının mesleki motivasyonun değer alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (F=18,76;p<0,001). Mesleki motivasyon alt boyutları değer alt boyutunun %15’ini açıklamaktadır. Bu düşük bir orandır. Karara katılımı destekleyici ($\beta=0,186;t=2,519;p<0,05$) ve mesleki gelişimi destekleyici ortam ($\beta=0,187;t=2,942;p<0,05$) alt boyutlarının değer alt boyutunda öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Hesap verebilir ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam boyutlarının değer boyutu üzerinde anlamlı ($p>0,05$) bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin değer alt boyutunda mesleki motivasyonlarının yordanması ile ilgili regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda belirtilmiştir.

$$\text{Değer: } 1,907 + 0,211 * \text{karara katılım} + 0,184 * \text{mesleki gelişim}$$

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonunun özveri alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 4.21’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyonun özveri alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgular

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	2,487	0,165	-	15,032	0,000
Karara Katılım	0,155	0,059	0,189	2,618	0,009
Hesap Verebilir Ortam	-0,019	0,061	-0,023	-0,316	0,752
Mesleki Gelişim	0,071	0,044	0,100	1,617	0,107
Kolaylaştırıcı Okul	0,055	0,067	0,064	0,824	0,410
Özerkliği Destekleyici	0,176	0,052	0,191	3,364	0,001
R = 0,443; R ² = 0,188; F(5, 495) = 24,126; p = 0,000					

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi karara katılımı destekleyici ortam ve özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarının mesleki motivasyonun özveri alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (F=24,12;p<0,001). Bununla birlikte yapısal güçlendirme alt boyutları özveri alt boyutunun %19’unu açıklamaktadır. Karara katılımı destekleyici ($\beta=0,189;t=2,618; p<0,05$) ve özerkliği destekleyici ortam ($\beta=0,191;t=3.364;p<0,05$) alt boyutlarının özveri alt boyutunda öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam ve kolaylaştırıcı okul ortamı boyutlarının özveri boyutu üzerinde anlamlı ($p>0,05$) bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin özveri alt boyutunda mesleki motivasyonlarının yordanması ile ilgili regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda belirtilmiştir.

$$\text{Özveri: } 2.487 + 0,155 * \text{karara katılım} + 0,176 * \text{özerkliği destekleyici}$$

Yani karara katılımdaki bir birimlik değişim özveride .15’lik bir değişime, özerkliği destekleyici ortamdaki bir birimlik değişim özveride .18’lik bir değişime neden olmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma ile resmi ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ile mesleki motivasyonları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri; cinsiyete, görev yapılan kademeye, eğitim durumuna, bransa ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermezken, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşleri; görev yapılan kademeye, eğitim durumuna, mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermezken; cinsiyete ve bransa göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın problemi ve alt problemlerine ilişkin sonuçlara ve sonuçların yorumlanmasına detaylı bir şekilde bu bölümde yer verilmektedir. Araştırma sonuçları alanyazında yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerine yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilme düzeylerine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcıların yapısal güçlendirilmesi toplam puanlarının yüksek düzey olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma sonuçlarına benzer olarak Ertürk ve Akgün (2021) öğretmenlerin davranışsal güçlendirilme düzeylerinin “çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sarıkaya ve İlğan (2022), öğretmenlerin yapısal güçlendirilme algılarının “yüksek düzeyde olduğunu ve Yılmaz (2018) çalışmasında akademik personelin yapısal güçlendirme ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yapısal güçlendirme alt boyutlarından karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam ve kolaylaştırıcı okul ortamı boyutunun yüksek düzey olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğinde katılımcıların en çok katıldıkları boyutun özerkliği destekleyici ortam olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler çalıştıkları kurumlarda özerk bir çalışma ortamına sahip oldukları görüşündedirler. Rafique ve Akhtar (2020), bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde araştırmalarında öğretmenlerin özerklik

boyutunda yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarından en az katıldıkları boyutun “mesleki gelişimi destekleyici ortam” olduğu görülmüştür. Danış (2020) ve Kuluman (2023) araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarında en yüksek ortalamaya “özerkliği destekleyici ortam”, en düşük ortalamaya “mesleki gelişimi destekleyici ortam” alt boyutunun sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular araştırma sonuçları ile uyumludur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunacak ve kendilerini geliştirecek faaliyetlere katılımı konusunda okullarında daha çok desteğin sağlanması gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmenler, eğitim ve öğretim sürecinin kaliteli ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çalışırken diğer yandan da topluma faydalı bireyler yetiştirmek için öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, toplumun beklentilerine ve değişen şartlara azami seviyede uyum sağlamak durumundadırlar. Okul içerisindeki görev ve sorumlulukları dışında da pek çok konu ile ilgilenmek durumunda olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine imkan sunacak, yenilikçi ve yaratıcı olmalarını destekleyecek, okulda karşı karşıya kaldıkları sorunlara kolay ve hızlı bir şekilde cevap alabilecekleri, okul iş ve işlemlerinde görüş ve düşüncelerinin dikkate alındığı, çalıştığı kurumlarda yeterli bilgi ve fırsata sahip olabilecekleri koşulların sağlanabilmesi gerekmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda okullarda daha verimli ve etkili çıktılar elde edebilmek için öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarındaki şartlarının iyileştirilmesi ve yapısal olarak güçlendirilmelerinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

