

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

**İLK VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARI**  
**ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM ODAĞI VE**  
**MOTİVASYON ALGILARI (KIRŞEHİR ÖRNEĞİ)**

**Nimet ADALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR-2023**



©2023-Nimet ADALI

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

**İLK VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARI**  
**ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM ODAĞI VE**  
**MOTİVASYON ALGILARI (KIRŞEHİR ÖRNEĞİ)**

**THE LOCUS OF CONTROL AND MOTIVATION**  
**PERCEPTIONS OF TEACHERS OF PRIMARY AND**  
**SECONDARY SCHOOLS (KIRSEHIR PROVINCE)**

**Hazırlayan**

**Nimet ADALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Cemalettin İPEK**

**KIRŞEHİR-2023**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Nimet ADALI tarafından hazırlanan “İlk ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Denetim Odağı ve Motivasyon Algıları” adlı tez çalışması 11/08/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Üye (Başkan) .....(İmza)

Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Danışman .....(İmza)

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Rezzan UÇAR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2023

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

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

Nimet ADALI

İmza

**ÖZET**  
**İLK VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM**  
**ODAĞI VE MOTİVASYON ALGILARI (KIRŞEHİR ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan: Nimet ADALI**

**Danışman: Prof. Dr. Cemalettin İPEK**

**2023- (xv+177)**

**Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**

**Jüri**

**Prof. Dr. Cemalettin İPEK**

**Prof. Dr. Tufan AYTAÇ**

**Doç. Dr. Rezzan UÇAR**

Bu araştırmada devlet okulları ile özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin denetim odağı ve motivasyon algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan kamuya ve özel sektöre ait ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 2055 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evren üzerinden küme örnekleme yöntemi ile belirlenen, 92 anaokulu, 560 ilkököl, 739 ortaokul ve 664 lisede görev yapan öğretmen olmak üzere toplam 606 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada bu kapsamda öğretmenlerin denetim odağı ve motivasyon algılarının ne düzeyde olduğu ve motivasyon algılarının istatistiksel olarak denetim odağı algılarından yordanıp yordanamayacağı sorularına cevap aranmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği (Kıral, 2012) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği (Uçar, 2015) kullanılmıştır. Ölçme araçlarının yapı geçerlikleri doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) ile test edilmiştir. Veri analizi sürecinde; öğretmenlerin denetim odağı ve motivasyon algılarının betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri esas alınmış, öğretmenlerin motivasyon algılarının istatistiksel olarak denetim odağı algılarından yordanıp yordanamayacağı ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin denetim odağı algılarının orta düzeyde, motivasyon algılarının ise yüksek düzeyde olduğu, ayrıca motivasyon algılarının iç ve dış motivasyon alt boyutlarında denetim odağı algılarından istatistiksel olarak yordanabildiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili alanyazında bu kapsamda yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanmış ve araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Denetim odağı, iç denetim odağı, dış denetim odağı, motivasyon, iç motivasyon, dış motivasyon

## **ABSTRACT**

# **THE LOCUS OF CONTROL AND MOTIVATION PERCEPTIONS OF TEACHERS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS (THE CASE OF KIRSEHIR PROVINCE)**

**M.Sc. Thesis**

**Preparer: Nimet ADALI**

**Advisor: Prof. Dr. Cemalettin İPEK**

**2023-2023- (xiv+177)**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences**

**Educational Sciences Department**

**Education Administration Science**

**Jury**

**Prof. Dr. Cemalettin İPEK**

**Prof. Dr. Tufan AYTAÇ**

**Assoc. Prof. Dr. Rezzan UÇAR**

In this study, it was aimed to examine the relationship between the locus of control and motivation perceptions of teachers working in public and private schools. The population of the research consists of a total of 2055 teachers working in public and private primary, secondary and high schools in Kırşehir city center in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 606 teachers, 246 of whom work 92 in preschool, 560 in primary schools, 739 in secondary schools and 664 in high schools, determined by cluster sampling method over this universe. The research was designed in the correlational survey model, one of the quantitative research methods. In this context, the research sought answers to the questions of what level of teachers' locus of control and motivation perceptions and whether their motivation perceptions can be statistically predicted from their locus of control perceptions. Personal Information Form, Multidimensional Locus of Control Scale (Kıral, 2012) and Teacher Motivation Scale (Uçar, 2015) were used to collect research data. The construct validity of the measurement tools was tested with confirmatory factor analysis (CFA). In the data analysis process; arithmetic mean and standard deviation values were taken as basis in describing teachers' locus of control and motivation perceptions, and whether teachers' motivation perceptions could be predicted statistically from locus of control was tested by regression analysis. As a result of the research, it was determined that the teachers' locus of control perceptions were at a moderate level and their motivation perceptions were at a high level, and that their motivation perceptions could be statistically predicted from their locus of control perceptions in the internal and external motivation sub-dimensions. In addition, the findings obtained in the research were

interpreted by comparing with the results of the research conducted in this context in the relevant literature, and some suggestions were presented depending on the results obtained in the research.

**Keywords:** Locus of control, internal locus of control, external locus of control, motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation





## ÖNSÖZ

Bu araştırma, Kırşehir il merkezine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin denetim odakları ile motivasyon algıları arasındaki ilişki ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin farklı sosyo-demografik özelliklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Bu bağlamda öncelikle birinci bölümde; araştırmanın problem durumu, amaçları, önemi, araştırmanın sayıltıları ve sınırlıklarına yer verilmiştir. İkinci bölümde; denetim odağı ve motivasyon kavramlarının tanımları yapılarak araştırmanın kuramsal temellerinden bahsedilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde; sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmanın veri toplama araçları ve veri toplama süreci ve son olarak verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde; araştırma sonucunda elde edilen bulgular anlaşılır bir dille yorumlanarak ve alanyazındaki ilgili çalışmalarla tartışılarak okuyucuya sunulmuştur. Araştırmanın beşinci ve son bölümünde ise, araştırmanın temel ve alt problemlerine ilişkin bulgular ışığında araştırma sonuçları ve önerilere yer verilerek araştırma tamamlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek ders dönemlerimde gerekse tez yazım sürecimde sorduğum her soruya kıymetli bilgileriyle geribildirim sağlayan, karşılaştığım her soruna zaman ayırarak çözüm üreten, motivasyonumun düştüğü ve umutsuzluğa kapıldığım anlarda bana olan güveni ve inancımı hissettirerek beni yeniden umutlandıran, aydın fikir ve önerileriyle bilim uzmanlığı yolculuğuma şüphesiz en çok katkı sağlayan saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Cemalettin İPEK'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez savunma jürime kıymetli katılımları ile beni onore eden, fikir ve önerileriyle değerli katkılar sağlayan hocalarım Prof. Dr. Tufan AYTAÇ ve Doç. Dr. Rezzan UÇAR'a çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, bugüne kadar verdiğim tüm kararlarda beni destekleyen, eğitim hayatım boyunca başarıma olan inançlarını asla kaybetmeyen ve güvenlerini her an hissettiğim canım annem Nergis ADALI ve canım babam Nami ADALI, canım kardeşlerime ve canım arkadaşım Ayça ÇELİK'e teşekkürlerimi sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR .....	xv
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. PROBLEM DURUMU</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI</b> .....	<b>6</b>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ</b> .....	<b>7</b>
<b>1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI (SAYILTILAR)</b> .....	<b>8</b>
<b>1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI</b> .....	<b>8</b>
<b>1.6. TANIMLAR</b> .....	<b>8</b>
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>10</b>
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1. DENETİM/KONTROL ODAĞI</b> .....	<b>10</b>
2.1.1. Denetim Odağı ile İlgili Kuramsal Bilgiler .....	13
2.1.2. Sosyal Öğrenme Kuramı .....	13
2.1.2.1. Davranış Potansiyeli .....	19
2.1.2.2. Beklenti .....	20
2.1.2.3. Pekiştirme Değeri .....	21
2.1.2.4. Psikolojik Durum .....	22
2.1.3. İç ve Dış Denetim Odağı .....	23

2.1.3.1. İç Denetim Odağı .....	24
2.1.3.2. Dış Denetim Odağı .....	27
<b>2.2. MOTİVASYON .....</b>	<b>30</b>
2.2.1. Motivasyon Kuramları.....	34
2.2.1.1. Kapsam/İçerik Kuramları .....	35
2.2.1.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı .....	36
2.2.1.1.2. Frederick Herzberg'in İki Etmenli Güdüleme Kuramı .....	38
2.2.1.1.3. David Mc Clelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı.....	40
2.2.1.1.4. McGregor'un X- Y Kuramı .....	41
2.2.1.1.5. Alderfer'in Erg Kuramı .....	42
2.2.1.2. Süreç Kuramları .....	42
2.2.1.2.1. Victor Vroom'un Beklenti Kuramı .....	43
2.2.1.2.2. Porter – Lawler Çok Değişkenli Güdülenme Kuramı.....	44
2.2.1.2.3. Adams'ın Denklik (Eşitlik) Kuramı .....	44
2.2.1.2.4. Locke'un Amaç Kuramı .....	45
2.2.2. Motivasyon Süreci.....	45
2.2.3. Motiv (Güdü) Çeşitleri .....	47
2.2.4. Motivasyon Türleri.....	49
2.2.4.1. İçsel Motivasyon.....	50
2.2.4.2. Dışsal Motivasyon .....	53
2.2.5. Öğretmen Motivasyonu .....	55
2.2.6. Eğitim Kurumlarında Motivasyon.....	60
<b>2.3. DENETİM ODAĞI VE MOTİVASYON.....</b>	<b>61</b>
<b>2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>62</b>
2.4.1. Denetim Odağı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	62
2.4.2. Denetim Odağı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	66
2.4.3. Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	68
2.4.4. Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	71
2.4.5. Denetim Odağı ve Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	73

2.4.6. Denetim Odağı ve Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ....	75
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>77</b>
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>77</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ</b> .....	<b>77</b>
<b>3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ</b> .....	<b>78</b>
<b>3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI</b> .....	<b>81</b>
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	81
3.3.2. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği (ÇBKOÖ) .....	82
3.3.2.1. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	83
3.3.2.2. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları	87
3.3.3. Öğretmenlerin Motivasyonu Ölçeği .....	87
3.3.3.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	88
3.3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	91
<b>3.4. VERİLERİN TOPLANMASI</b> .....	<b>91</b>
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ</b> .....	<b>92</b>
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>94</b>
<b>4. BULGULAR ve YORUM</b> .....	<b>94</b>
<b>4.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>94</b>
<b>4.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>95</b>
<b>4.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>111</b>
<b>4.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR</b> ....	<b>113</b>
<b>4.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>128</b>
<b>4.6. ALTINCI ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>131</b>
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>135</b>
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>135</b>
<b>5. 1. SONUÇ</b> .....	<b>135</b>
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	135

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	135
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	137
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	137
5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	138
5.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar .....	139
<b>5.2. ÖNERİLER .....</b>	<b>140</b>
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler .....	140
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	143
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>145</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>168</b>
<b>EK 1. “İlk ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu”.....</b>	<b>169</b>
<b>EK 2. “Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği” .....</b>	<b>170</b>
<b>EK 3. “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” .....</b>	<b>171</b>
<b>EK 4. “Etik Kurul Onay Raporu” .....</b>	<b>172</b>
<b>EK 5. “Valilik İzin Belgesi” .....</b>	<b>173</b>
<b>EK 6. “Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği Kullanım İzni” .....</b>	<b>174</b>
<b>EK 7. “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni” .....</b>	<b>176</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>177</b>

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 3.2.</b> Kırşehir İl Merkezine Bağlı İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sayısı .....	79
<b>Tablo 3.2.-1.</b> Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bulgular.....	80
<b>Tablo 3.3.2.1.-2.</b> Araştırmada Kullanılan Uyum Kriterleri Aralıkları .....	86
<b>Tablo 3.3.2.1.-3.</b> Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri.....	86
<b>Tablo 3.3.2.2.</b> Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçüm Aracına Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	87
<b>Tablo 3.3.3.1.-2.</b> Öğretmen Motivasyonu Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri.....	91
<b>Tablo 3.3.3.2.</b> Öğretmen Motivasyon Ölçüm Aracına Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları...	91
<b>Tablo 3.5.</b> Verilerin Dağılımına İlişkin Analiz Sonuçları.....	92
<b>Tablo 4.1.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağına İlişkin Betimsel Bulgular .....	94
<b>Tablo 4.2.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	96
<b>Tablo 4.2.-1.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	97
<b>Tablo 4.2.-2.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	99
<b>Tablo 4.2.-3.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması.....	101
<b>Tablo 4.2.-4.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	102
<b>Tablo 4.2.-5.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Karşılaştırılması.....	103
<b>Tablo 4.2.-6.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Karşılaştırılması .....	104
<b>Tablo 4.2.-7.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması .....	106
<b>Tablo 4.2.-8.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Karşılaştırılması .....	108

<b>Tablo 4.2.-9.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması .....	108
<b>Tablo 4.2.-10.</b> Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Meslek Seçimindeki Faktörlere Göre Karşılaştırılması .....	110
<b>Tablo 4.3.</b> Öğretmenlerin Motivasyon Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular.....	111
<b>Tablo 4.4.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	113
<b>Tablo 4.4.-1.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	115
<b>Tablo 4.4.-2.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	116
<b>Tablo 4.4.-3.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Medeni Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	117
<b>Tablo 4.4.-4.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması.....	118
<b>Tablo 4.4.-5.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması.....	119
<b>Tablo 4.4.-6.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması .....	121
<b>Tablo 4.4.-7.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması.....	122
<b>Tablo 4.4.-8.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	123
<b>Tablo 4.4.-9.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	125
<b>Tablo 4.4.-10.</b> Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Meslek Seçimindeki Faktörlere Göre Karşılaştırılması .....	126
<b>Tablo 4.5.</b> Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları .....	128
<b>Tablo 4.6.</b> Çok Boyutlu Kontrol Odağı Eğilimi Alt Boyutlarının İçsel Motivasyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi .....	131

<b>Tablo 4.6.-1.</b> Çok Boyutlu Kontrol Odağı Eğilimi Alt Boyutlarının Dışsal Motivasyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi .....	133
---	-----





## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.2.1.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	37
Şekil 2.2.1.1.2. Herzberg'in Hijyen/Motivasyon Kuramı .....	39
Şekil 2.2.1.1.3. David McClelland İhtiyaçlar Gruplandırması.....	40
Şekil 2.2.2. İnsanların Motivasyon Süreci .....	46
Şekil 3.3.2.1. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğine Ait DFA Path Diyagramı .....	84
Şekil 3.3.2.1.-1. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin DFA Path Diyagramına Ait T Değerleri .....	85
Şekil 3.3.3.1. Öğretmen Motivasyonları Ölçeğine Ait DFA Path Diyagramı .....	89
Şekil 3.3.3.1.-1. Öğretmen Motivasyonları Ölçeğinin DFA Path Diyagramına Ait T Değerleri .....	90

## KISALTMALAR

Bu araştırmada kullanılan kısaltmalar, ilgili açıklamaları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur. Çalışmada kullanılmış kısaltmaların yazımı TDK yazım kılavuzundaki kısaltmalar dizinine uygun olarak verilmiştir.

**BKOÖ:** ok Boyutlu Kontrol Odağı

**İKO:** İ Kontrol Odağı

**BDKO:** Başkalarına Dayalı Kontrol Odağı

**şDKO:** şansa Dayalı Kontrol Odağı

**ÖMÖ:** Öğretmen Motivasyonu Ölçeği

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi açıklanarak, araştırmanın varsayımları (sayıltılar), sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan temel kavramlara yer verilmiştir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve gelişimlerden dolayı bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyıl dünyasında, ülkelerin insan gücüne olan ihtiyacı giderek arttığından eğitim sistemlerine çok daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Toplumların hızla değişen yenedünya düzenine ayak uydurabilmesi için araştıran, özgün fikirler üreten, sorgulayan kişilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu kişilerin yetiştirilmesi ise eğitim aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Aktaş, 2008; Özer ve Gelen, 2008).

Okullar, eğitim sisteminin özel ve genel hedefleri ile temel ilkeleri ışığında öğrenciye kasıtlı olarak davranış, bilgi ve becerilerin kazandırıldığı örgütlerdir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Eğitim sisteminin en temel unsuru ve yürütücüsü öğretmenlerdir. Ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan kalkınması, görevini iyi bir şekilde yerine getiren nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin toplumun beklentileri ve çağın gereksinimlerine cevap verecek doğrultuda yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Yetim ve Gökteş, 2004).

Öğretmenlerin sorunların sebeplerine ilişkin farkındalıkları, değişim ve gelişim için uygun çözüm önerileri sunabilmeleri, öğrencileri olumsuz durumlardan koruması ve gereken önlemleri alması büyük önem arz etmektedir. (Tümkiye, 2000). Nitelikli öğretmen; genel kültür düzeyi yüksek, gerekli meslek ve alan bilgisine sahip, mesleğini severek ve isteyerek yapan ve aynı zamanda kişilik özelliği açısından öğretmenlik mesleğine uygun öğretmen olarak değerlendirilmektedir (Yeşilyaprak, 1998). Dolayısıyla öğretmenlerin; işini seven, zor durumlara dayanabilen, mücadeleci, yeniliklere açık, öğrenci beklentilerini şekillendirebilen, sınıf yönetim beceri yüksek, lider vasıflı, akademik ve sosyal öğrenmeleri

olumlu yönde etkileyebilen, fiziksel ve zihinsel yetenekleriyle öğrencilerinin yaşamında fark ortaya koyabilen, duygusal bakımdan öğrencilerin saygı, sevgi ve arkadaşlık ilişkisinde öğrenmesini sağlayan bireyler olarak bu özelliklere sahip olması beklenmektedir (Demirbolat, 2011; Kırimoğlu, Yıldırım ve Temiz, 2010). Öğretmenlerin öğrencilerine rol model olmanın yanında eğitim etkinliklerini organize etme, uygun öğretim yöntemlerini kullanma gibi öğretim sürecine yönelik birçok görevi bulunmaktadır.

Eğitim-öğretim süreci içinde öğretmenlerin tutum, inanç ve kişilik özellikleri dolaylı veya doğrudan öğrencilerini etkilemektedir (Dallı, 2018). Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin; genel kültür, mesleki beceri ve alan bilgisi alanlarında yeterli olması gerektiği görülmektedir. Ancak, bir öğretmenin yetiştirilmesinde yalnızca bu üç alana yönelik özelliklerin kazandırılması yeterli değildir (Akkaya, 2015). Öğretmenlerin ayrıca, kişisel özellikleri de nitelik kazanmalarında önemli rol oynamaktadır (Şara, 2012).

Öğretmenlik, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da (43. madde) belirtildiği gibi bir uzmanlık mesleğidir ve bu mesleği yapacak bireylerin öncelikle kişisel özellikleri açısından öğretmenlik mesleğine uygun olması önemli görülmektedir (Özgür, 1994). Denetim odağı, öğretmenlerin meslek hayatlarını ve kişilik özelliklerini önemli ölçüde etkileyen bir kavramdır. Öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri yalnızca kendi kişisel özelliklerini ve yaptıkları işin kalitesini değil, ayrıca kendilerini rol model olarak benimseyen öğrencilerinin de denetim odağı eğilimlerini etkilemektedir (Yeşilyaprak, 1998). Öğretmenlerin denetim odaklılıklarının öğrencilerinin denetim odağı eğilimleri üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Küçükkaragöz, 1998). Bu yönüyle denetim odağı kavramı, öğretmenlik mesleği ve eğitim için çok daha büyük bir önem arz etmeye başlamıştır (Yeşilyaprak, 1998).

Denetim odağı kavramı, sosyal öğrenme kuramı içinde ilk defa klinik psikolog Julian B. Rotter (1966) tarafından bir kişilik özelliği olarak tanımlanarak yapılandırılmıştır. Sosyal öğrenme kuramcılarında Rotter için kişilik, bireysel özellikler ile ayırt edici davranışların ortak göstergesidir (Rotter, 1972). Bireyin yaşamını ve içinde yaşadığı çevresinin kimler tarafından denetlendiği konusundaki inanç ve bilişini yansıtan (Lefcourt, 1976) denetim odağı kavramı, diğer pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de çeşitli kişilik değişkenleri ve kişilik davranışları ile olan ilişkisinin incelendiği çok sayıda çalışmanın konusu olmuştur

(Dağ, 1991). Bir kişilik özelliği olarak ele alınan denetim odağı, bireyin iyi veya kötü, olumlu ya da olumsuz olarak gördüğü ve kendisini etkileyen olay ve olayların kendi özellik, yetenek ve davranışlarının sonuçları mı yoksa şans, kader, Tanrı ve güçlü diğer kişiler gibi kendisi dışındaki güçlerce mi kontrol edildiğine ilişkin algıları şeklinde tanımlanmaktadır (Dönmez, 1983, 1985). Kavram, davranışın denetimindeki sorumluluğun merkezinde kimlerin olduğunu ortaya koymaktadır (Ertürk, 2012; Loosemore ve Lam, 2004; Rotter, 1954; Rotter, 1966).

İnsanların davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentileri, içsel veya dışsal denetim merkezine olan inancın göstergesi şeklinde ifade edilerek, bireyin hayatındaki iyi ya da kötü olayları tayin eden güçlerin yoğunlaştığı nokta denetim odağını açıklamaktadır (Rotter vd., 1972; Yeşilyaprak, 1993). Bireyler, başlarına gelen olayların sorumluluğunu kendi davranışlarına ya da niteliklerine bağlılarsa iç denetim odaklılık; kendileri dışındaki güçlere bağlılarsa dış denetim odaklılık özelliği göstermektedir (Küçükkaragöz, 1998).

İç denetim odaklı bireyler; öz-saygı ve öz-benlik algıları yüksek, etkili, kendilerine güvenen, girişimci, motivasyon düzeyi yüksek, sorunlarla başa çıkabilen, yaşanan durumların sorumluluğunu alan, iletişim becerileri gelişmiş, entelektüel, yaratıcı düşünen, problemlere çözüm üreten, bilgiyi arayan, akademik alanlarda başarı gösteren kişilerdir. Dış denetim odaklı bireyler ise; öz-saygı ve benlik algısı düşük, depresif, pasif, kendilerine ve çevresine güvenmeyen, akademik başarısı düşük, sorumluluk almaktan kaçan kişilerdir (Çinko, 2009; Dilmaç, 2008; Kıral, 2012; Yeşilyaprak, 2014).

Bandura'ya (1994) göre, öğretmenlerin denetim odağı algılarının içsel veya dışsal yönü öğretmen etkililiği bakımından büyük önem taşımaktadır (Akt: İhtiyaroğlu ve Demir, 2015). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği için iç denetim odaklılık özelliği göstermesi bir gereklilik olarak görülmektedir (Küçükkaragöz, 1998). Norton (1997) tarafından yürütülen bir araştırma, içten denetimli öğretmenlerin, öğrencilerinin duyuşsal ve eğitimsel gereksinimlerine yönelik daha dikkatli olduklarını, eğitim-öğretimin hedeflerini düzenli aralıklarla inceleyerek değerlendirdiklerinden dolayı diğer öğretmenlere göre daha çok yansıtıcı özelliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. İç denetim odağına sahip öğretmenler, yaşadıkları olay ve durumların sorumluluğunu üstlenerek, bunların kendi eylemlerinin sonucunda meydana geldiğine inanırlar ve ellerinden gelen tüm çabayı sarf

ederek bu durumu değiştirmeye çalışırlar. Ayrıca iç denetim odaklı üretmenler; bilgiyi araştırmaya, bilime, meslekleriyle alakalı gelişmelere, akademik başarıya önem verir, öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurarlar. Bunların aksine dış denetim odaklı üretmenler; sorumluluk almaktan kaar, olumsuz durumları değiştirmek için hiçbir çaba göstermez, öğrencileriyle iyi iletişim kuramaz ve psikolojik bakımdan dengesiz özellikler gösterirler (Dilmaç, 2008; Kıral, 2012; Tümkaya, 2000).

Literatürde, denetim odağının uygun ortamlar sağlandığında olumsuz kişilik özelliği olarak nitelendirilen dıştan denetimlilikten, olumlu kişisel özellik olarak nitelendirilen içten denetimliliğe doğru değişebildiği bulgusuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Akkaya, 2015). retmenlerin denetim odağı eğilimleri, özel hayatlarından iş hayatlarına kadar yaşamlarının her alanını etkilemektedir. Bu nedenle retmenlerin denetim odaklılık özelliklerinin bilinmesi ve bu yönde gerekli çalışmaların gerçekleştirilmesi eğitim sistemimizde vasıflı ve kaliteli retmenlerin yer almasının sağlanması konusunda oldukça önemlidir (Kkkaragz, 1998).

retmenlerin kişilik özelliklerini büyük ölçüde etkileyen denetim odağı kavramı, araştırmacılar tarafından en çok çalışılan konular arasında olsa da retmen nitelik ve kalitesinin arttırılmasına ilişkin yrtlen çalışmaların büyük bir kısmında göz ardı edilmektedir. Ancak, retmenlik mesleği için oldukça önemli bir yere sahip retmen kişiliği, nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi için zen gösterilmesi gereken bir konudur. Bunun temel sebebi ise, öğrencileri tarafından örnek alınan retmenlerin, rol model olacak kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Kkkaragz, 1998).

Eğitim sistemlerinin nitelik ve etkinliğini arttırmak, eğitimin temel ögesi olan retmenlerin işlerini isteyerek ve keyifle yapmasına bağlı olduğundan retmen motivasyonu eğitimin geleceği noktasından oldukça önemli bir yere sahip diğer bir konudur. Motivasyon, yaşamın diğer alanlarında olduğu kadar iş hayatında da önemli bir yere sahiptir. Bireylerin işlerinden aldıkları tatmin düzeyi, performans ve verimliliklerini de doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. İçsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kaynaktan ele alınan motivasyon olgusunda; bireylerin içten gelerek ve gönüllü olarak çalışma isteği duymasında etkin olan kaynak içsel motivasyon olarak ifade edilmektedir. İçsel motivasyonu yüksek bireyler, işlerine ilgi duyarak ve o işten keyif alarak yaparlar. Kişilerin

çevresel etkenlerden gelen uyarıcılarla bir işi yapması ise dışsal motivasyon ile açıklanmaktadır (Akbaba, 2008).

Okul sistemleri içinde belirleyici görevi olan önemli unsurlardan birisi öğretmen motivasyonudur. Öğretmenlerin, müfredatı pratiğe dönüştürmesi, öğrencilerin psikomotor, duyuşsal ve bilişsel niteliklerini ve değerlerini oluşturmada üstlendiği rol dikkate alındığı zaman, öğretmenleri eğitim amaçları doğrultusunda yetenekli ve profesyonel birer işçi olarak görmek gerekmektedir. Motivasyon ikliminin sağlandığı bir okul ortamında; başarılı, üretken, aktif, iş tatmini yüksek öğretmenlerden oluşan nitelikli eğitim hizmeti sunan okulların yer alması mümkün olacaktır (Urhan, 2018).

Araştırmalar, öğretmenlerin iş çevrelerine karşı duydukları memnuniyet düzeylerinin sahip oldukları denetim odağı eğiliminden büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir (Stockard ve Lehman, 2004). Deci (1975), Rotter'ın denetim odağı olarak kavramsallaştırdığı kontrol algısının iç motivasyon için gerekli bir koşul olduğunu ifade etmektedir. İç denetim odağına sahip bireyler, pek çok durumda içsel olarak motive olma yöneliminde olan kişilerdir. Bu bireyler çevrelerini etkileyebileceklerine inanırlar ve kendi kaderlerini tayin etme duyguları için birçok şeyi yapma çabasında olurlar. Dış denetim odağına sahip kişiler ise, nadiren içten motive olan bireylerdir. Çevrelerini etkileyemeyeceklerine inanırlar ve kendi kaderlerini belirleme yolundan herhangi bir davranışta bulunmazlar (Lennon, 1992).

Motivasyon ve denetim odağı pek çok durumda iç içe geçmiş kavramlardır. Örneğin; eğitim kurumlarında karşılaşılan herhangi bir olumsuzluk durumunda, iç denetim odaklı öğretmenler, problemin dış unsurlarına yönelmeden ve problemin etkisine kapılmadan kişisel ön güdülerini kullanarak ve içsel motivasyonla sorunun üstesinden gelme çabası içinde olacaktırlar. Buna karşın dış denetim odaklı öğretmenler, problemin kaynağını kendileri dışındaki etkenlere bağlayarak ve büyük ölçüde dışsal motivasyon faktörlerinin etkisinde kalıp sorunun çözümü için bireysel herhangi bir girişimde bulunmayarak öğrenci, öğrenci velileri, okul idaresi gibi dışsal paydaşlardan çözüm aramalarını bekleyecektir (Spector, 1982).

Öğretmenlerin denetim odağı yönelimleri ile ilgili özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve bu yönde motive edilmeleri eğitimin geleceği ve kalitesi için oldukça

değerli bir bilgi kaynağı olacaktır. Bununla beraber, iç denetim odağına sahip öğretmenlerin çalıştıkları okullarda içsel motivasyonunu sağlayacak ve aynı zamanda arttıracak ortam ve şartların oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Dış denetim odağına sahip öğretmenlerin kontrol odağı yönelimlerinin tespit edilip, iç denetim odaklılığa doğru yönlendirilmelerinde gerekli iyileştirme ve geliştirme programlarının uygulanmasına ve böylece iş motivasyonlarının sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu durum eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleştirilmesi yolunda sağlıklı bir okul kültürü ve okul ikliminin oluşmasına büyük ölçüde yarar sağlayacaktır (Urhan, 2018).

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın problem durumu, “İlk ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Denetim Odağı ve Motivasyon Algıları” olarak belirlenmiştir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, Kırşehir il merkezine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin denetim odağı ve motivasyon algıları arasındaki ilişkinin öğretmenlerin farklı sosyo-demografik özelliklerine göre incelenmesidir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri, denetim odağı ölçeğinin boyutlarına (iç, dış ve şans denetim odağı) göre ne düzeydedir?

2) Öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, branş, mezun olunan okul türü, çalışılan okul kademesi, hizmet içi eğitim durumu, okul türü, meslek seçimini etkileyen faktör durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri, motivasyon ölçeği boyutlarına (içsel-dışsal motivasyon) göre ne düzeydedir?

4) Öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, branş, mezun olunan okul türü, çalışılan okul kademesi, hizmet içi eğitim durumu, okul türü, meslek seçimini etkileyen faktör durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5) Öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri ile motivasyon algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?



6) Öğretmenlerin motivasyon algıları, denetim odağı eğilimlerinden yordanabilmekte midir?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bir ülkenin bilim, teknoloji, üretim gibi alanlarda gelişmesini sağlayan en temel etken, o ülkenin etkin, nitelikli ve kaliteli eğitim görmüş beşerî gücüdür. Beşerî gücün niteliği ve kalitesi, o ülkede gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin yürütücüsü konumunda bulunan öğretmenlerin nitelik ve kalitesi ile doğrudan bağlantılıdır. Nitelik sahibi öğretmenlerin genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve teknolojik gelişmelere ayak uyduran öğreticiler olması beklenmektedir. Tüm bu özellikler nitelikli bir öğretmen için gerekli ancak yeterli olmamaktadır. Nitelikli bir öğretmenin aynı zamanda öğretmenlik mesleğine uygun kişilik özelliklerinin olması, mesleğini severek ve isteyerek yerine getirmesi de oldukça önemlidir (Akkaya, 2015).