5.1.2. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerine yönelik sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenler mesleklerini icra ederken motive olmaktadır. Üstel'in (2022) tez çalışmasında da öğretmenlerin motivasyonları yüksek çıkmıştır. Okçu ve Admış'in (2022) çalışmalarında ise öğretmen motivasyonunun “iyi düzeyde” olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının en çok mesleğin yapılmasından duyulan keyif ve başkalarının yaşamına sunulan katkı boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Satan (2021) ve Ceviz (2018) araştırmalarında mevcut çalışmanın sonucuna benzer olarak keyif ve katkı alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki olarak daha motive oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer, mesleki

fedakârlık ve özveri boyutunda yüksek düzey olarak bulunmuştur. Mesleğe duyulan bağlılık boyutunda ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının en az olduğu görülmüştür. Mesleğe duyulan bağlılığa öğretmenler en az ortalama vermiş olsa da bağlılık motivasyonları yüksek düzeydedir. Ceviz'in (2018) araştırmasında ortaya çıkan sonuca göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları alt boyutları arasında bağlılık boyutunun en az ortalamaya sahip olması da araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenler mesleklerinden keyif almakta ve başkalarının hayatlarına katkı sunmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenler mesleklerini değerli bulmakta, mesleklerine bağlı olduklarını ve mesleklerini icra ederken özverili olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler mesleki motivasyona sahiptir.

5.1.3. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi genel ortalaması ve alt boyutlar puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Alanyazında benzer şekilde İhtiyaroğlu (2017) araştırmasında öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ergin (2023) yapısal güçlendirmenin genelinde, Erkoç ve Kırıl (2023) sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmelerinde ve Kırıl (2015) öğretmen güçlendirilmesinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Literatürdeki bu çalışmalar mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Kuluman (2023) yapısal güçlendirmenin alt boyutlarında cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşırken, Danış (2020) yapısal güçlendirme toplamı, “hesap verebilir ortam” ve “karara katılımı destekleyici ortam” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu tespit etmiştir. Duman ve Çalık (2020), yapısal güçlendirmenin genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırma sonuçları mevcut araştırma ile uyuşmamaktadır.

Öğretmenlerin karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarında ve yapısal güçlendirme toplamında görev yapılan kademeye göre anlamlı farklılık göstermediği

görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutu puan ortalamalarında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutu ortalamalarının ortaokul ve lise kademesi arasında görev yaptıkları kademe lise olan öğretmenlerin lehine bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Lisede görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapanlara göre çalıştıkları okullarda mesleki gelişimi destekleyici ortama sahip olduklarına daha çok katıldıkları tespit edilmiştir. Kuluman (2023) ilkokul, ortaokul, akademik lise, meslek lisesi ve imam hatip okulları başlıklarında ele aldığı okul türleri ile yapısal güçlendirmenin tüm alt boyutları arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. İmam hatip okullarında çalışan öğretmenler ilkokul ve meslek liselerindeki öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla mesleki gelişimi destekleyen ortamın bulunduğu görüşündedirler.

Yapısal güçlendirme ve alt boyutların öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin yapısal güçlendirme genel ortalaması ve alt boyutlar puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Erkoç ve Kırıl'ın (2023) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmelerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmaları mevcut araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak Ergin'in (2023) araştırmasında yapısal güçlendirmenin genelinde eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre yapısal güçlendirme faaliyetlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma, mevcut araştırma sonuçları ile çalışmaktadır.

Öğretmenlerin hesap verebilir ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yapısal güçlendirme puan ortalamaları genelinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenlere göre okullarında yapısal olarak güçlendirildikleri görüşündedir. Mesleki kıdeme göre yapısal güçlendirme puan ortalamaları incelendiğinde mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin okullarında yapısal güçlendirilme konusunda daha az olumlu görüşe sahip oldukları ifade edilebilir. Duman ve Çalık'ın (2020) çalışmasında, yapısal güçlendirme genelinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılması araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Mesleki kıdemi 0-5 yıl olanlar 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 15+ yıl olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdemi 15+ yıl olanların mesleki kıdemi 11-15 yıl olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri toplamında ve sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmelerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır (İhtiyaroğlu, 2017; Erkoç ve Kıral, 2023).

Yapısal güçlendirme karara katılımı destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre karara katılımı destekleyici ortam boyutu ortalama puanları incelendiğinde görece mesleki kıdemleri 1-10 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemleri 21 ve üzeri olanlara göre çalıştıkları okullarda karara katılımı destekleyici ortama sahip olduklarına daha çok katılmaktadır. Kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarında da mesleki kıdemleri 1-10 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemleri 21 ve üzeri olanlara göre çalıştıkları kurumlarda kolaylaştırıcı ve özerkliği destekleyici bir okul ortamına sahip oldukları görüşündedirler. Bu bağlamda öğretmenlikteki görev süresi azaldıkça öğretmenlerin okullarını kolaylaştırıcı bir ortamı olan, karara katılımı ve özerkliği destekleyen kurumlar olarak gördükleri söylenebilir.

Karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutlarında ve yapısal güçlendirme toplamında öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Kıral (2015), çalışmasında öğretmenlerin güçlendirilmesi konusunda öğretmen görüşlerinin branşa göre bir farklılaşma göstermediğini bulmuştur. Bu yönüyle araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapısal güçlendirmenin alt boyutlarından özerkliği destekleyici ortamda öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ve diğer alan öğretmenleri, sosyal bilimler alanı ve matematik ve fen bilimleri alanı öğretmenlerine göre çalıştıkları okullarda özerkliği destekleyici ortama sahip olduklarına daha çok katılmaktadırlar.

Yapısal güçlendirme toplamında ve alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre yaşı “27-40”, “41-50” ve “51 ve üzeri” olan öğretmenlerin yapısal güçlendirme genel ortalaması ve alt boyutlar puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Benzer şekilde Ergin (2023) ilkökul

öğretmenlerini yapısal güçlendirmenin genelinde, Yılmaz (2018) akademik personelin yapısal güçlendirmesinde ve İhtiyaroğlu (2017) ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi toplamında yaşa göre anlamlı bir farklılaşma tespit etmemiştir. Öte yandan Duman ve Çalık'ın (2020) çalışmasında, yapısal güçlendirme genelinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 20-29 yaş grubunda olanların 30-39, 40-49 yaş aralığındakilere göre anlamlı olarak daha yüksektir. 50+ yaş grubundakilerin ortalamaları 30-39 yaş grubundakilere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Duman ve Çalık'ın (2020) araştırma sonuçlarının mevcut araştırma sonuçları ile uyuşmadığı görülmektedir.

5.1.4. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında değer alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin değer alt boyutu puan ortalaması ve erkek katılımcıların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin mesleki motivasyonunun “keyif”, “katkı”, “bağlılık” ve “özveri” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin “keyif”, “katkı”, “bağlılık” ve “özveri” alt boyutlarında puan ortalamasının erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin yaptıkları işten keyif aldığı, farklı yaşamlara katkı sağladığı, işlerine bağlı oldukları ve özveri ile işlerini yaptıkları söylenebilir. Satan (2021) araştırma sonuçları da öğretmenlerin mesleki motivasyonları genelinde ve tüm alt boyutlarında benzer bulgular ile mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ceviz (2018) ise mevcut araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş ancak özveri alt boyutunda cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üstel (2022) araştırmasında öğretmen motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin motivasyonlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan İhtiyaroğlu'nun (2017) araştırmasına göre öğretmenlerin toplam motivasyonları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak erkek öğretmenlerin toplam motivasyon ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamasından fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ile mesleki motivasyonları ve alt boyutları arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. “İlkokul”, “ortaokul” ve “lise” kademesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyon genel ortalamasında ve alt boyutlar puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Ceviz (2018) mesleki motivasyonun “keyif”, “değer” ve bağlılık” alt boyutlarında okul türlerine göre farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin “keyif” ve “bağlılık” boyutlarında genel liselerde görev yapanlara göre, “değer” boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Üstel (2022) araştırmasında öğretmen motivasyonlarının okul düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçsel motivasyonda da genel motivasyonla aynı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyonda okul düzeyine göre bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgular mevcut araştırma sonuçlarıyla uyuşmamaktadır.

Öğretmenlerin “keyif”, “katkı”, “bağlılık”, “değer” alt boyutlarında ve mesleki motivasyonlarının genelinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir. Üstel’in (2022) araştırmasında öğretmen motivasyonlarının eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşması mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir. “Özveri” alt boyutunda öğretmen motivasyonlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisans eğitimi alan öğretmenlere göre mesleklerini icra ederken daha fedakâr ve özverili oldukları sonucuna ulaşılabilir. Ceviz (2018) “bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve eğitim düzeyi arasındaki ilişkide farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre ön lisans mezunu öğretmenlerin mesleğe duyulan bağlılık puan ortalaması en yüksektir, bunu sırasıyla lisansüstü ve lisans mezunu öğretmenler takip etmektedir.

Öğretmelerin mesleki kıdemleri ile mesleki motivasyon geneli ve “keyif”, “katkı”, “değer”, “özveri” alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ancak “bağlılık” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemleri 1-10 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemleri 11-20 yıl arasında olanlar ve 21 ve üzeri olanlar arasında “bağlılık” alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu görülmektedir.

Kıdemleri 1-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 11-20 yıl arası olanlar ve 21 ve üzeri olanlara göre mesleklerine duydukları bağlılığın daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında araştırma sonucuna paralel sonuçlar gösteren çalışmalar yer almaktadır. Satan'ın (2021) araştırmasında mesleki motivasyon genelinde ve alt boyutlarda mesleki kıdeme göre bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. İhtiyaroğlu (2017) ve Üstel (2022) öğretmenlerin motivasyonları toplamında kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin branşlarına göre mesleki motivasyonlarının “katkı”, “bağlılık” ve “özveri” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Mesleki motivasyonun “keyif”, “değer” alt boyutları ve mesleki motivasyon toplamında branşlara göre farklılıklar bulunmuştur. “Keyif” alt boyutunda diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonları matematik ve fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. “Değer” alt boyutunda diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonları sosyal bilimler alanı, matematik ve fen bilimleri alanı, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına göre daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları toplam puanları incelendiğinde diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin matematik ve fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlere göre mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ceviz (2018) tez çalışmasında öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile branşları arasındaki ilişkide “keyif” ve “özveri” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının “keyif” alt boyutunda sosyal gruba öğretmenlerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Satan (2021) tez çalışmasında mesleki motivasyon toplamında ve alt boyutlarında öğretmenlerin alanlarına göre bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları incelendiğinde “keyif”, “katkı”, “değer”, “özveri” alt boyutları ve mesleki motivasyon genelinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin yaşlarına göre değişmediğini göstermektedir. Benzer şekilde İhtiyaroğlu (2017), öğretmenlerin motivasyonları toplamında yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. “Bağlılık” alt boyutu puan ortalamalarında öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yaş aralığı 27-40 olan öğretmenlerin bağlılık alt boyutunda mesleki motivasyonları yaş aralığı 41-50 olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ceviz'in (2018) çalışmasında öğretmenlerin yaşları

arttıkça mesleklerine olan bağlılıklarının azaldığı görülmektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve alt boyutları ile mesleki motivasyonları ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler yapısal olarak güçlendirildiğinde mesleki motivasyonları da artmaktadır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonun “keyif” alt boyutu; “katkı” alt boyutu; “değer” alt boyutu; “özveri” alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