Denetim odağı, bireylerin toplumsal olaylardaki rolü ve sorumluluğunun bilincinde olan ve kendi kendini yönetebilen kişilerden oluşan bir toplumsal yapı meydana getirmek bakımından büyük önem taşımaktadır. Böyle bir toplum ise, nitelikli öğretmenlerin uygulayıcısı olduğu kaliteli eğitim yoluyla meydana gelmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin ortaya çıkan sorunların kaynağının kendileri olup olmadığının bilincine varıp, bir sorun varsa, o durumu değiştirmek için gereken çözüm yöntemlerini bulma arayışı içinde olması önemlidir. Dolayısıyla eğitim sürecinde ortaya çıkan olumsuzlukların zamanında giderilmesi oldukça önemlidir (Tümekaya, 2000).

Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin kişilik özelliklerine etki eden en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerin denetim odağı eğilimleridir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleklerini yaparken sergiledikleri davranışlar, onları rol model alan öğrencilerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri ve motivasyon algıları ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmanın, eğitim sistemimiz içinde nitelikli ve etkin öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde yapılacak çalışmalara önemli katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Öğretmenin denetim odağı ve öğretmen motivasyonunun demografik değişkenlerle nasıl bir ilişkisinin olduğu konusunda alanyazında çok fazla çalışma vardır. Ancak literatürde öğretmenlerin denetim odağı ve motivasyon algısı boyutları arasındaki ilişkiyi ele

alan kapsamlı ve güncel bir araştırma bulunmamaktadır. Bu durum, araştırmamızın literatüre sağlayacağı özgün katkı bağlamında önemini arttırmaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların, eğitim sistemimizde gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalara olumlu katkı sağlaması beklenmektedir.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI (SAYILTILAR)**

1) Araştırmada kullanılan Öğretmen Motivasyonu Ölçeği ve Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin, örneklem grubunun özellikleri doğrultusunda araştırmanın amacına hizmet ettiği varsayılmaktadır.

2) Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Motivasyonu Ölçeği ve Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğindeki sorulara samimi ve tarafsız ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

3) Araştırma kapsamında uygulanan veri toplama araçlarının öğretmenlerin denetim odağı ve motivasyon algıları arasındaki ilişkiyi ölçmek için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

1) Bu araştırma, Kırşehir ili merkezinde yer alan özel ve kamu ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev alan öğretmenler ile sınırlıdır.

2) Araştırmada incelenen öğretmenlerin denetim odağı, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

3) Araştırmada incelenen öğretmen motivasyon algısı, Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

4) Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında elde edilen bulgularla sınırlıdır.

#### **1.6. TANIMLAR**

Araştırma kapsamında bahsi geçen kavramlar, araştırmada ele alındıkları şekliyle ve temel anlamlarıyla aşağıda tanımlanmaktadır:

**Denetim (Kontrol) Odağı:** Sosyal öğrenme kuramcılarında Rotter'ın (1966) kullandığı denetim odağı, bireyin iyi veya kötü, olumlu ya da olumsuz olarak gördüğü ve

kendisini etkileyen olay ve olayları kendi özellik, yetenek ve davranışlarının sonuçları mı yoksa şans, kader, Tanrı ve güçlü diğer kişiler gibi kendisi dışındaki güçlerce mi kontrol edildiğine ilişkin algıları şeklinde tanımlanmaktadır (Dönmez, 1983, 1985).

**İç Denetim Odağı:** İç denetim odağı inancı, kişinin elde ettiği sonuçların, yaşadığı iyi ve kötü olayları ya da başarı ve başarısızlıkların kaynağının kendisi olduğuna inanması, sorumluluğu kendisinde görmesi ve davranışının sonuçlarının kendisine bağlı olduğuna ilişkin eğilimidir (Rotter, 1975; Yeşilyaprak, 2004).

**Dış Denetim Odağı:** Dış denetim odağı, dış güçlerin davranışlar üzerindeki etkisine olan inanç olarak ifade edilmektedir (Northington, 1993).

**Motivasyon:** Motivasyon, kişilerin belli birtakım hareketlerde bulunabilmelerine neden olan, eylemleri harekete geçiren, onlarda süreklilik sağlayan ve davranışları yönlendiren içsel ve dışsal güçlerin tanımlanmasına yönelik ifade edilen psikolojik süreçler ve hipotetik kurulum setidir (Mitchell, 1982; Spector, 1996).

**İçsel Motivasyon:** İnsanları bir davranışa yönlendiren, arzuladığı şeyi elde edinceye kadar aktif kılan ve tatmin duygusu gerçekleştiğinde etkisini durulan, bireyin kendisinde bulunan doğal itici kuvvet, içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000a).

**Dışsal Motivasyon:** Bir işin veya faaliyetin sonuçlandırılması için verilen ödüllerle sağlanan motivasyon türüne dışsal motivasyon denmektedir (Karip, 2003).

**Motiv (Güdü):** Gerek fizyolojik gerekse psikolojik açıdan insanlı farklı yollarda davranışlara iten güç motiv (güdü) olarak tanımlanmaktadır (Özalp, 1981).

## BÖLÜM II

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesine, araştırma konusuyla alakalı temel kavramların açıklanmasına ve literatürdeki ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu sebeple ilk olarak araştırma konusuyla ilgili kavramlar açıklanmaya çalışılarak literatürdeki ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde denetim odağı ve motivasyon kavramlarıyla ilgili literatür incelemesi yapılmıştır.

#### 2.1. DENETİM/KONTROL ODAĞI

Kişilik, davranışçı psikologlar tarafından hem geçmişte hem de günümüzde üzerinde en sık çalışma yapılan konulardan biridir. Kişilik kavramı, içinde çok çeşitli yönleri barındırması sebebiyle tanımlanması oldukça zordur. Bir insanı, diğer insanlardan farklı kılan fiziksel, algısal ve psikolojik özelliklerinin bütünü kişilik kavramına ilişkin geliştirilen tanımların genel bir değerlendirmesidir (Genç, 2000). Davranış bilimcilerine göre kişilik, belli uyaranlar yoluyla açığa çıkan ve pekiştirilen öğrenilmiş davranışlar neticesinde oluşmaktadır (Fidan, 1986). İnsanlar genellikle başarısızlıkla sonuçlanmış durumları değil, başarıyla sonuçlanmış durumları kendi bireysel özelliklerine atfetme eğilimi göstermektedirler ya da bunun tam aksine olumlu ve başarılı durumları kendileri dışındaki dış faktörlere, başarısızlıkları ise kendilerine bağlama eğilimindedirler. Bireylerin bu eğilimleri denetim odağı ile açıklanabilmektedir (Çakar, 1997). Bu bağlamda, kişiliği oluşturan önemli boyutlardan biri de denetim (kontrol) odağıdır.

Denetim odağı kavramı, Sosyal Öğrenme Kuramı içinde ilk defa klinik psikolog Julian B. Rotter (1966) tarafından bir kişilik özelliği olarak tanımlanarak yapılandırılmıştır. Kavram, 1950'li yılların son çeyreğinde ortaya çıkmış ve bu dönem öncesine kadar herhangi bir sistemli çalışmanın konusu olmamıştır (Küçükkaragöz, 1998). Sosyal (toplumsal) öğrenme kuramcılarında Rotter için kişilik, bireysel özellikler ile ayırt edici davranışların ortak göstergesidir (Rotter, 1972). Bireyin yaşamını ve içinde yaşadığı çevresinin kimler tarafından denetlendiği konusundaki inanç ve bilişini yansıtan (Lefcourt, 1976) denetim odağı kavramı, diğer pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de çeşitli kişilik değişkenleri ve

kişilik davranışları ile olan ilişkisinin incelendiği çok sayıdaki çalışmanın konusu olmuştur (Dağ, 1991).

Denetim odağı, Rotter (1954) tarafından kuramsallaştırılan ve davranışçı teori ile bilişsel teoriyi bütünleştirmeyi hedefleyen Sosyal Öğrenme Kuramından kaynaklanmaktadır. Sosyal Öğrenme Kuramının dört temel bileşenlerinden biri olan “beklenti” kavramı bireyin davranışlarının oluşumunda belirleyici bir role sahiptir ve denetim odağı bu kavramın farklı bir boyutu olarak ele alınmaktadır. Beklenti bileşeninin bir boyutu şeklinde öne sürülen denetim odağı, kişilik temalı çalışmaların önemli değişkenleri arasında ilk sırada yer almaktadır (Lefcourt, 1992; Rotter, 1966; Strickland, 1989). Denetim odağı ile ilgili yapılan deneysel incelemeler (James ve Rotter, 1958; Phares, 1957) çoğunlukla kişilerin beklentilerinin yeteneklerine mi yoksa şans etkenine mi bağlı olarak oluştuğunu, yani bireyin beklentilerinin nasıl şekillendiğini açıklamaya odaklanmıştır (Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan, 2006).

Sosyal öğrenme kuramcılarında Rotter’ın (1966) kullandığı denetim odağı kavramı, bireyin iyi veya kötü, olumlu ya da olumsuz olarak gördüğü ve kendisini etkileyen olay ve olayları kendi özellik, yetenek ve davranışlarının sonuçları mı yoksa şans, kader, Tanrı ve güçlü diğer kişiler gibi kendisi dışındaki güçlerce mi kontrol edildiğine ilişkin algıları şeklinde tanımlanmaktadır (Dönmez, 1983, 1985). Başka bir deyişle, denetim odağı, kişinin kendi davranışlarının ve hareketlerinin sonuçlarının kendisi tarafından veya kendisi dışındaki güçler tarafından etkileneceği düşüncesinin derecesi olarak değerlendirilmektedir (Orgon, 1988). Kavram, davranışın denetimindeki sorumluluğun merkezinde kimlerin olduğunu ortaya koymaktadır (Ertürk, 2012; Loosemore ve Lam, 2004; Rotter, 1966).

İnsanların davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentileri, içsel veya dışsal denetim merkezine olan inancın göstergesi şeklinde ifade edilerek, bireyin hayatındaki iyi ya da kötü olayları tayin eden güçlerin yoğunlaştığı nokta denetim odağını açıklamaktadır (Rotter vd., 1972; Yeşilyaprak, 1993). Bireyin yaşadığı ya da yaşaması muhtemel olan olumlu olay veya durumları ödüller, olumsuz olay ve durumları ise ceza şeklinde düşünürsek, iki yönelim ortaya çıkacaktır. Bu yönelimlerden ilki, ceza ve ödüllerin bireyin dışındaki diğer güçlere atfedildiği, kontrol edildiği, cezalardan kaçınma ve ödülleri elde etmede bireysel çabaların herhangi bir etkisinin olmadığı yönünde bir beklentinin bulunmasıdır. Diğer yönelim ise;

bireyin kendi davranışları sonucuna bağlı olarak ceza ve ödülün ortaya çıkacağına yönelik beklentileridir. Bu yönelimlerin hepsi, yani ceza ve ödülleri belirleyen güçlerin kaynaklandığı nokta denetim odağı olarak ifade edilmektedir (Lefcourt, 1972; Rotter, 1966).

İç ve dış denetim odağı olarak ikiye ayrılan kavram, kişinin yaşam olaylarının denetiminde olduğu doğrultusundaki inancının derecesine karar veren kişilik özelliğidir (Khan, 2011). İç denetim odağı, kişinin yaşadığı olay ve durumları, kendi davranışlarının (yetenek, zekâ, biliş) bir sonucu olarak algılaması, yani olayları kontrol etme gücünün kendi elinde olduğuna yönelik inancıdır. Dış denetim odağı ise, kişinin yaşadığı olay ve durumları kendi dışındaki (kader, kısmet, şans, Tanrı, güçlü diğer bireyler) başka güçlerin ortaya çıkardığı, yani kontrolün bireyin kendi elinde olmadığına yönelik inancıdır (Burger, 2006; Rotter, 1966). Denetim odağı konulu çalışmalar incelendiğinde, içten denetim odağına sahip bireylerin dıştan denetimli bireylere kıyasla sosyal olaylarda daha aktif, daha başarılı, entelektüel, daha girişimci ve sorunlarla baş etme becerisi daha yüksek olduğu görülmektedir. Dıştan denetimli bireyler, daha pasif, durumlara kuşkuyla yaklaşan, kaygı düzeyi yüksek bireyler olduklarına yönelik bulgular mevcuttur. Dıştan denetimli bireylerin, içten denetimli bireylere göre olumsuz özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise, dışsal denetimlilerin çevreleri üzerinde denetim güçlerinin olmadığına inanmalarındır (Yeşilyaprak, 1989).

Rotter (1975), toplumsal faktörlerin denetim odağının meydana gelmesinde etkili olduğu belirtmiştir. Denetim odağının oluşmasında kişinin içinde bulunduğu toplumsal çevre ve kültür, yetiştiği aile ve eğitim deneyimlerinin önemli oranda etkisi bulunmaktadır (Buluş, 2011). Rotter' göre insanlar sosyal etkilere en çok aile içinde maruz kalmaktadır. Bireyin içinde yetiştiği aile, kişisel davranışların edinilmesinde etkisi olan, ödül ve cezalara baş vurulan temel ortamdır. Birey, çocukluk yıllarından itibaren, toplumsal değişim süreci dahilinde, hangi davranışların hangi neticeler ortaya çıkaracağını ve hangi neticelerin kendi davranışlarına bağlı olup olmadığı noktasında tutarlı beklentiler içinde olmaktadır (Rotter, 1975).

Denetim odağının, Rotter'a göre içsel kontrolden dışsal kontrole doğru uzandığı görüşünü aktaran Çinko (2009), pek çok kişinin iç ve dış denetim odağı inançlarının farklı yerlerde bulunarak dağınıklık göstereceğini belirtmiştir. Bu sebeple, bireyleri yalnızca içten

denetimli ya da dıştan denetimli şeklinde kesin bir sınıflandırmaya tabi tutmak doğru bir düşünce olarak kabul görmemektedir. Böyle bir sınıflandırma yapılması, kişinin davranışları üzerinde etkili olan diğer değişkenlere verilmesi gereken önemi göz ardı edebilmektedir. Bunun sonucunda ise davranışların açıklanmasında birtakım yanlış yorumlamalara sebep olabilmektedir (Çinko, 2009). Nitekim literatürde bireylerin denetim odağının zaman içinde değişebildiğini (Doherty, 1983; Wolfe ve Robertshaw, 1982) ortaya koyan araştırmalar da vardır.

Bireylerin, yaşadıkları olay ve durumların sebeplerini nasıl yorumladıkları gerek iş hayatlarında gerekse sosyal hayatlarında oldukça önemlidir. İnsanların bazıları, başlarına gelen olayların neticelerini değiştirme gücüne sahip olduklarına inanırken, bazıları ise kader, şans, kısmet gibi etkenlerin kontrolünde olduğunu düşündükleri olayların sonuçlarını değiştiremeyeceklerini ileri sürmektedirler. Bireylerin bu fikirleri onların davranışlarını da şekillendirmektedir. Dolayısıyla, başına gelen olayları denetleme gücünün kendi elinde olduğunu düşünenler hayatlarında daha başarılı olurken, her olayı kader, şans gibi faktörlere bağlayanlar hayatlarında başarısız olmaktadır (Basım ve Şeşen, 2006).

### **2.1.1. Denetim Odağı ile İlgili Kuramsal Bilgiler**

Denetim odağı kavramı, alanyazında ilk kez Rotter (1966) tarafından kullanılmış ve Sosyal Öğrenme Kuramı içinde ele alınmıştır. Başka bir deyişle denetim odağı, Sosyal Öğrenme Kuramı temelinde ortaya çıkmıştır (Rotter, 1982).