İhtiyaroğlu (2017) çalışmasında, elde edilen verilerin analizinde yapısal güçlendirme ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir. Diken (2023) öğretmenler ile yürüttüğü doktora tez çalışmasında personel güçlendirme ile motivasyon arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güneş’in (2015) çalışmasında kamu kurumunda çalışanların güçlendirilmesinin çalışanların performanslarını arttırdığı görülmektedir. Literatürdeki bu çalışmalar mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin “karara katılımı destekleyici ortam” alt boyutu ile mesleki motivasyonun “keyif” alt boyutu; “katkı” alt boyutu; “değer” alt boyutu; “özveri” alt boyutu ve mesleki motivasyon toplamı arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumla ilgili alınan kararlara katılım sağlamaları desteklendikçe mesleki motivasyonları da artmaktadır. Ahmadi ve Arief (2022) öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmasının okullarda eğitim uygulamasında sorumluluğun ve aidiyet duygusunun artmasına etki edeceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin “hesap verebilir ortam” alt boyutu ile mesleki motivasyonun “keyif” alt boyutu; “katkı” alt boyutu; “değer” alt boyutu; “özveri” alt boyutu ve mesleki motivasyon toplamı arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin “mesleki gelişimi destekleyici ortam” alt boyutunun mesleki motivasyonun “keyif” alt boyutu; “katkı” alt boyutu ve mesleki motivasyon toplamı ile düşük düzeyde pozitif yönlü; “değer” alt boyutu ve “özveri” alt

boyutu ile pozitif orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin “kolaylaştırıcı okul ortamı” alt boyutunun mesleki motivasyonun “keyif” alt boyutu; “katkı” alt boyutu; “değer” alt boyutu; “özveri” alt boyutu ve mesleki motivasyon toplamı ile pozitif orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin “özerkliği destekleyici ortam” alt boyutu ile mesleki motivasyonun “keyif” alt boyutu; “katkı alt boyutu; “özveri” alt boyutu ve mesleki motivasyon toplamı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; “değer” alt boyutu arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki motivasyon “bağlılık” alt boyutu ile “karara katılımı destekleyici ortam”, “hesap verebilir ortam”, “mesleki gelişimi destekleyici ortam”, “kolaylaştırıcı okul ortamı” alt boyutları ve yapısal güçlendirme toplamı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak mesleki motivasyon “bağlılık” alt boyutunun “özerkliği destekleyici ortam” alt boyutu ile arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler özerk olmalarına olanak sağlayacak ortamlara sahip oldukça mesleklerine bağlılıkları da artmaktadır.

5.1.6. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve alt boyutlarının mesleki motivasyonları ve alt boyutlarını yordama düzeylerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarını yordayıp yordamadığını tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Yapısal güçlendirme mesleki motivasyonun %17'sini açıklamaktadır. İhtiyaroğlu (2017), yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirmenin birlikte öğretmenlerin motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarının mesleki motivasyon toplamı ve alt boyutlarına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarından “karara katılımı destekleyici ortam” ve “özerkliği destekleyici ortamın” öğretmenlerin mesleki motivasyonları toplamı, “katkı” ve “özveri” alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

“Karara katılımı destekleyici ortam”, “kolaylaştırıcı okul ortamı” ve “özerkliği destekleyici ortam” alt boyutlarının öğretmenlerin “keyif” alt boyutunda mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. “Karara katılımı

destekleyici ortam” ve “mesleki gelişimi destekleyici ortam” alt boyutlarının “değer” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

Regresyon analiz sonucuna göre öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi mesleki motivasyonlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin okullarda alınan kararlarda söz sahibi olması ve özerk bir çalışma ortamına sahip olmaları başkalarının yaşamına katkı sunmalarını, mesleklerinde daha özverili olmalarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda karar alma sürecine katılımlarının artması, çalışma ortamlarında özerkliklerinin desteklenmesi ve ihtiyaç duydukları malzemelere kolayca erişebilmeleri mesleklerinden keyif almalarını olumlu olarak etkilemektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına bağlı olarak uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar ile ilgili konularda görüşlerinin dikkate alınması, özerk olmalarını destekleyecek ortamların oluşturulması, gelişimlerinin desteklenmesi, hesap verebilir bir ortamda çalışmalarını ve ihtiyaç duydukları şeylere kolayca ulaşabilmeleri daha verimli ve motive olmalarını sağlayabilir.

Kurum içerisinde öğretmenlerin güçlendirilmesinde önemli bir role sahip olan okul yöneticilerinin öğretmen güçlendirme konusunda yararlanabilecekleri stratejilerin uygulamalarında ülke genelinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hazırlanan seminerler ile yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Öğretmen güçlendirilmesinin eğitim uygulamalarının başarılı şekilde yürütülmesindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları geliştirmelerini sağlayacak hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımları sağlanabilir. Güçlendirici liderlik davranışlarının uygulanmasında müdürlere gerekli yetkiler verilerek teşvik edilebilir.

Mevcut araştırmadan ve alanyazındaki diğer çalışmalardan elde edilen benzer sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyonları alt boyutlarından mesleklerine duydukları bağlılığın görece daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri araştırılarak öğretmenlerin mesleklerine daha bağlı olmalarına katkı sağlayacak çalışmalara başvurulabilir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi alt boyutlarından en düşük ortalamanın “mesleki gelişimi destekleyici ortam” alt boyutunda olduğu grlmüştir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda mevcut araştırmanın bu sonucuna paralel sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri kurumlarındaki Ğretmenlerinin mesleki olarak gelişmeleri için uygun ortamlar hazırlamalıdır. ÖĞretmenler kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak faaliyetlere kolayca erişebilmeli ve bu konuda teşvik edilmelidir.

ÖĞretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonları erkek öğretmenlerden daha fazladır. Bu durumun sebepleri araştırılarak erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının arttırılması için çalışmalar yapılabilir.

ÖĞretmenlerin mesleki motivasyonları ile yapısal güçlendirilmelerinin karara katılımı destekleyici ortam ve hesap verebilir ortam alt boyutu arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. ÖĞretmenlerin gerek kendilerini ilgilendiren konularda gerekse okullarını ilgilendiren konularda alınan kararlarda fikirlerinin alınması, bu kararları sorgulayabilmesi ve bilgi paylaşımında Şeffaf olunması mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir.

5.2.2. Araştırmaya Yönelik neriler

Araştırma, Kırşehir ili Merkez ilçesinde kamu ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenler ile yrtlmüştir. ÖĞretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları ilişkisi farklı illerde ve daha geniş örneklerle yürütülerek araştırılabilir ve yapılan yeni çalışmalar ile literatür zenginleştirilebilir.

Bu araştırma nicel yöntemler ile yrtlmüştir. Yapısal glendirilmenin öğretmenlere ne ifade ettiği, hangi alanlarda yapısal güçlendirilmeye başvurulması gerektiği, öğretmenlerin yapısal olarak glendirilmediklerini düşünmelerinin altında yatan sebepler gibi konularda nitel yöntemler kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen güçlendirilmelerinin yüksek olduğu kurumlarda, okul yöneticilerinin öğretmenlerin güçlendirilmesinde hangi yöntemleri uyguladığı veya hangi stratejilere başvurduğu hususunda nitel araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma yalnızca devlet okullarında uygulanmıştır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki motivasyonları üzerindeki etkisini incelemeye özel okullar ve devlet okulları birlikte karşılaştırmalar yapılarak araştırılabilir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin stres, örgüt sağlığı, iş performansı ve iş doyumunu, örgüte güven gibi farklı konularla ilişkileri ve yapısal güçlendirmenin farklı değişkenlerle yapılan araştırmalardaki aracılık rolleri incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Acaray, T. (2010). *Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 279948).
- Acun, K. ve Güney, S. (2019). Örgüt kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi: Bahçelievlerdeki liselerde bir uygulama. *Kesit Akademi Dergisi*, (19), 122-132.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ahadi, S., ve Suandi, T. (2014). Structural empowerment and organizational commitment: The mediating role of psychological empowerment in Malaysian Research Universities. *Journal of Asian development studies*, 3(1), 44-65.
- Ahmadi, R. and Arief, N.F. (2022). Teacher empowerment to improve the quality of education and school progress. *EDUTECH: Journal of Education and Technology*, 6(2), 431-439.
- Akçakaya, M. (2010). Örgütlerde uygulanan personel güçlendirme yöntemleri: Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme. *Karadeniz Araştırmaları Balkan, Kafkas, Doğu Avrupa Ve Anadolu İncelemeleri Dergisi*, 25, 145-174.
- Akın, M. (2010). Personeli güçlendirme algılaması, örgüt iklimi algılaması ve yaratıcı kişilik özelliklerinin örgüt düzeyinde yaratıcı çıktılar üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 211-238.
- Algan, H. (2021). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Eyüpsultan ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 667717).
- Allanazarov, Y. (2008). *Personel güçlendirme ile algılanan kontrolün örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Kültürlerarası bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 231134).
- Arısoy, E. ve Cömert, M. (2021). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 29(5), 953-964.
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Bağcı, Z. (2009). *Örgütlerde çalışanların algıladıkları güç kaynaklarının örgüte başlıkları üzerine etkisi: Bir araştırma* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Kurumsal Akademik Açık Arşivi'nden edinilmiştir. (Tez No: 249405).
- Beşyaprak, S. (2012). *Personel güçlendirmenin tükenmişlik sendromu üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 337550).
- Bingöl, Y. H. (2021). *Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 691073).