Bu bölümde sosyal öğrenme kuramı temelinde ele alınan denetim odağı kavramının ne şekilde yapılandırıldığıyla ilgili bilgiler verilerek, iç ve dış denetim odaklılık yönleri üzerinde durulmuştur. Bunlarla beraber iç ve dış denetimli bireylerin özellikleri, denetim odağının oluşumu ve önkoşulları, denetim odağı gelişimini etkileyen unsurlar, denetim odağı ve eğitim, denetim odağı ve öğrenci-öğretmen ilişkisi, denetim odağını belirlemeye çalışan ölçme araçları ve ilgili literatür araştırmalarına yer verilmiştir.

### **2.1.2. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Rotter, kişilik kuramı ile öğrenme kuramını birleştirerek sosyal öğrenme kuramını geliştirmiş ve 1954 yılında Sosyal Öğrenme ve Klinik Psikoloji (Social Learning and Clinical Psychology) kitabını yayınlamıştır (Çinko, 2009; Rotter, 1966).

Sosyal Öğrenme Kuramından önce Skinner'in davranışçı yaklaşımı ve Freud'un psikanalist bakış açısı, davranış motivasyonlarını anlamaya ve açıklamaya çalışan bir sürekliliğin iki uç noktalarını temsil etmekteydi (Grusec, 1992). Psikanalistler, karmaşık insan davranışlarının tamamen bilişsel süreçlere dayalı ihtiyaç ve arzuları karşılamak için id, ego ve süper egonun etkileşimiyle anlamlandırılacağına inanmaktadırlar (Woolfolk, Hughes ve Walkup, 2007). Bilişsel bakış açısı, davranışı en az zararlı en büyük yararı alma arzusunun motive ettiği şeklinde açıklamaktadır (Grusec, 1992). Sürekliliğin diğer ucunda yer alan ve Pavlov ile Skinner'in savunduğu davranışçı yaklaşım, insan davranışlarını klasik ve edimsel koşullanma ilkeleriyle açıklamaktadır. Klasik koşullanma, bireyin davranışlarını şekillendiren faktörlerin uyarılar ve tepkiler olduğunu kuramsallaştırırken, edimsel koşullanma, davranış frekansları üzerinde ödül ve ceza faktörlerinin etkili olduğu görüşünü savunmuştur (Grusec, 1992; Woolfolk, Hughes ve Walkup, 2007). Davranışçı teorisyenler, bireyin davranış alışkanlıklarının çevresel uyarılara ve daha önceki deneyimlerine bağlı olarak oluşturulduğunu ileri sürmüşlerdir (Grusec, 1992).

İnsanlar, dünyaya geldiği ilk andan ölümüne kadar geçen süreçte yaşamını devam ettirebilmek amacıyla farklı davranışlarda bulunmaktadır. Bireylerin davranışlarının sonuç veya sonuçları bu davranışların tekrarlanması ya da tekrarlanmaması bakımından önemli görülmektedir. Davranışçı yaklaşımın, bir davranışın yeniden oluşması ihtimali ödül ile artarken, cezayla tekrar etme ihtimali azalır prensibini dikkate alırsak, bir davranışın sağladığı faydanın, zararından daha fazla olduğu düşünüldüğünde bu davranışın yeniden gerçekleşmesi beklenmektedir (Akkaya, 2015).

Davranış bilimleri içinde geliştirilmiş farklı kişilik kuramları davranışın ortaya çıkışını açıklamaya ve yapılan çıkarımlarla davranışın tekrarlanıp tekrarlanmayacağı üzerine yoğunlaşmıştır. Kişilik kavramını da davranışlar üzerinden açıklamaya çalışan ve özellikle 20. yüzyılda ortaya çıkan çoğu kuramın temelinde davranışçı yaklaşım bulunmaktadır (Schneider, 1976).

Kişilik kavramı, davranış bilimciler tarafından şüphesiz en çok çalışılan konuların başında gelmektedir. Kişilik, farklı pek çok yönü içinde barındırması nedeniyle ve kişilik ile ilgili çok çeşitli açıklamalar olmasına karşın tanımlanması oldukça zor bir kavramdır. Günümüze kadar yapılan çeşitli tanımlarda; kişilik, bir insanı diğer insanlardan farklı kılan



fiziksel, zihinsel ve psikolojik özelliklerin tümü şeklinde değerlendirilmiştir. Başka bir anlatımla, bir insanı öznel ve nesnel taraflarıyla başkalarından ayıran duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin bütünü kişilik olarak anlaşılmaktadır (Köknel, 1997).

Davranışçı kuramların benimsediği düşünceye göre, kişilik belli birtakım uyarıcılar aracılığıyla ortaya çıkan, benimsenen, öğrenilen ve pekiştirilen davranışlar sonucunda oluşmaktadır. Bireyin davranışının temelinde, içinde bulunduğu çevre ile olan etkileşimi ve bu etkileşim yoluyla oluşan uyarıcı-tepki ilişkisi üzerine kurulu bir öğrenme bulunmaktadır. Hem kişilik hem de öğrenme kuramcıları tarafından yoğun bir şekilde incelenen kavramlardan biri olan kişiliğin temel boyutlarının öğrenme aracılığıyla kazanıldığı ve insan davranışlarının şekillenmesinde ödül ve cezaların önemli rol oynadığı bilinmektedir (Yeşilyaprak, 1990b).

Davranışçı yaklaşım, 1930'lu yıllarda insan davranışının motivasyonunu geleneksel ve katı davranışçı ilkeleri ile değil daha ılımlı açıklamalar ile anlamlandırma yollarını aramaya başlamıştır. Öğrenmenin doğrudan gözlem ve davranışların taklit edilmesiyle gerçekleştiğini ileri süren Miller ve Dollard, davranışçı bakış açısı içinde bilişsel süreçleri yeniden tanımlayan ilk teorisyenlerdendir (Grusec, 1992; McLeod, Carter, Nowicki, Tottenham, Wainwright ve Wyner, 2015).

İnsan davranışlarının nedenlerinin oldukça karmaşık olduğu fikrini ileri süren Rotter, davranışçı yaklaşımların insan davranışlarının sebeplerini açıklamada faydalı fakat geleneksel bakış açısının yetersiz ve eksik olduğunu savunan kişilik psikologlarından biridir (Burger, 2006). Rotter, davranışsal motivasyonların oluşumunda bilişsel süreçlere odaklanmıştır. Rotter'a göre kişilik, bireyin çevresiyle olan etkileşimini temsil etmektedir (Mearns, 2017; Rotter, 1966). Beklentinin davranış üzerindeki etkilerini incelemeye başlayan Rotter, pekiştirme değeri, beklenti ve davranış potansiyeli arasındaki bağlantıyı tasvir etmek için bir formül (Davranış Potansiyeli (DP)= Beklenti (B)+Potansiyel Davranış (PD)) geliştirmiştir (Rotter, 1966). İnsan davranışı iki temel faktöre bağlı olarak tahmin edilebilmektedir. Bunlardan ilki; insanların belirli davranışlarının ödüllendirileceğine dair beklentileri, ikincisi ise; elde etmeye çalıştıkları ödülün birey için ifade ettiği değerdir. Bireyin davranış motivasyonlarını açıklamaya çalışan bu formül neticesinde sosyal öğrenme

kuramında kavramsallaştırılmış olan denetim odağı ortaya çıkmıştır. (McLeod vd., 2015; Rotter, 1996).

Sosyal Öğrenme Kuramı, çevresel değişkenlerin önemini ve bunların kişilik ve davranış üzerindeki etkilerini öne çıkarmaktadır (Northington, 1993). Bireyin geçmişteki davranışlarının sonuçları onu farklı şekillerde hareket etmeye yönlendirecektir. Bu sonuçlar motive edici olduğu ölçüde pekiştirici özelliğe de sahiptir. Bunların bir sonucu olarak, birey gelecekteki davranışların sonucuna ilişkin beklentiler içine girmektedir. Bu beklentiler ise, bireyin gelecekteki davranış ve kararları hakkında oldukça önemli bir rol oynayacaktır (Bandura, 1977).

Julian B. Rotter tarafından geliştirilen ve literatüre kazandırılan Sosyal Öğrenme Kuramı; Bilişsel ve Davranışçı Kuramları işlemsel açıdan yeniden tanımlayıp yapılandırmaya ve deneysel çalışmalarla bu iki kuramı birleştirmeye çalışan bir kuram olarak ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 1990a). Sosyal Öğrenme Kuramını içinde Rotter, bir kişilik özelliği olarak ele aldığı denetim (kontrol) odakları üzerinde de çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Julian B. Rotter'ın Sosyal Öğrenme Kuramında tanımladığı temel bazı kavramlar Bandura ve Skinner'in kuramlarındaki kavramlarla benzerlik göstermektedir. Sosyal ortam ve gözlemlemeye önem veren Bandura'nın sisteminin temelinde insan algısı ve bilişsel süreçler yer almaktadır. Rotter, Sosyal Öğrenme Kuramında açıkladığı beklenti (expectation) kavramını bilişsel süreçler ve insan algısı temeline dayandırmaktadır. Rotter tarafından kavramsallaştırılan diğer bir ifade value (değer) kavramıdır ve Skinner'in ödüllendirme kavramını karşıladığı düşünülmektedir. Ancak, Skinner'in de büyük önem verdiği ödüllendirme kavramı davranışsal düzeyde değil, bilişsel açıdan ele alınmaktadır (Cüceloğlu, 2012).

Rotter'ın Beklenti-Değer (Expectancy-Value) teorisi olarak da adlandırılan Sosyal Öğrenme Kuramına göre, insanlar bir davranışı, o davranıştan bazı beklentileri olduğu için sergilemekte ve davranış neticesinde bir değer beklentisi içinde olmaktadır. Kuramın ileri sürdüğü temel düşünce, bir davranış, kişi için bir değer ifade ediyorsa ve davranışın sonucunda kişinin bir beklentisi varsa ortaya çıkacaktır. Ancak bu beklenti ve değerden birinin az olması halinde davranışın birey tarafından sergilenmeyeceği ifade edilmiştir (Çinko, 2009).

Sosyal Öğrenme Kuramı, öğrenmenin bireysel özellikler, davranış ve çevre gibi etkenlerin birbirlerini etkilemesi sonucunda gerçekleştiğini öne sürmüştür. İnsanlar içinde buldukları çevre ile devamlı bir etkileşim halindedir ve bu karşılıklı etkileşim bireylerin kişisel özelliklerini de doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği gibi bireylerin kişisel özellikleri de içinde yaşadıkları çevreyi etkilemektedir. Kişilere özgü davranışlar, tüm bu etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ortaya konulan bir davranışının neticesinde alınan olumlu ve olumsuz tepkiler kişiler tarafından öğrenilmektedir. Özetle öğrenme, birey, davranış ve çevre faktörlerinin etkileşimiyle oluşmaktadır. Fakat, insan davranışları üzerinde bu üç faktörün eşit etkiye sahip olduğunu söylemek doğru değildir. Kişiden kişiye ya da durumdan duruma göre değişen etki faktörlerinin davranışın sergilenmesinde aynı anda etkili olmasına gerek yoktur (Bayrakçı, 2007).

Sosyal Öğrenme Kuramı bazı temel varsayımlar ile açıklanmaktadır (Rotter, 1975):

1) Bireyler içinde buldukları anlamlı çevreleri ile etkileşim halindedirler. Kişilerin çevresel uyarıcılara yükledikleri anlam ve bu uyarıcılara verdikleri değer onların uyarıcılara karşı gösterdikleri tepkileri birey bazında farklılaştırmaktadır. Bu nedenle Rotter, davranışın oluşumunda hem kişisel faktörlerin hem de çevresel faktörlerin aynı zamanda etkili olduğunu yani bu iki faktörün etkileşimi sonucunda davranışın ortaya çıktığı görüşünü benimsemektedir.

2) Kişilik insanlar tarafından öğrenilir. Bireyin daha önceki yaşantıları ona birtakım şeyleri kazandırmış olmasına karşın, her daim değişime ve yeniliğe açıktır.

3) Karakter tutarlı bir bütünlük içindedir. Kişilik kavramında görelî bir bütünlük dengesi vardır. Bireyin yaşantı ve yaşam tecrübesi arttıkça, aldığı pekiştireçler doğrultusunda yeni yaşantılarına yeni anlamlar yüklemektedir. Bireysel ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimi tutarlı bir karakterin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

4) Motivasyonun temelinde hedefe ulaşmak vardır. Rotter, insan davranışlarının en iyi şekilde anlaşılması ve nedenlerinin açıklanmasında bireyin beklentilerinin göz önünde bulundurulması gerektiği görüşünü ileri sürmüştür. Pekiştireç bir durum, olay veya hareket olabilmektedir ve kişinin hedefe ulaşmasında önemli role sahiptir. Bireylerin pekiştirildikleri davranışlar çoğunlukla kendilerini hedefe ulaştıran davranışlardır.

5) İnsanlar olayları öngörebilmektedirler. Birey hedefe ulaşmak adına gösterdiği çabasını pekiştireçleri değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanmaktadır (akt: Şengüder, 2006).

Sosyal Öğrenme kuramının temelinde beklentiler vardır ve bu sebepten, beklenti-değer kuramı olarak da adlandırılmaktadır. Birey, bir davranışı o davranıştan bir beklentisi olduğu takdirde yapmaktadır. Ayrıca bireyin bu davranış sonucunda elde edeceği bir değer vardır. Belirli bir olay veya durum karşısında beklenti ve değerden herhangi biri düşükse davranışın oluşması beklenmez. Örneğin, çocuk odasını topladıktan sonra bu davranışının sonucunda şeker ile ödüllendiriliyorsa, şeker almak istediğinde tekrar odasını toplama davranışında bulunacaktır. Ancak, şekerin çocuk için bir değeri yoksa başka bir deyişle, şeker almak istemiyorsa odasını toplamayacaktır. Çocuk odasını toplasa da şeker alamayacağını düşünüyorsa yani şeker alma beklentisi oldukça düşükse yine odasını toplamayacaktır. Bu nedenle Rotter, bireyin davranışının ortaya çıkışında beklenti ve davranış sonucundaki değer gibi iki temel faktörün önemine dikkat çekmiştir (Cüceloğlu, 2012).

Sosyal öğrenme kuramı, uyarıcı pekiştiren ve bilişsel teorileri bütünleştiren ve içinde dört temel değişkeni barındıran bir kuramdır. Bu değişkenler; davranış potansiyeli, beklentiler, pekiştirme değeri ve psikolojik durumdur (Carton ve Nowicki, 1994; Çinko, 2009; Dağ, 1991; Dibekoğlu, 2006; Heider, 1958; Kıral, 2012; Lefcourt, 1976; Rotter, Chance ve Phares, 1972; Rotter, 1978; Sürgen, 2014; Yener, 2018). Rotter, bu dört temel değişkenin birleşiminin anlaşılmasını, yükleme kuramcılarının farklı durumlarda bireye özgü davranışı tahmin etmelerini sağladığını belirtmiştir (Rotter, 1978). İnsanlar, davranışlarının pekiştirilmesi için çeşitli şekillerde davranış gösterme eğilimindedirler. Bu yaparken de bireyler pekiştireç elde etmeyi öğrenmektedirler. Bir başka deyişle, elde ettikleri pekiştireç türlerini kontrol etmeyi öğrenirler ve sürekli olarak aynı tür pekiştireçleri alma beklentisinde bulunurlar. Bu pekiştireçlerin olumlu veya olumsuz olması bireyin beklentilerini etkilemektedir. Bu sebeple iç ve dış denetim odağının gelişimi, bireylerin aldıkları pekiştireçlerin kontrolünü kendi davranışlarına bağlama yollarını belirlemede etkili olmuştur (Rotter, 1966; Phares, 1976).

Sosyal Öğrenme Kuramı, bireyin davranışını anlamlı kılmak amacıyla beklenti, pekiştirme değeri, davranış potansiyeli ve psikolojik durum gibi kavramlardan yararlanmıştır. Bireyin davranış ve olaylara ilişkin denetim algısını bu dört bileşen etkilemektedir (Kıral, 2012). Söz konusu olan dört temel değişken aynı zamanda, bireyin davranış ve olaylara ilişkin denetim algısını da etkilemektedir (Rotter, 1966; Phares, 1976).

### ***2.1.2.1. Davranış Potansiyeli***

Sosyal öğrenme kuramı, bir davranışın ya da birbiriyle bağlantılı bir dizi davranışın ortaya çıkma potansiyelini tahmin etmek amacıyla geliştirilmiştir (Rotter, 1966; Rotter vd., 1972). Kuram hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen davranışlar için davranış potansiyelini dikkate almakta ve ayrıca bireyin algılarını içermektedir (Youse, 2012).

Rotter'a göre davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme değeri değişkenlerinin fonksiyonudur (Rotter, 1982). Davranış potansiyeli bir davranışın gerçekleşme olasılığıdır (Dibekoğlu, 2006). Dönmez (1994), davranış potansiyelinin, bireyin sahip olduğu ruhsal durum, geçmiş deneyimlerine bağlı beklentiler ve gerçekleşme olasılığı bulunan davranışın neticesinde elde edeceği ödül veya ceza sonucunun algısal önemine bağlı olarak belirlendiğini söylemiştir.

Davranış potansiyeli mutlak değil göreceli bir kavramdır ve belirli bir durumda “x” davranışının yerine “y” davranışının seçilme olasılığının daha yüksek olduğunu anlatmaktadır. Rotter, en yüksek potansiyele sahip davranışın ortaya çıkması en muhtemel davranış olduğu sonucuna varmıştır (Rotter, 1966; Rotter vd., 1972). Başka bir deyişle, bireyin her muhtemel davranışının farklı bir potansiyeli bulunmaktadır. Birey kendisi için potansiyeli en yüksek davranışı sergileyecektir.

Beklenti ve pekiştirme değeri bireyin en muhtemel potansiyel davranışını belirleyecektir. Birey düşük beklenti ve pekiştirme değerine sahipse, davranış potansiyeli de benzer şekilde düşük olacaktır. Birey bir davranışta bulunurken öncelikle o davranışın sonucunda elde edeceği pekiştireç ve pekiştirecin kişi için ifade ettiği değeri dikkate alacaktır. Kişi davranışının neticesinde pekiştirilme ihtimalini düşük görüyorsa, beklentisi düşükse ya da pekiştirecin taşıdığı değer birey için düşükse, o davranışın gerçekleşme olasılığı yani, potansiyeli de düşük olacaktır. Ancak, bireyin davranış sonucundaki beklentisi

yüksek veya pekiştirecin kendisi için değer taşıdığını düşünüyorsa davranış potansiyeli de yüksek olacaktır (Burger, 2006; Çinko, 2009; Kıral, 2012; Phares, 1976; Rotter vd., 1972).

### **2.1.2.2. Beklenti**

Beklenti, kişinin davranışı sonucunda beklenen pekiştiricinin ortaya çıkma olasılığıdır. Bu beklenti, bireyin daha önceki deneyimlerinin sonucunda meydana geldiği gibi başkalarını gözlemleyerek de ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca bireyin beklentisi, mevcut ihtiyaç durumuna göre de şekillenebilmektedir. Beklenti sistematik olarak pekiştiricinin değerinden bağımsızdır (Rotter vd., 1972).

Sosyal öğrenme kuramı beklenti kavramını öznel bir olasılık olarak açıklasa da bu görüş beklentilerin aynı zaman nesnel olasılıklar olmadığı anlamına gelmemektedir. Örneğin, bir öğrencinin matematik dersini başarılı bir şekilde tamamlamak için gerekli görülen tüm kavramlara uzun saatler boyunca çalışması ve matematiksel kavramlara hâkim olmasının sonucunda matematik sınavında iyi notlar alma olasılığı (beklenti) yüksek olacaktır. Bu nedenle beklenti, bireyin belirli bir durum veya durumlarda sergilediği belli bir davranışın sonucu olarak belirli bir pekiştirmenin gerçekleşeceğine dair öznel olasılığı ifade etmektedir (Simjee, 1995).

İnsanlar, pekiştirilen davranışlarını yeniden sergileme eğilimindedirler ve davranışı neticesinde bir pekiştirecin gelmesi beklerler (Demir, 2014; Yeşilyaprak, 2014). Fakat, bu davranışların açıklanma şekilleri noktasında Rotter ve davranışçı yaklaşımın birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Davranışçı psikologlar, alışkanlıkların veya edimsel koşullanma ilkelerinin daha önceki yaşantılarla güçlendiği görüşünü savunmaktadırlar. Buna karşın Rotter, insanların davranışlarının pekiştirilme sıklığı, gelecekte de o davranışın pekiştirileceğine yönelik güçlü bir beklenti yaratacağını savunmuştur. İnsanlar, davranışlarının pekiştirilmemesi durumunda ise, düşük ödül beklentisi içinde olacaklardır (Çinko, 2009; Kıral, 2012; Yeşilyaprak, 2006, 2014).

Birey, geçmiş deneyimlerini göz önünde bulundurarak yüksek veya düşük beklentiler içerisine girmektedir. Yüksek beklenti içinde olmasına, kişinin daha önceki deneyimlerindeki davranışlarının sonucunda aldığı pekiştiriciler neden olurken düşük beklenti içinde olmasına, davranışın sonucunda bir pekiştiricinin olmaması ya da söz konusu pekiştiricinin kişi için bir değerinin olmaması sebep olmaktadır (Çinko, 2009; Kıral, 2012).

Aynı durumun pek çok kez pekiştirilmesinin ardından belirli davranışların ödüllendirileceğine ilişkin inanç artacaktır (Sürgen, 2014). Rotter'a göre birey, ilk kez karşılaştığı bir durum karşısında nasıl davranacağını, daha önceki deneyimlerindeki benzer durumlar belirleyecektir (Rotter ve Hochreich, 1975). Ancak, durum aynı olsa da farklı bireylerce birbirinden farklı yorumlanabilmektedir. Bu yüzden birinin ödül olarak değerlendirdiği şeyi bir diğer kişi ödül olarak görmeyebilir ya da farklı bir zamanlarda aynı birey için ödül olabilmektedir. Bu durum davranışın yeniden oluşmasını etkileyeceğinden dolayı oldukça önemli görülmektedir (Sürgen, 2014).

### **2.1.2.3. Pekiştirme Değeri**

Pekiştirme değeri, bireyin belirli bir davranışı sonucunda alacağını öngördüğü pekiştirecin onu motive etme düzeyini ya da pekiştireçlerden birini diğerine tercih etme derecesini ifade etmektedir (Karataş, 2013; Rotter vd., 1972). Pekiştiricinin değeri, kişiden kişiye, durumdan duruma ve zaman göre farklılık göstermektedir. Birey kendisi için pekiştiricinin değerinin güçlü olduğuna inanırsa davranışı gösterme ihtimali de güçlenecektir.

Bir davranışı tahmin edilebilirliği pekiştirme değerinin bilinmesine bağlıdır (Burger, 2006). Pekiştirme değerinin beklentiden bağımsız (Rotter vd., 1972) ve davranışın öngörülmesi için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Burger, 2006). Pekiştirme değerinin çok zayıf veya çok güçlü olması veya davranış sonucundaki beklentilerin mantıktan uzak, erişilemez ve oldukça yetersiz düzeyde olması bireyin psikolojik sorunlar yaşadığı anlamına gelmektedir (Kıral, 2012; Mearns, 2009).

Pekiştireç, bir davranışın tekrarlanma ihtimalini artırmak için gerekli, ancak yeterli olmamaktadır. Bireyin davranışı ve onu takip eden olaylar arasında nedensel bir bağın kurulmuş olması gerekmektedir (Lefcourt, 1982). Bunun en temel sebebi, pekiştireçlerin değerlerinin her birey için aynı olmamasıdır. Pekiştirecin değeri, davranış sonuçlarının birey tarafından istenilme seviyesini de ifade etmektedir. İnsanların olmasını arzuladıkları şeylerin pekiştirme değeri güçlü, olmasını arzulamadıkları şeylerin pekiştirme değeri zayıftır. Davranışın tekrar etme sıklığı pekiştirme değerinin yüksek olmasıyla doğru orantılıdır (Kıral, 2012).

#### **2.1.2.4. Psikolojik Durum**

Davranış sadece çevresel faktörlerin ve bireysel özelliklerin neticesinde ortaya çıkmaz. Davranışın oluşumunda insanların içinde buldukları çevreleri ile kurdukları etkileşimin yeri çok daha fazladır. Davranışın gerçekleşmesinde yalnızca fiziksel uyarıcıların etkisi olsaydı insanların tümünün aynı uyarıcılara aynı tepkileri gösterirdi. Benzer şekilde, davranışın ortaya çıkmasında yalnızca bireysel özellikler olsaydı birey farklı olay ve durumlara da aynı tepkileri gösterirdi. Nitekim davranışın oluşumunda yalnızca çevresel ve bireysel özellikler değil, kişinin çevresiyle kurduğu etkileşim de önemli bir etkidir. Psikolojik durum ise, kişinin içinde bulunduğu çevresiyle kurduğu etkileşimin sonucunda ortaya çıkan ruhsal hali ifade etmektedir (Şengüder, 2006).

Bireyin içinde bulunduğu ruhsal duruma odaklı olarak geliştirdiği beklentiler ve davranış sonucunun pekiştirme değeri farklılaşmaktadır. Bu da davranışın gerçekleşme olasılığı üzerinde etkili olacaktır (Dibekoğlu, 2006).

Bireyin davranışını tahmin etmede göz ardı edilmemesi gereken husus, farklı kişilerin aynı durumu farklı şekillerde yorumlayabilecekleridir. Kişilerin içinde buldukları çevreye ve duruma ilişkin kişisel yorumu tarafsız olarak ortaya çıkan uyarıcılardan daha çok onu etkileyebilmektedir. Bu nedenle, kişilerin öznel yorumları onlar için daha değerli olabilir ve davranışlarının nasıl şekilleneceğini belirleyebilir (Kıral, 2012).

Davranışlar genel olarak bir bağlam içinde ortaya çıkmaktadır. Kişi, devamlı olarak içi ve dış çevresinde bulunan değişkenlere birtakım tepkiler göstermektedir. İnsanlar daha önceli deneyimlerinden faydalanarak hangi durum karşısında hangi pekiştirecin alınmasının daha muhtemel olduğunu kestirebilmektedir. İhtiyaçların algılanmasında olduğu gibi durumların algılanmasında da kişisel farklılıklar vardır. Bireylerin pekiştireçlere ilişkin beklentileri ve onlara verdikleri değer, yaşadıkları duruma ve durumu nasıl algıladıklarına bağlıdır. Bu noktada psikolojik durum, kişinin davranışlarının arzulan neticelere ulaşacağına yönelik daha önceki deneyimlerinden de etkilenen beklentileri ile ilgili bilgiler sunmaktadır (Rotter ve Hochreich, 1975).

Sonuç olarak, insanların davranışları, onların beklentilerine, davranışın potansiyeline, pekiştirece atfettiği değere ve psikolojik durumlarına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sosyal ve biyo-kültürel bir varlık olan insanın davranışlarının ve bu



davranışlarının nedenlerinin anlaşılması oldukça karmaşıktır. Bu nedenle, bireyin davranışlarını anlayabilmek için onun o an sahip olduğu ruhsal durumuna, davranışı gerçekleştirme potansiyeline, beklentisine ve pekiştirece atfettiği değere bakmak gerekmektedir (Kıral, 2012).

### **2.1.3. İç ve Dış Denetim Odağı**

Denetim odağı, 50 yılı aşkın bir süredir araştırmacıların ilgisini çeken (Carton, Nowicki ve Balsler, 1996) inceleme alanlarından biridir. Kavram, Rotter'a (1966) göre, bireyin elde ettiği ödülün kendi davranış ve kişisel özelliklerinden kaynaklandığını ya da bu nedene bağlı olduğunu algılama derecesi ile aldığı ödülün kendisi dışındaki güçler tarafından kontrol edildiğini algılama derecesi ve bunun kendi eylemlerinden bağımsız olarak gerçekleştiğini hissetme düzeyidir. Özetle, denetim denetim odağı, bireyin başına gelenleri algılamayı nasıl öğrendiğini yansıtmaktadır (Nowicki, 2016).

Rotter'a göre denetim odağı, bireyin belli birtakım eylemlerinin sonucunda elde edeceğini düşündüğü pekiştireç beklentisinin güçlenmesi neticesinde meydana gelmektedir. Kişi sergilediği davranışın sonucunda aldığı pekiştireci gelecekteki eylemlerinin sonucunda da alacağına yönelik beklenti geliştirmektedir. Kişi, pekiştirilen davranışların neticelerini izler ya da izlemez şekilde algılayarak bunları genellemektedir (Dağ, 2002; Rotter vd., 1972). Başka bir deyişle, denetim odağı, bireyin eylem ve çabalarının sonuçlarının merkezine ilişkin algısını tanımlamaya çalışmaktadır (Ng-Knight ve Schoon, 2017).

İnsanlar deneyimleri sonucundaki pekiştirilme beklentilerini yaşamın her alanında genelleme eğiliminde olduklarından dolayı bu pekiştirici yaşantıların ya kendilerinin denetiminde olduğuna ya da dış güçler tarafından denetlendiğini düşünürler (Dağ, 2002). Lefcourt (1982), denetimi pekiştiricileri dış denetim odağının aksine iç denetim odağı için genelleştirilmiş bir beklenti olarak tanımlamaktadır. Araştırmalar, denetim algısının davranışı etkilediğini ve etkileyebileceğini göstermektedir (James ve Rotter, 1958). Sosyal öğrenme kuramcısı Albert Bandura (1977) da bireyin denetim algısının davranışlarını etkileyebilmesi açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Rotter (1966), bir bireyin denetim odağını iki kategoriye genelleştirilebileceğini öne sürmüştür. Bunlardan ilki, iç denetim odağı veya içsel denetim; diğeri ise dış denetim odağı veya dışsal denetimdir.

İç denetim odağına sahip kişiler, davranışlarının sonuçlarını kendi eylem ve çabalarına bağlı olduğunu (Barbuto ve Story, 2010) ve başarının çok sıkı çalışmaya bağlı olarak büyük ölçüde davranış sonuçlarının kişinin kendi çabasıyla ilişkili olduğuna inanmaktadırlar (Nowicki ve Strickland, 1973). Yani, içten denetimli bireyler, çevrelerinde olup bitenlerin kendi kontrollerinde olduğunu ve arzu ederlerse hayatlarını istedikleri gibi şekillendirebileceklerine inanırlar (Cüceloğlu, 2012). Buna karşılık, dış denetim odaklı bireyler, yaşadıkları olay ve durumların çoğunun kendi kontrollerinin ötesinde gerçekleştiğini, bunların kader, şans ya da güçlü dış etkenlerin eylemleri olduğunu düşünmektedirler (Nowicki ve Strickland, 1973; Rotter, 1966). Yani, dıştan denetimli bireyler, çevrelerinde meydana gelen olayları değiştirmenin kendi ellerinde olmadığını ve hayatı kaderin belirlediğini düşünürler (Cüceloğlu, 2012). Dolayısıyla, meydana gelen olayların kendi kontrollerinin dışında olduğunu düşünen bireyler hayatın pasif izleyicileridir (Barbuto ve Story, 2010).