- Borrego, Y., Orgambidez, A. and Mora-Jauregui, B. (2023). Empowerment and job satisfaction in university teachers: A theory of power in educational organizations. *Psychology in the Schools*, 60(3), 843-854.
- Brown, T. L. (2007). *Teacher motivation in Arkansas schools* (Doctoral Dissertation). University of Arkansas at Little Rock.
- Buhur, H. (2015). *Personel güçlendirmenin motivasyon üzerine etkisi: İlk ve ortaöğretim devlet okullarındaki öğretmenlere yönelik bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 616278).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 498202).
- Conger, J. A. and Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy Of Management Review*, 13(3), 471-482
- Danış, M. (2020). *Kolektif öğretmen yeterliliğinin öğretmenlerin yapısal güçlendirilme ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 636604).
- Davis, J. and Wilson, S.M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Diken, Ö. F. (2023). *Personel güçlendirmenin örgütsel başarıya etkisinde motivasyonun aracılık rolü: Özel öğretim kurumlarında bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 794500).
- Doğan, S. (2003). İşletmelerde personel güçlendirmenin önemi. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 29, 177-203.
- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 524672).
- Duman, Ş. A. ve Çalık, T. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(82), 61-96.
- Ekitoe, J.N., Kimotho, M.M. and Atoni, R. (2023). Influence of Principals' instructional supervisory practices on teacher motivation in secondary schools in Turkana West, Turkana County Kenya. *The Cradle of Knowledge: African Journal of Educational and Social Science Research*, 11(3), 107-112.
- Elkholy, S.M., El Dashan, M.E.A. and Abd El Mageed, H.H. (2020). Authentic leadership and its relation to structural empowerment and work environment among nurses. *American Journal of Nursing Science*, 9(3), 136-144.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)* (13. Baskı). İstanbul: Beta Yayın Yayıncılık Dağıtım A.Ş.

- Ergin, G. (2023). *Personel güçlendirmenin inovatif çalışma davranışına etkisinde psikolojik iyi oluşun aracı rolü ve buna yönelik bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 811571).
- Erkoç, N. ve Kıral, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 38-50.
- Ertürk, R. ve Akgün, N. (2021). Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1212-1229. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.-998170>
- Flores, J. E. and Zacaris, A.M. (2023). School heads' ethical leadership and teachers' self efficacy and motivation. *Puissant*, 5. Advanced online publication.
- García-Sierra, R., ve Fernández-Castro, J. (2018). Relationships between leadership structural empowerment and engagement in nurses. *Journal of Advanced Nursing*. <https://doi.org/10.1111/jan.13805>
- Gül, H., ve Çöl, G. (2004). Personeli güçlü kılan örgütsel bir yapı oluşturmada sosyal-yapısal öncülerin güçlendirmeye olan etkileri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(3-4), 249-272.
- Güneş, Ş. (2015). *Personel güçlendirmenin çalışanların motivasyon düzeyi üzerindeki etkileri ve bir araştırma: Batman merkezdeki kamu işletmelerinde uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 410265).
- Hayden, S. S. (2011). *Teacher motivation and student achievement in middle school students* (Doctoral Dissertation). Walden University.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskı).(S.Turan, Çev.). Ankara : Nobel Yayıncılık.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İlğan, A. ve Ceviz, H. (2019). The relationship between the perception of the society related to teaching profession and teachers' professional motivation according to teachers view. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 285-338. doi: 10.14527/kuey.2019.008.
- İliman Püsküllüoğlu, E. ve Altinkurt, Y. (2017) Development of teachers' structural empowerment scale (tses): a validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 118-132.
- Karahan, A. ve Yılmaz, H. (2011). Örgütsel öğrenme, personel güçlendirme ve takım performansı arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi: Sağlık sektöründe bir araştırma, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 136-156.
- Keiser, N. M. and Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115-121.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 396158).

- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*. (15. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş
- Kuluman, F. (2023). *Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile güç mesafeleri arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 821594).
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J., Shamian, J. and Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings expanding Kanter's model. *Journal of Nursing Administration*, 31(5), 260-272.
- Marks, H. M. and Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for teachers' instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
- Ma'ruf, A., Aji, G.P. and Praswara, S. (2022). The influence of motivation, leadership, and competence on teacher performance. *Golden Ratio of Data in Summary*, 2(2), 61-76.
- Moeini Korbekandi, M. and Tabarsa, G. (2023). The effect of transformational leadership on work engagement: The mediating role of structural empowerment. *Management Studies in Development and Evolution*, 32(107), 45-74.
- O'Brien, J. L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers*. Unpublished Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey Graduate School-Newark Rutgers New Jersey.
- Odabaş, İ.(2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 355883).
- Okçu, V., Ergül, H.F. ve Ekmen, F. (2020). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Path Analiz Çalışması). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 755-770.
- Okçu, V. ve Admış, A. (2022). Investigation of relationships between teacher motivation and professionalism with authentic leadership behaviors of school administrators. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 157-182.
- Orlowska, A. and Laguna, M. (2023). Structural and psychological empowerment in explaining job satisfaction and burnout in nurses: A two-level investigation. *Journal of Nursing Management*, 2023.
- Özaslan, G. (2018). Yapısal güçlendirme ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 169-185.
- Özkalp, E. ve Kirel A.Ç. (2013). *Örgütsel Davranış*. Bursa:Ekin Yayınevi
- Patrick, A. and Laschinger, H.K.S. (2006), The effect of structural empowerment and perceived organizational support on middle level nurse managers' role satisfaction. *Journal of Nursing Management*, 14: 13-22. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2934.2005.00600.x>