Sonuç olarak denetim odağı, davranış sonucundaki ödül ve cezaların birey tarafından mı yoksa birey dışındaki güçlerce mi kontrol edildiğine yönelik geliştirilmiş bir beklenti şeklinde tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak kişiler davranışlarının neticelerine ilişkin beklentilerini iki eğilimden birine odaklayarak geliştirmektedirler (Sürgen, 2014).

### **2.1.3.1. İç Denetim Odağı**

Rotter'a göre iç denetim odağı inancı, kişinin elde ettiği sonuçların, yaşadığı iyi ve kötü olayları ya da başarı ve başarısızlıkların kaynağının kendisi olduğuna inanması, sorumluluğu kendisinde görmesi ve davranışının sonuçlarının kendisine bağlı olduğuna ilişkin eğilimidir (Rotter, 1975; Yeşilyaprak, 2004). Diğer bir deyişle, kişinin davranışı sonucundaki aldığı ödül ve cezaların, çoğunlukla bireyin kendi eseri olduğu, sonuçların meydana gelmesinde kendi davranışlarının etkili olduğu yönündeki genel beklentisi iç denetim odağı olarak tanımlanmaktadır (Sürgen, 2014).

Lefcourt, Martin, Fick ve Saleh (1985), kişisel denetim algısının bireylerin yaşadıkları zorluklarla ve stresle başa çıkmalarını ve kendi kaderlerini belirlemelerini sağlayacağını öne sürmektedir. İç denetim odağına sahip bireyler, yaşantıların birey tarafından kontrol edilebilir olduğuna inanmaktadırlar. Olaylar ve sonuçlar bireyin davranışlarına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bandura (2001), iç denetim algısını bireyin

davranışlarıyla bir şeyleri kasıtlı olarak gerçekleştirmesi şeklinde tanımlamıştır. Örneğin, bir öğrencinin aldığı not, ders için harcadığı zaman ve çalışmanın bir sonucudur (Shepherd, Owen, Fitch ve Marshall, 2006).

İç denetim odağına daha fazla sahip olan bireyler, başlarına gelen olayların, çevresinde meydana gelenlerin kendi kontrolleri dahilinde ortaya çıktığına ve yaşantılarını istedikleri gibi değiştirebileceklerini düşünmektedirler. Yaşadıkları başarısızlıkların sorumluluğunu dış etkenlere değil kendi davranışlarına yükleyebilmektedirler (Dönmez, 1983). İçten denetimliler, başarı ve başarısızlıklarına, kendi yeteneklerine değer vermekte, fiziksel şartları değiştirme noktasında belli birtakım eylemlerde bulunmaktadır. Özgüveni yüksek, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen, yaşanan olumsuzluklara karşı koyabilen, atılgan, yüksek benlik saygısı olan, girişimci ruha sahip ve bağımsız bireyler iç denetimlilik özelliği gösteren kişilerdir (Bernardi, 2001; Loosemore ve Lam, 2004). Bu kişiler aynı zamanda, hedeflerine ulaşma ihtimali ile içine girdikleri gayret ve deneyimlerinden ders alma becerisi arasında doğru bir ilişkinin bulunduğunu düşünerek kendilerini zorlayacak amaçlara ulaşmayı istemektedirler (Bernardi, 2001).

Deci (1975), Rotter'ın denetim odağı olarak kavramsallaştırdığı kontrol algısının iç motivasyon için gerekli bir koşul olduğunu ifade etmektedir. İç denetim odağına sahip bireyler, pek durumda içsel olarak motive olma yöneliminde olan kişilerdir. Bu bireyler çevrelerini etkileyebileceklerine inanırlar ve kendi kaderlerini tayin etme duyguları için birçok şeyi yapma çabasında olurlar. Dış denetim odağına sahip kişiler ise, nadiren içten motive olan bireylerdir. Çevrelerini etkileyemeyeceklerine inanırlar ve kendi kaderlerini belirleme yolundan herhangi bir davranışta bulunmazlar (Lennon, 1992).

Findley ve Cooper (1983) tarafından yapılan bir araştırmada, iç denetim odağına sahip bireylerin akademik boyutta daha başarılı, dıştan denetimlilere kıyasla daha mutlu, bilgiye ulaşmayı seven ve problem çözme becerilerini sergilemeyi isteyen kişiler oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlara bakıldığında iç denetim odağına sahip bireylerin olumlu kişilik özellikleri sergiledikleri yönündeki düşüncenin kuvvetlendiği söylenebilmektedir.

Denetim odağı, bireyin kişiliğinin ve kendi kaderini algılamasının önemli bir parçası olarak düşünülmektedir (Arogundade ve Itua, 2010). İnsanların başlarına gelen olayları

açıklığa kavuşturmak için kullandıkları olumlu ve olumsuz pekiştireçler aracılığıyla yönlendirilen davranış, denetim odağı olarak görülmektedir (Rotter, 1966). İç denetim odaklı kişiler, yaşamlarını karakterize eden olay ve durumların kontrolünün kendilerinin elinde olduğuna inanmaktadırlar (McRae, 2020). Bu bireyler büyük ölçüde dış denetim odaklı kişilerden daha çok sorunlarla başa çıkma çaba başarısı göstermektedirler (Baloğlu, 2008).

İç denetim algısına sahip bireyleri, dış denetimlilerden ayıran bazı kişisel özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Entelektüel bakış açısına sahiptirler ve akademik konularla daha çok ilgilenirler, akademik etkinliklere daha fazla vakit ayırırlar (Dilmaç, 2008; Çakar, 1997; Dönmez, 1983; Şengüder, 2006; Yeşilyaprak, 1988, 2014).
- Kendi davranışları ve sonuçları hakkında sorumluluk alma becerisi yüksek, atılgan ve girişimcidirler (Aslan, 2006; Yeşilyaprak, 2014).
- Kendi hedeflerine ulaşma noktasında karşısına çıkan fırsatlara karşı daha odaklanmış, kişisel becerilerini olduğu çevresini de geliştirmeye istekli ve girişken, olaylara daha sorgulayıcı bakabilen, başarıyı elde etmek için büyük çaba göstermek gerektiği inancına sahip bireylerdir (Rotter, 1966).
- Özgüven duygusu yüksek, bağımsız hareket edebilen, olumlu benlik algısına ve yüksek başarı motivasyonuna sahiptirler (Çakar, 1977; Dağ, 1991; Dönmez, 1986).
- Çevrelerinde olup bitenlere tarafsız bakabilen, objektif kişilerdir (Yeşilyaprak, 2014).
- İnsanlarla iletişim kurmada yetenekli, sosyal ve toplumsal etkinliklere katılma eğilimi yüksek, girişken kişilerdir (Çakar, 1997; Dönmez, 1986; Yeşilyaprak, 2014).
- Karşılaştıkları sorunlarla yüzleşebilen, dış baskılara boyun eğmeye direnç gösteren ve olumsuzluklarla baş etmede başarılı bireylerdir (Dilmaç, 2008; Dönmez, 1983).
- Sergiledikleri davranışlarda tutarlıdırlar ve zamanlarını verimli bir şekilde geçirirler (Yeşilyaprak, 2014).

- Okulda başarılı ve rekabetçi yarışma ortamlarında başarı oranları yüksektir (Basım ve Şeşen, 2008; Dilmaç, 2008; Demirkıran, 2006; Yeşilyaprak, 2014).
- Soyut düşünebilme ve problem çözme becerileri gelişmiş, bilgiyi araştıran, karmaşık durumları hızlıca çözebilen ve yaratıcı çözüm yolları sunabilen kişilerdir (Çinko, 2009; Kıral, 2012; Yeşilyaprak, 2017).
- İç denetim odağı olan bireyler, kendi eylemleri ile yaşadıkları olaylar arasında kuvvetli bir ilişki olduğuna inanırlar ve oldukça yüksek iş motivasyonuna sahiptirler. Sıkı çalışmanın verimliliklerini arttıracığına inanırlar ve zaman yönetiminde oldukça kontrollüdürler (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002).
- Uyumlu davranışlarda bulunan, güvenilir ve sorunlara yapıcı tepkiler gösteren bireylerdir (Çakar, 1997; Dönmez, 1983; Yeşilyaprak, 2014).
- Çevrelerinde olup biten olayları şans etkenine bağlama eğilimleri oldukça düşüktür (Dilmaç, 2008).
- Stresle baş edebilen (Kıral, 2012) ve sağlıklı duygusal hayatı olan kişilerdir (Çakar, 1997).

Görüldüğü gibi iç denetim odağına sahip kişilerin yani, kendine güvenen, davranışlarının bilincinde olan ve onlara inanan bireylerin oldukça yüksek başarı motivasyonları olabilmektedir (Kıral, 2012).

### **2.1.3.2. Dış Denetim Odağı**

Denetim algısının odağında, ödül ve ceza gibi farklı etkileri iç veya dış faktörlere bağlama eğilimi bulunmaktadır. İnsanlar bir olayın sonucunu kendi çabalarına bağlıyorsa içten denetimli, şans gibi dış faktörlere bağlıyorsa dıştan denetimlilik özelliği göstermektedirler (Phares, Ritchie ve Davis, 1968; Rotter, 1978). Dolayısıyla, bireyin pekiştireçler hakkındaki eylemleri, onun bir sonraki davranışının ve beklentisinin anahtarıdır (Stipek, 1998).

Dış denetim odağına sahip bireyler, yaşamlarının dış güçler ve diğer kişiler tarafından denetlendiğine inanmaktadırlar (Yeşilyaprak, 2014). Kişi, ceza ve ödülün kendi davranışından bağımsız olarak var olduğuna ve davranışının sonuçlarının kader, şans, kismet gibi dış güçlerin kontrolü altında olduğunu düşünmektedir (Küçükkaragöz, 1998). Yani, birey çevresinde olup bitenlerin sorumluluğunu kendi dışındaki etkenlere yüklemektedir. Bu

eğilim içinde olan kişiler dış denetim odaklı olarak nitelendirilmektedir (Başal, Derman ve Peymi, 2010).

Dış denetimsel bir sosyal öğrenme geçmişine sahip birey, davranışlarının sonuçlarından bağımsız ve alakasız olduğunu düşünmektedir. Çevreleri üzerinde çok az etkiye sahip olduklarına ve bu etkinin oldukça az bir fark yarattığına ya da hiç yaratmadığına inanmaktadırlar (Maes ve Anderson, 1985).

Dış denetim odağı, dış güçlerin davranışlar üzerindeki etkisine olan inancı kuvvetlendiren bir dizi deneyimin bir sonucu olarak ifade edilmektedir. Davranış sonuçlarını güçlü dış faktörlere bağlama eğiliminin, insanların sosyal düşünce tarzlarında bir özellik haline gelebileceği ortaya konmuştur (Northington, 1993). Örneğin, toplum tarafından dışlanmış, bir takım kötü muameleye maruz kalmış veya aşağılanmış bir sosyal gruba ait bireyler, yaşadıkları olayların kendileri dışındaki güçlerce şekillendirildiği kanaatine varabilirler.

Sonuç olarak, dış denetim odağına sahip bireylerin, olumlu ve olumsuz pekiştireçleri dünyanın zorlukları, şans, kader ve güçlü diğer kişilerin müdahalesine bağladıklarından dolayı, içten denetimlilere kıyasla karşılaştıkları sorunlarla daha az başa çıkma stratejisine sahip oldukları düşünülmektedir (Rotter ve Hochreich, 1975).

Dış denetim algısına sahip bireyleri iç denetimlilerden ayıran bazı kişisel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yaşamlarının güçlü diğer etkenlerin denetiminde şekillendiğine inandıkları için kendilerini dış güçlerin kurbanı, onların esiri olarak görürler (Keleş, 2000; Çakar, 1997).
- Başkalarına güvenmedikleri gibi kendilerine de güvenmezler (Keleş, 2000; Çakar, 1997; Yeşilyaprak, 2014)
- Kaygı ve kuşku düzeyleri oldukça yüksektir ve bir sorun karşısında genellikle savunma mekanizmaları devreye girer (Çakar, 1997; Yazıcı, 2014; Tümkiye, 2000; Yeşilyaprak, 2014).
- Depresif ruh haline sahiptirler ve ruhsal sorunların görüldüğü bireylerdir (Çakar, 1997; Dilmaç, 2008; Dönmez, 1983; Yeşilyaprak, 1988).

- Hayatlarındaki başarısızlıkları işin zorluğuna ve şansızlığa bağlama eğilimi gösterirler (Keleş, 2000).
- Kendi başarılarını küçümseyerek, başarılı oldukları zamanlarda başarısız oldukları durumlara kıyasla daha çok kaygı yaşarlar ve olumlu ve olumsuz durumları dış etkenlere bağlarlar (Bernardi, 2001; Solmuş, 2004).
- Kendilerini kabul etme noktasında sorunlar yaşamakta ve kendilik algılama düzeyleri oldukça düşüktür. Kendilerini çoğunlukla olumsuz olarak görürler (Yağışan, Sünbül ve Yücalan, 2007).
- Sorumluluk almaktan kaçarlar ve sosyal etkinliklerde pasiftirler (Tümkiye, 2000).
- Akademik başarı düzeyleri düşük, sorunlar karşısında çaresizlik ve endişe duygularını yoğun bir şekilde yaşarlar (Anderson, Hattie ve Hamilton, 2005; Küçükkaragöz, 1988; Kelly, 2002).
- Bu kişilerin eylemlerine ilişkin beklenti düzeyleri düşüktür (Çakar, 1997; Dilmaç, 2008; Korkut, 1986; Solmuş, 2004).
- Sosyal ilişkilerde kendilerini zayıf ve yetersiz görürler, kendilerini yalnız hissederler (Dönmez, 1983; Küçükkaragöz, 1988).
- Çevrelerinde olup bitenleri değiştirebileceklerini düşünmezler ve yenilik fikrine direnç gösterirler (Çinko, 2009; Ören, 1991).

Görüldüğü gibi dış denetim algısına sahip bireyler, içten denetimli bireylerin aksine olumsuz olarak nitelendirilen özelliklere sahiptirler ve bu durum kişiler için bir engel olarak görülmektedir (Yeşilyaprak, 2004). Ancak, insanları kesin bir şekilde tümüyle dış denetim odaklı veya tümüyle iç denetim odaklı şeklinde iki gruba ayırmak doğru değildir (Solmuş, 2004). Bu sebebi, insanların karşılaştıkları olay ve durumlara bağlı olarak bazen dıştan denetimlilik bazen de içten denetimlilik özelliği gösterebiliyor olmalarıdır. Denetim algısı, sürekli bir değişken olduğundan dolayı bireyler, iç ve dış denetim odağı arasında bazı gitgeller yaşayabilmektedirler. (Kıral, 2012).

Literatür incelendiğinde, denetim odağının uygun ortamlar sağlandığında olumsuz kişilik özelliği olarak nitelendirilen dıştan denetimlilikten, olumlu kişisel özellik olarak nitelendirilen içten denetimliliğe doğru değişebildiği bulgusuna ulaşan çalışmalar

görülmektedir. İnsanların iç ya da dış denetim odaklarından hangisine daha yakın olduğunun bilinmesi ve bu doğrultuda araştırmalar yürütülerek bireylere yarar sağlaması hem bireylerin kendilerini gerçekleştirmesi hem de sağlıklı bir sosyal çevre oluşumuna önemli oranda sağlayacaktır (Akkaya, 2015).

## 2.2. MOTİVASYON

İnsanlar bir bilgisayar, bir makina veya kodlanmış bir robot değildir. Kendilerine özgü istek, arzu, duygu ve düşünceleri olan ve kişisel gereksinimleri ile bütünüyle yaşamın içinde varlık gösteren sosyal canlılardır. İnsanları bir hedef doğrultusunda organize ederek istedik yönde harekete geçmelerini sağlamak, uzun yıllardan beri pek çok araştırmacının önemli bir konusu olmuştur (Urhan, 2018). İnsan motivasyonu konusu yüzyıllardır araştırılmakta, kuram ve metodoloji bakımından büyük ölçüde çeşitlilik göstermektedir (Deci ve Ryan, 2000). Motivasyon ile ilgili araştırmalar ve çalışmalar, davranışı açıklama ve analiz etme çabalarını yansıtmaktadır. Motivasyon kavramı oldukça kompleks olduğundan dolayı tanımlanması görece zordur. Motivasyonun içerisinde bilişsel, davranışsal, psikolojik yönleri barındıran ve sosyal konulardaki birikimleri de kapsayan karmaşık bir kavram olduğu belirtilmektedir (Demir, 2019).

Karmaşık bir mekanizma olarak nitelendirilen insanı eylemde bulunmaya teşvik eden faktörlerin neler olduğuna yönelik farklı araştırmalar yapılmış ve bu faktörlerin üzerine önemle durulmuştur. İnsanların işlerinde yüksek performans ve verimlilik göstererek çalışmalarını, sahip oldukları işe ve buldukları iş ortamına karşı duydukları memnuniyet seviyesi ile yakından ilişkilidir (Urhan, 2018).

İnsan davranışlarını iş ortamlarında neyin veya nelerin motive ettiğinin araştırıldığı 1990'lı yılların başında geleneksel yönetim kuramcılarında Frederick Taylor'un öncülük ettiği bilimsel yönetim yaklaşımı örgütlerde hâkim olan anlayıştı. Bu yaklaşıma göre insanlar maddi ve fiziksel faktörleri içeren dışsal etkenler ile motive edilerek yüksek performans göstermektedirler. İş görenlerin ekonomik kazançlar ile motive edildiğini ileri sürerek insan, insan ilişkileri ve motivasyon gibi faktörleri göz ardı etmiştir (Gallmeier, 1992). Dışsal faktörlerin insanların işlerine yönelik motive edilmeleri yönünde etkili ancak yeterli olmadığı, bunun yanında içsel faktörlerin de kişileri daha etkili ve verimli çalışma,



kişisel hedeflerine ulaşma doğrultusunda motive ettiği görüşüne odaklanılmıştır (Leonard, Beauvais ve Scholl, 1999).

Neo-Klasik kuramcılarında Elton Mayo öncülüğünde, 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde insan ilişkileri yaklaşımının ortaya çıkmasıyla birlikte iş görenlerin yalnızca maddi kazançlarla motive edildikleri fikri sorgulanmaya başlanmış ve kuramcıların odakları motivasyon faktörü üzerine kaydırılmıştır (Bursalıoğlu, 2002; Gallmeier, 1992; Hoy ve Miskel, 2010). Howthorne çalışmaları, örgütlerin birer sosyal sistem ve insanın, bu sistemin en önemli faktörü (Şahin, 2004) olduğu fikri ışığında insan unsurunun önemini ortaya koymuştur (Brannigan ve Zwerman, 2001).

İnsanları daha canlı kıldığına inanılan motivasyon kavramına yönelik ilk söylemler Eski Yunan filozoflarına kadar (Bıçakçılar, 2021), dayansa da kavram ile ilgili bilimsel çalışmalara 19. yüzyılda İngiltere ve ABD'deki psikologların makalelerinde rastlanmıştır. (Urhan, 2018). Modern örgütlerin en önemli araştırma konularından biri olan motivasyon (Baron, 1991), çalışanlara performans ve üretkenlikte büyük bir güç şeklinde ifade edilmiştir (Nelson ve Alford, 1994).

Latince "movere" sözcüğünden türetilen motivasyon kavramının Türkçe karşılığı teşvik etmek, harekete geçmek şeklinde ifade edilmiştir (Kaplan, 2007). Kavram, Fransızca ve İngilizce bir kelime olan "motive" kelimesinden türemiş ve Türkçe'ye güdü, saik ve eyleme geçiren anlamlarında çevrilmiştir (Atay, 2018; Kaplan, 2007). Güdü; gereksinimleri, dürtüleri, arzu ve istekler ile ilgileri içeren kapsayıcı bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Cüceloğlu, 1996). Motivasyon ya da diğer kullanımıyla güdülenme, bir amaç doğrultusunda davranışı harekete geçiren, davranış üzerinde süreklilik sağlayan ve davranışı yönlendiren güç olarak tanımlanmaktadır (Kaplan, 2007).

Literatürde araştırmacılar motivasyon kavramı ile ilgili çeşitli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Motivasyon, kişilerin belli birtakım hareketlerde bulunabilmelerine neden olan, eylemleri harekete geçiren, onlarda süreklilik sağlayan ve davranışları yönlendiren içsel ve dışsal güçlerin tanımlanmasına yönelik ifade edilen psikolojik süreçler ve hipotetik kurulum setidir (Mitchell, 1982; Spector, 1996). Bolles'e göre motivasyon, bireyin davranışını kendi

bilişsel süreçlerinin sonuçlarına bağlayan şey olarak tanımlanmaktadır (Bouton ve Fanselow, 1997). Sabuncuoğlu'na (1998) göre motivasyon, çalışanları örgütlerin hedefine yaklaştıran, bu hedeflere inandıran ve heveslendiren eylem ve gayretlerin tümüdür.

Can (1992) motivasyon kavramını, örgütün ve iş görenlerin gereksinimleri karşılama doğrultusunda memnuniyet sağlayacak bir iş ortamı yaratabilmek için kişinin harekete geçmesine yol açan etkilenme ve teşvik edilmesi süreci olarak açıklamıştır. Madsen (1964), insanların davranışlarını harekete geçiren, sürdüren ve onları yönlendiren tüm değişkenleri motivasyon olarak açıklamıştır. Motivasyon, kişileri belli amaçlara yönlendirir, onları çalışmaya teşvik eder ve bireylerde çalışma arzusunu arttırır. Motive olmuş bir birey, karşılaştığı sorun ya da olumsuz durumları gelişim adına sunulmuş fırsatlar olarak görmektedir (Ateş ve Yılmaz, 2018).

Tella, Ayeni ve Popoola (2007) ise motivasyon kavramını, fizyolojik açıdan hissedilen eksiklik ve gereksinim sonucunda ortaya çıkan davranış veya amaca odaklı bir güdüyü harekete geçiren süreç şeklinde tanımlamışlardır. Motivasyon, bir gereksinimi karşılamak amacıyla gerek duyulan eylem ve davranışı harekete geçiren güçtür. Bu gücün negatif ya da pozitif yönlü olması bakımından güdülenmenin sağlanması açısından görevsel bir farklılık bulunmamaktadır. Bu güç kişiyi mutlu eden bir durum olabileceği gibi kişiye huzursuzluk veren bir durum da olabilmektedir (Kim, 2000). Russel'a göre motivasyon kavramı ile ilgili araştırmacıların tanımları nispeten farklılık gösterse de tanımların çoğunda araştırmacılar motivasyonun üç temel özelliğinin olduğu noktasında aynı görüşü savunmuşlardır (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004). Bunlar:

- Harekete geçiren,
- Hareketi sürdüren,
- Hareketi yönlendiren içsel güçtür (Kaplan, 2007; Sarı, 2019).

Motivasyon kavramı ile ilgili bu geniş tanım yelpazesi dikkate alındığında, motivasyonun tek bir tanım üzerinden açıklanamayan karmaşık bir kavram olduğu görülmektedir. Motivasyon kuramcılarının göre, motivasyon hem bilinçli hem de bilinçsiz olarak oluşabilmektedir. Ayrıca, aynı kuramcılar motivasyonun içgüdüsel ya da öğrenilmiş, içsel veya dışsal olabileceğini de ileri sürmüşlerdir. Kısaca, motivasyon, insan

davranışlarının belli bir yönde kararlılık gösterme ya da belli bir yönden kaçınma uğraşı şeklinde açıklanabilmektedir (Brown, 1961).

Örgütsel başarıya ulaşmanın en önemli unsurlarından biri, örgütün çıkarları doğrultusunda hareket eden ve örgüt için yüksek performansı teşvik eden motive olmuş çalışanların olmasıdır. Modern işletme yönetimi anlayışı, iş görenin en verimli şekilde nasıl motive edileceğini araştırmaktadır. Bu araştırmalar esnasında motivasyonun iki temel unsuru olan psiko-sosyal ve ekonomik boyutta güdüleyici etkenler yoğunluk düzeyi ve doyurulma şekli farklı teorilerin ortaya çıkıp gelişmesine yol açmıştır. Çalışanların güdülenmeleri noktasında yöneticilerin kullanabilecekleri çeşitli sistemler geliştirilmiştir. Bu sistemlerin temel amacı, iş görenleri motive eden etkenleri tespit etmek, motivasyonun sürekliliğini sağlamak amacıyla yöneticilere yardımcı olmaktır. Bu motive etme yöntemlerinden bazıları, bireylerin gereksinimlerinin dışı vurumu olan güdülere (motiv), yani bireyin içsel faktörlerine odaklanırken, bazıları; bireyin dışsal faktörleri olan teşviklere ve dış unsurlara odaklanmaktadır (Küçük, 2007).

Motivasyonun, bireylerin çalıştıkları iş, kurum ve diğer iş görenlerle olan etkileşiminden oluştuğu (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004) gerçeğini göz önünde tutarsak, çalışan kişilerin örgütün amaçlarına ulaşmaları yolunda motivasyonlarını olumsuz açıdan etkileyen eylemlerden uzak durulması gerektiği önem verilmesi gereken bir konudur. Çünkü örgüt adına çalışanlar motive olmuş bir şekilde işlerine başlamış olsalar da süreklilik gösteren bir motivasyon düzeyine sahip değillerse örgüte yararlı olamayacaklardır. Dolayısıyla, örgüt yöneticilerinin çalışanların motivasyonları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip oldukları belirtilmektedir (Güneş, 2021).

Bireyin düşünmesi, gelişmesi ve harekete geçmesi üzerindeki içsel ve dışsal faktörleri kavramsallaştıran birçok yaklaşım birey açısından dürtülere, teşviklere, insani gelişim ve bilişsel değerlendirmeye göre ortaya konmuştur (Deci ve Ryan, 2008). Kişilerin motivasyon düzeyinin belirlenebilmesinde belirleyici olan, bireyin harekete geçmesi için gösterdiği gayret ve ortaya koyduğu enerjinin tespit edilmesidir. Kişiler çoğunlukla, yaptıkları işlerden tatmin olduklarında daha yüksek oranda motive olmaktadır. Dolayısıyla kişilerin güdülenme düzeyini belirleyen, birey ile bireyin yaptığı iş arasındaki uyumun seviyesidir (Ludlow, 1988).

İnsan ilişkilerini yönlendiren ve şekillendiren en temel olgulardan birisi şüphesiz motivasyondur. Ne tür iş olursa olsun örgütlerin tümünün ortak amacı, kişilerin davranışlarını hedefi gerçekleştirme doğrultusunda yoğunlaştırmaktır. Örgütlerin çalışanlarından istediği ve beklediği şey, hedeflenen işin yerine getirilmesidir. Söz konusu işin yerine getirilmesi ise, bireyin işi özümsemesi, işe karşı istekli olması ve gereken uğraşı göstermesine bağlıdır. Bireydeki bu istek ve arzuyu sağlayan itici güç kişinin motivasyon düzeyidir (Fındıkcı, 2000).

Motivasyon kavramı, diğer tüm örgüt yapılarında olduğu gibi eğitim örgütlerinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Motivasyon, eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencilerin eğitsel faaliyetlere ilişkin eylemlerinin süresini, hızını, yönünü ve kararlılığını etkileyen ve eğitimciler tarafından üzerinde önemle durulması gereken bir kuvvettir (Akbaba, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine motive edilmeleri, eğitimin en önemli paydaşlarından olan ve eğitim niteliğini belirleyen öğretmenlerin katkıları ile mümkündür. Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması ve başarının sağlanmasında öğretmen motivasyonunun, öğretmen ve okul yöneticilerinin, öğretmenleri yüksek performans ve etkililik göstermeye motive eden unsurların neler olduğunun belirlenmesi önemli yer tutmaktadır. Bu yönüyle motivasyonun eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde lokomotif özelliği gösteren bir kuvvet olduğu görülmektedir (Güneş, 2021).

### **2.2.1. Motivasyon Kuramları**

Motivasyon kavramı, yüzyıllar boyunca araştırmacılar tarafından geniş bir alanda inceleme konusu olmuştur. Teori ve metodoloji açısından oldukça çeşitlidir (Adler, 1927; Deci ve Ryan, 2000). Özellikle, Hawthorne araştırması sonuçlarının yayınlanmasının ardından pek çok araştırmacının odak noktası haline gelmiştir (Terpstra, 1979). Motivasyon konusu üzerinde yürütülen çalışmalarda motivasyon faktörleri ve işletmelerdeki uygulamasına yönelik girişimler neticesinde insan motivasyonu ile ilgili farklı kuramlar geliştirilmiştir (Chung, 1969). Geliştirilen bu teori ve metodolojiler iş görenlerin; davranışlarını, hangi etkenleri onları motive ettiğinin belirlenmesi ve motivasyon düzeylerini arttırmak için ne tür yöntemlerin kullanılabileceği gibi konularda işverenler ve araştırmacılar için çeşitli bakış açıları ortaya koymaktadır (Koçel, 2015).

İnsan motivasyonu teorileri genel olarak, insanları belirli bir şekilde hareket etmeye, belli birtakım iş ve görevleri yerine getirmeye ve belirli hedeflere ulaşmayı sağlayan sosyokültürel çevre faktörlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bazı teoriler, ideal motivasyon durumu hakkında farklı görüşler benimseyerek motivasyon düzeyini insanın psikolojik sağlığı açısından önemli bir gösterge olarak görürken (Bandura, 1996), bazıları boyutsal bir yaklaşım benimseyerek motivasyon türünün önemli olduğunu vurgulamaktadır (Deci ve Ryan; 2008).

İnsanların hangi konularda motive olduklarının belirlenmesine ilişkin yapılan araştırmalar sonucunda kavramsallaştırılan motivasyon teorilerinde (Başaran, 2008) farklı gruplandırmalar vardır (Baard, Deci ve Ryan, 2004; Hockenbury ve Hockenbury, 2003; Keser, 2006; Özer ve Topaloğlu, 2010; Mercanlıoğlu, 2012; Ramlall, 2004). Bu araştırmada motivasyon teorileri; içsel etkenlere odaklanan kapsam/içerik teorileri ve dışsal etkenlere odaklanan süreç teorileri (Kaçmaz, 2020) olarak iki ana başlık altında ele alınmıştır.

#### **2.2.1.1. Kapsam/İçerik Kuramları**

Kapsam kuramları, insan ihtiyaçlarını temel dayanak olarak kabul ettiği için davranışı neyin motive ettiğine odaklanmaktadır. İnsanlar ihtiyaçlarını tatmin ettikleri sürece motive olmaktadır. Bu bağlamda ihtiyaç, motivasyon için yön sağlamaktadır (Kinicki ve Kreitner, 2002). Kapsam kuramlarında çalışanın motive olmasını sağlayan sebepleri anlama ve çalışanı tatmin noktasına ulaştıracak ihtiyaçların neler olabileceği konusu ele alınmıştır. Kişiyi davranışa sevk eden etkenler tanımlanmaya çalışılmıştır (Başaran, 2008).