- Polatçı S. ve Özçalık F. (2013).Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin işyeri nezaketsizliği ve tükenmişliğe etkisi. *The Journal of Business Science*, 1(1), 17-34.
- Puncreobutr, V. (2016). Structural empowerment and organizational commitment of lecturers in private international educational institutions at Thailand. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 158-163.
- Rafique, A. and Akhtar, M.M.S. (2020). Effect of demographic variables of university teachers on their perceived teacher empowerment. *Bulletin of Education and Research*, 42(3), 241-256.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter M. (2013). *Yönetimin Esasları* (8. Baskı). (A. Ögüt, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).
- Romo, A.S., Reyes, R.T. and Gomez, J.M. (2020). The impact of structural empowerment on job satisfaction: An empirical study in Mexico. *Journal of Applied Business and Economics*, 22(1), 170-179.
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 387-409.
- Sarıkaya, Ü. ve İlğan, A. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile girişimcilikleri arasındaki ilişkide yapısal ve psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 26-47.
- Satan, Ş. (2021). *Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 660359).
- Seçtim, H. (2020). *Yapısal güçlendirmenin personelin örgütsel özdeşleşme ve yaşam doyumu üzerindeki etkileri: Trakya Üniversiteler Birliği Araştırma ve Uygulama Hastaneleri örneği* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 634400).
- Sever, E. (2017). *Personel güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide, iş doyumunun ara değişken rolü: Sanayi sektöründe bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 486374).
- Smith, N.J. (1990). *Teacher empowerment: its relationship to school structure and teacher motivation* (Doctoral Dissertation). University of Massachusetts Amherst.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Şahin, A. (2004).Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Tahmaz, Z. (2020). *Personel güçlendirme ve işgören motivasyonu ilişkisi: Otel işletmelerinde çalışanlar üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 625297).
- Tuna, A. F. (2020). *Kişilik tiplerinin bireysel yenilikçiliğe etkisinde motivasyon ve personel güçlendirme faktörünün aracı rolü: Hizmet sektörü üzerine bir uygulama* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 625118).

- Uçar, R. ve Dağlı, İ. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Umar, S. ve Özen, H. (2019). Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi fenomenolojik bir yaklaşım. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 203-224.
- Urhan, F.(2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 508708).
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90.
- Ünal, A. ve Gülmez, D. (2017). Motivasyon Kuramları ve Uygulamalar. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi içinde* (s.89-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstel, Ö. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Webb, S. R. (2007). *The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction in Alabama's black belt region* (Order No. 3292149). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-elementary-school-principals/docview/304776803/se-2>
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. *Personnel Review*, 27(1), 40-56.
- Williams, W.E. (2018). *Principal leadership style, teacher motivation and teacher retention* (Doctoral Dissertation). Walden University.
- Yalçın, A. (2022). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 712951).
- Yılmaz, H. (2018). *Örgütsel adalet algısı ve personel güçlendirmenin iş performansına etkisi: Örgütsel sinizmin rolü* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 612354).
- Yüksel, Ö. ve Erkutlu, H. (2003). Personeli güçlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Yüksel, O. (2015). *Kamu Hastaneleri Birliği kapsamındaki hastanelerde personel güçlendirmenin iş tatmini ve iş motivasyonu üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 395887).
- Zencir, E. (2004). *Bir liderlik modeli olarak personel güçlendirme: Ankara'da bulunan dört ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 143910).
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 369204).

EKLER

EK 1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi ve Mesleki Motivasyon Ölçeği

EK 2. Ölçek İzinleri

EK 3. Etik Kurul Onay Raporu

EK 4. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi



EK 1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi ve Mesleki Motivasyon Ölçeği

ÖĞRETMENLERİN YAPISAL GÜÇLENDİRİLMESİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE İLİŞKİSİ

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Bu bağlamda kullanılacak veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır. Size ait kişisel bilgileri belirtmeye yönelik ifadeler ilk bölümde, “Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği” ikinci bölümde ve “Mesleki Motivasyon Ölçeği” üçüncü bölümde yer almaktadır. Lütfen ölçeklerdeki her bir madde için fikrinize en uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Ayça ÇELİK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Görev yaptığınız kademe : () İlkokul () Ortaokul () Lise
3. Eğitim durumunuz : () Lisans () Yüksek Lisans
4. Mesleki kıdeminiz : _____ yıl _____ ay (lütfen yazınız)
5. Branşınız : _____ (lütfen yazınız)
6. Yaşınız : _____ (lütfen yazınız)

Madde No	Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği	Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
Çalıştığım okulda,							
1	Öğretmenler branşları ile ilgili konularda karar sürecine katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
2	Okula ilişkin planlamalarda öğretmenlerin görüşleri alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
3	Öğretmenler, branşları ile ilgili ihtiyaç duydukları malzemelerin (araç-gereç, materyal) sağlanması konusunda söz sahibidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
4	Öğretmenlere yönelik yapılacak olan görevlendirmelerde, görevlendirilecek kişilerin görüşü alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
5	Okulda hangi komisyonların oluşturulacağı belirlenmesinde, görevlendirilecek kişilerin görüşü alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
6	Okulda kurulacak komisyonların kimlerden oluşacağı konusunda öğretmenlerden görüş alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
7	Okula kaynak sağlama konusunda neler yapılabileceğiyle ilgili öğretmenlere danışılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
8	Okul kurallarının belirlenmesinde öğretmenler karar sürecine katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
9	Toplantılarda kararlar tartışılarak alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
10	Öğretmenler alınan kararları sorgulayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
11	Öğretmenler okulun işleyişiyle ilgili her şeyi öğrenebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
12	Öğretmenlere yaptıkları işlerle ilgili geri bildirim verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
13	Kurul toplantılarının gündem maddeleri önceden duyurulur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
14	Öğretmenlere entelektüel olarak gelişecekleri okul ortamı sunulur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
15	Okul aylık bilim/sanat dergilerinden en az birine üyedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
16	Başarılı öğretmenler resmi olarak ödüllendirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
17	Öğretmenlerin yaratıcı düşünceleri desteklenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
18	Öğretmenler ders içi gerekli materyallere kolaylıkla ulaşabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
19	Eğitsel etkinlik yapmak isteyen öğretmenlere gereken kolaylık sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
20	Öğretmenlerin sorumluluk almaları desteklenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
21	Eğitim amaçlı geziler düzenleyen öğretmenlere gerekli kolaylık sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
22	Okul yönetimine iletilen sorunlar, en kısa sürede çözülmeye çalışılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
23	Öğretmenler okul yöneticilerine ulaşmada zorluk yaşamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
24	Öğretmenler sorumlulukları çerçevesinde gerekli yetkiye sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
25	Öğretmenler, derslerinde kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerine kendileri karar verebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)
26	Öğretmenler sınıflarında kullanacakları materyallere kendileri karar verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(5)

27	Öğretmenler, öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında düzenlemeler yapabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Öğretmenler gerektiğinde inisiyatif alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Öğretmenler, kurul toplantılarında düşüncelerini özgürce ifade edebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Öğretmenler derslerinde kullanacakları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendileri karar verebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



Madde No	Mesleki Motivasyon Ölçeği					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmaktan keyif alıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğrencilerimize iyi bir model olmanın keyfini yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Kendimi, işime karşı enerjik hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Mesleğimi yaparken yeni fikirlere ve değişime açığım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştirmeye çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımın farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğrencilerimin çalışmalarını ve gelişmelerini özveriyle takip ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğrencilerime değer verip onlara saygı göstermeye çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Mesleğimin, eğlenceli bir meslek olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Mesleğimden aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Bu mesleği yapıyorum çünkü öğretme işinin dünyayı değiştirmenin eğlenceli ve etkili bir yolu olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Bazı çocukları sokaklarda, çetelerde ya da hapisanelerde görüyorum. Ben öğretmeye devam edeceğim çünkü öğrencilerimin böyle kaybolup gitmesine izin vermeyeceğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Mesleğim, akıllara ve kalplere hitap etme fırsatı veriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Mesleğimi daha iyi yapabilmek için kendimi mesleki anlamda geliştirebileceğim toplantılara, kurslara, konferanslara katılmaya ve mesleki yayınları izlemeye çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Mesleğim sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına her zaman inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Emekli olacağım günü iple çekiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Mesleğimin beni tükettiğini hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Fırsat bulursam başka bir mesleğe geçmek istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Çocuklarımla ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Meslek seçtiğim günlere dönebilsem bu mesleği seçmezdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Öğretmen olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Mesleğim ile ilgili geleceğe olumlu bakıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Mesleğimin avantajlarının dezavantajlarından daha fazla olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Mesleğimizin statüsünün yükselmesinin öğretmenlerin elinde olduğuna inanıyor ve bu doğrultuda işimi yapmaya çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Mesleğimin yeteneklerimi gösterebildiğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Mesleğimi yaparken benden istenilenden daha fazla çaba gösteriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

29	Ders dışında da öğrencilerime zaman ayırmaya çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Öğrencilerim için evde de iş yapmam gerekirse bunu severek yapıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



EK 2. Ölçek İzinleri

Elif İliman Püsküllüoğlu

23 Eyl 2022 Cum 16:34 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: Yahya, ben ▼

Merhabalar,

Tarafımızdan geliştirilen Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği'ni bilimsel çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Arş. Gör. Elif İliman Püsküllüoğlu

Abdurrahman İLĖAN

7 Eki 2022 Cum 16:14 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▼

Selamlar sevgili Ayça. Geliştirmiş olduğumuz Mesleki Motivasyon ölçeğini, atfı göstermek suretiyle, çalışmada kullanabilirsin.

Kolaylıklar dilerim.

EK 3. Etik Kurul Onay Formu



KIRSEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Ayça ÇELİK		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	20.10.2022		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Arştırmanın Adı	Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesinin Mesleki Motivasyonları İle İlişkisi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRSEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	22.11.2022	14:30
Karar No	Karar Tarihi	22.11.2022	
	Karar No	2022/09/20	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çekluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çekluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Ayça ÇELİK'e ait "Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesinin Mesleki Motivasyonları İle İlişkisi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna *oy birliğiyle karar verildi.*

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur CETİN

EK 4. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-165.01-61620614
Konu : Ayça ÇELİK
Anket İzni

21/10/2022

VALİLİK MAKAMINA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nun 15.09.2022 tarih ve E-67873788-755.02.02-00000457227 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programına öğrencisi Ayça ÇELİK'in "Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesinin Mesleki Motivasyonları İle İlişkisi Araştırması" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencisi Ayça ÇELİK'in; söz konusu araştırmayı, il merkezdeki tüm ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda araştırmanın denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş araştırma formlarını uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamunuzca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Metin ALPASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

İsmail ÇETİNKAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge gıvrenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yunus mahallesi 182. sok. no:2 pk:40000 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/mdb-olgu>
Bilgi için: Servis AKGÜL-ŞEF

Tel/Fax No : 0 (360) 213 31 30

E-Posta: kirsheirmeb@meb.gov.tr

Kapı Adresi : mdb@ksh1.kap.tr

Uran : Veri Harıtama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: kirsheirmeb.gov.tr

Faks:3602131000

Bu belge gıvrenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.kirsheirmeb.gov.tr> adresinden 88d9-9831-3433-8d33-0768 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Ayça ÇELİK

Eğitim Durumu

Lisans : Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği

Mesleki Deneyim

MEB

2014-(Halen)