Kapsam teorilerinde benimsenen düşünceye göre, insanlar hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan sürekli gelişim gösteren bir varlıktır. Bireyin gelişimi, onun kapasitesi, içsel kabiliyeti, birtakım tutum, düşünce, algı ve isteklerine temel oluşturan duygusal ve rasyonel durumlar, kapsam teorilerinin üzerinde durduğu konulardır. Dolayısıyla bu teoriler; bireyi anlamaya, bireyin sergilediği davranışları yorumlayarak ve bireyin içinde var olan bu etkenlere hitap ederek onun motive olmasını hedeflemektedir (Koçel, 2015).

Kapsam kuramlarında yer alan birçok teorisyen ve motivasyon modeli vardır. Bu kapsamda; Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Frederick Herzberg'in İki Etmenli Güdüleme Kuramı, David Mc Clelland'ın İhtiyaç Kuramı, McGregor'un X-Y

Kuramı ve Alderfer'in Erg Kuramı (Balcı, 1985; Koçel, 1998; Lunenburg ve Allan, 2013; Mercanlıoğlu, 2012) incelenecektir.

### ***2.2.1.1.1 Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı***

Motivasyon konusunda ilk bilimsel çalışmalar Amerikalı klinik psikolog Abraham Maslow tarafından yapılmış ve tüm insanlar için temel olduğuna inandığı bir ihtiyaçlar hiyerarşisi geliştirmiştir (Eren, 2008). Maslow'a göre, insanlar isteme güdüsü ile dünyaya gelmiş varlıklardır ve bu ihtiyaçlar kişilerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Salı, 2004). Maslow yaptığı araştırmalar sonucunda, insan ihtiyaçlarını hiyerarşik bir düzen içinde ele almış ve bu düzenin piramit şeklinde yapılandığını ileri sürmüştür (Koçel, 2015).

Maslow, bireylerin bütün varlıklar olduğunu belirtmiştir. İnsanlar motive edildiklerinde, sadece bireyin bir parçasının değil, bireyin bir bütün olarak motive olduğunu açıklamıştır. Örnek olarak, nefes alması gereken bir kişinin yalnızca ciğerleri değil, bir bütün olarak kendisidir. Bu sebeple, motivasyon teorisini uygularken, insanı ayrı varlıklar olarak düşünmemek, tüm varlığını dikkate almak gerekmektedir. İnsanlar için motivasyon, daha yüksek ihtiyaçlara doğru ilerleme sağlandıkça değişmektedir (Brown, 2007).

Maslow'un teorisine göre, insanların birbirinden farklı birçok ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaçlar "acıdan kaçınma" ve "büyüme ve gelişme" olmak üzere iki temel insan arzusundan kaynaklanmaktadır (Webb, 2007). Abraham Maslow, insan ihtiyaçlarının tam olarak nasıl gerçekleştiğini tanımladığı birbirine bütünleşik görünüme sahip ihtiyaçlar hiyerarşisinde; fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme şeklinde sıralanan beş ihtiyaç düzeyinden bahsetmektedir (Gawel, 1997; Webb, 2007). İnsanlar, belirtilen bu ihtiyaçlarını karşılamak için hayatları boyunca kendilerini zorlayan girişimlerde bulunmaktadır. İnsanları çalışmaya iten temel faktör ihtiyaçlarını karşılama istekleridir (Başaran, 2008). İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde, alt düzeydeki bir ihtiyaç karşılandığı takdirde ancak üst düzeydeki ihtiyaç ortaya çıkmaktadır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Maslow'un hiyerarşik ihtiyaçlar modeli; birbirinden farklı gereksinimlerin belirli bir düzen içinde, somuttan soyuta doğru hiyerarşik olarak sıralanabileceği ve üst seviyedeki ihtiyaçların tatmin edilebilmesi için alt seviyedeki ihtiyaçların giderilmesi gerektiğini ileri sürmektedir

(Argon ve Eren, 2004). Abraham Maslow tarafından formüle edilen ihtiyaçlar hiyerarşisindeki beş temel ihtiyaç Şekil 2.2.1.1.1.'de sunulmuştur.



*Şekil 2.2.1.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi*

Şekil 2.2.1.1.1.'de verilen Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine göre, fizyolojik ihtiyaçlar, beslenme, su ve barınma gibi temel ihtiyaçları kapsamaktadır. Güvenlik ihtiyaçları; kaygıdan kaçınma da dahil olmak üzere tehdit, tehlike ve yoksunluğa karşı koymayı içermektedir. Ait olma, bağlılık, sevgi ve saygı sosyal ihtiyaçlar olarak tanımlanan ihtiyaçlara örnektir. Saygı; kendine saygı fikrine odaklanmalıdır ve başkalarından hem tanınmayı hem de saygıyı içermelidir. En yüksek ihtiyaç seviyesi olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, bireyin yaşamdaki en yüksek potansiyeline ulaşma arzusuna odaklanmaktadır. Diğer ihtiyaçlardan farklı olarak kendini gerçekleştirme, farklı bireylerde farklı şekillerde kendini göstermektedir. Her ihtiyacın gücü, hiyerarşideki konumuna ve alt seviyedeki ihtiyaçların tatmin edilme derecesine bağlıdır (Webb, 2007). Maslow, belirlediği ihtiyaçların evrensel insan ihtiyaçları olduğunu ileri sürmüştür. İhtiyaçlar, insan ırkının her üyesi için aynı hiyerarşide bulunmaktadır. Öğretmenler, idareciler ve diğer eğitimciler insan

ırkının üyeleridir ve bu nedenle hiyerarşi eğitimcilere de uygulanabilir niteliktedir (Munson, 2002).

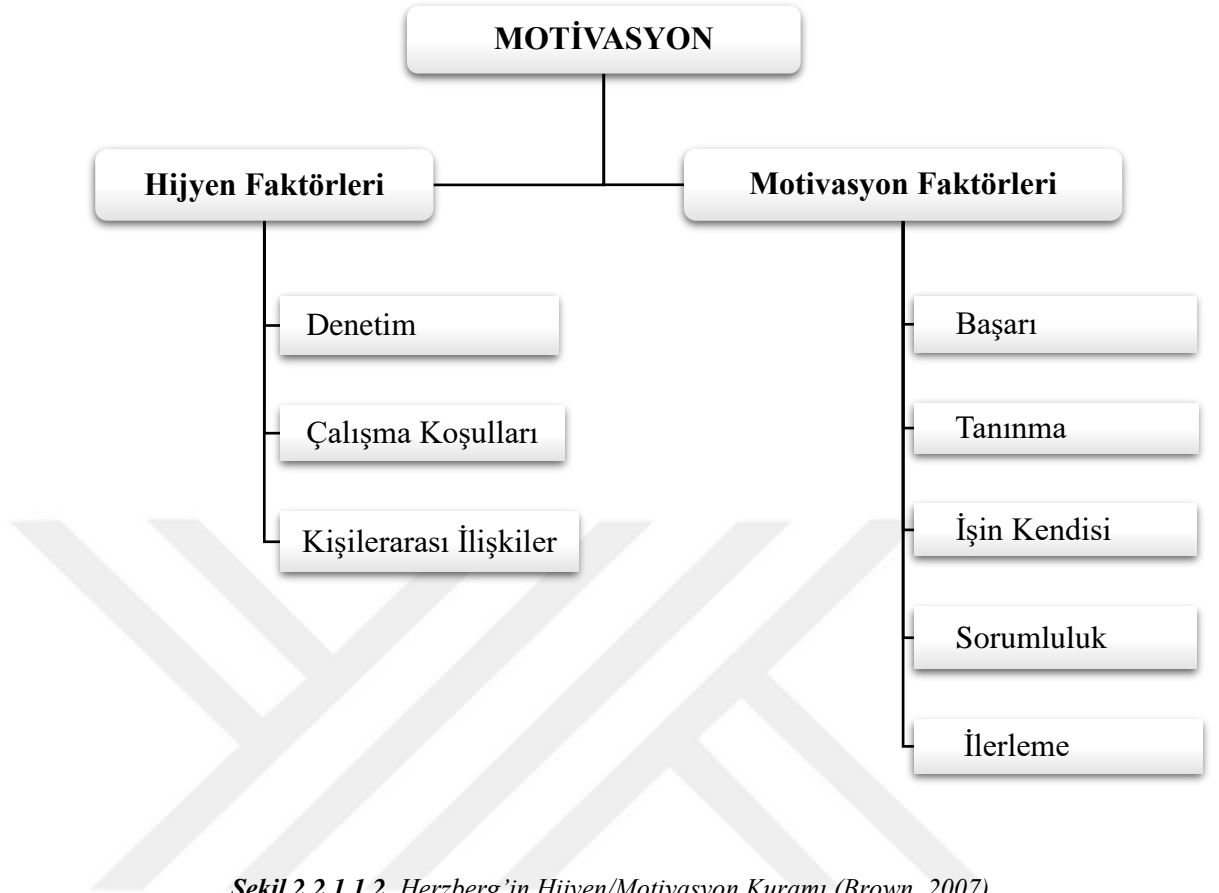
#### **2.2.1.1.2. Frederick Herzberg'in İki Etmenli Güdüleme Kuramı**

Herzberg'in İki Etmenli Güdüleme Kuramı; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramından sonra en çok ilgi gösterilen motivasyon teorilerinden biridir (Ger, 2010). Herzberg, Maslow'un beş seviyeli ihtiyaçlar hiyerarşisini hijyen ve motivasyon ihtiyaçlarından oluşan iki seviyeli bir sisteme indirgemiştir. Hijyen faktörleri, Maslow'un alt düzey ihtiyaçlarına eődeęerken, motivasyon faktörleri genel olarak Maslow'un üst düzey ihtiyaçlarına eődeęer olarak geliştirilmiştir. Maslow çalışmalarında daha çok bireyin ihtiyaçlarını incelemeye odaklanırken; Herzberg daha çok çalışma ortamına dikkat çekmiştir (Herzberg, 1966, Akt., Webb, 2007).

Herzberg'in teorisinin temelinde, " İşinizle ilgili kendinizi en iyi ve en kötü hissettiğiniz zamanlar nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar bulunmaktadır. Çalışanlar için iş ortamının ne anlam ifade ettiği, çalışanları en çok motive eden etkenlerin neler olduğu, çalışanların işlerine yönelik memnuniyet düzeylerini arttırmada hangi çalışma koşullarının etkili olduğu ya da işe yönelik isteksizlik yarattığı, Herzberg'in İki Etmenli Güdüleme Kuramının ilgi alanını oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu, 2001).

Frederick Herzberg ve meslektaşları Mauser ve Snyderman, 1950'lerin sonunda, endüstri alanında bir grup mühendis ve muhasebecinin iş ortamındaki motivasyon düzeylerini inceledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir (Erdem, 2007; Hoy ve Miskel, 2010). Herzberg ve arkadaşlarının çalışması, iki temel insan ihtiyaını tanımlamaktadır. Bunlar memnuniyetsizlikten kaçınma ihtiyaı ve psikolojik gelişim ihtiyaıdır. Memnuniyetsizlikten kaçınma ihtiyaı hijyen faktörü; psikolojik gelişme ihtiyaı ise motivasyon faktörü Şeklinde adlandırılmıştır (Munson, 2002). Herzberg'e göre çalışanlar, öncelikle hijyen, daha sonra da motivasyon faktörlerinin oluşumuyla gerçek anlamda bir tatmin yaşayacaktır (Kurt, 2005). Herzberg'in İki Etmenli Güdüleme Kuramına göre, bireylerin motivasyonlarını sağlamak, bu iki motivasyon faktörünün birbirlerinin tamamlayıcısı olmasına bağlıdır (Bilge, Akman ve Kelecioğlu, 2007). Hijyen ve motivasyon faktörleri Şekil 2.2.1.1.2.'de gösterilmiştir.





*Şekil 2.2.1.1.2. Herzberg'in Hijyen/Motivasyon Kuramı (Brown, 2007).*

Herzberg ve arkadaşları, Şekil 2.2.1.1.2.'de de görüldüğü gibi iş memnuniyetini etkileyen beş faktörü; başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve ilerleme şeklinde gruplandırmışlardır. Bu beş faktör, Herzberg kuramının ikinci dinamiği olan motive edicileri ortaya koymaktadır. Bu içsel faktörler, Maslow'un kendini gerçekleştirme seviyesi ile ilgilidir. Dışsal faktörler, hijyen dinamiğini ifade ederken Maslow'un fizyolojik, güvenlik, aidiyet gibi alt düzey ihtiyaçları aracılığıyla karşılanmaktadır (Brown, 2007). Hijyen faktörleri; çalışma koşulları, ücret, iş güvenliği, diğer çalışanlar ve yöneticilerle olan ilişkiler, maaş gibi etkenleri içermektedir. Bu etkenler varlığı bireyleri motive etmemektedir. Buna karşın, bu etkenlerin mevcut olmaması durumunda insanlar tatminsizlik duygusu yaşamaktadır (Erdem, 2007).

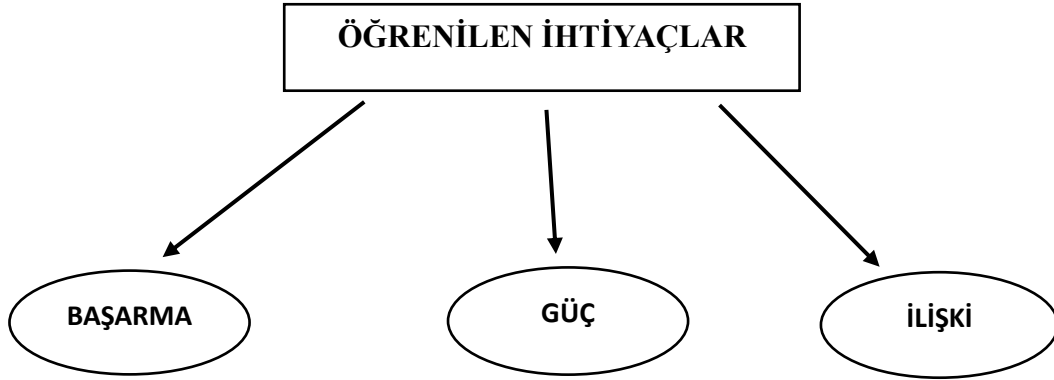
Özetle Herzberg'in İki Etmenli Güdüleme Kuramı, insanların değer sistemleri içinde iş görenin iş ortamından ne tür beklentilere sahip olduğunu, iş görenleri en fazla motive eden

şeyin ne olduğunu ve hangi çalışma şartlarından tatminsizlik duyduklarını, neyin işlerine karşı isteksizlik yarattığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır (Canpolat, 2011).

### **2.2.1.1.3. David Mc Clelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı**

Motivasyon konusu ile ilgili önemli bir diğer kavram "Başarı İhtiyacı", David McClelland tarafından geliştirilmiştir (Aydın, 1986). Maslow'un aksine McClelland, güdülerin öğrenme yoluyla kazanılacağı fikrini savunmuştur (Önen ve Tüzün, 2005). McClelland, bireylerin cinsiyet, yaş, ırk veya kültür gibi özelliklerden bağımsız olarak bazı tatmin edici faktörlere odaklandığını ve bunların gerçekleşmesi halinde insanların motive olduklarını ileri sürmüştür (Koçel, 2015).

Başarı İhtiyacı Kuramına göre, kişilerin motivasyonlarını sağlayan unsurların başında başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimleri gelmektedir. İnsanları tatmin eden etkenler bir araştırma neticesinde değil, gözlemler aracılığıyla ulaşılan bulguların yorumlanması sonucunda ortaya çıkan unsurlardır. Başarı İhtiyacı kuramının dikkat çektiği nokta, öncelikle başarıdır (Onaran, 1981). McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı, özetle, bireylerin başarılı olma gereksinimlerinden doğan ve başarıma güdüsü temelinde yapılandırılan bir kavramdır (Güneş, 2021). Başarı İhtiyacı Kuramının temel aldığı unsurlar Şekil 2.3.1.3.'te verilmiştir.



*Şekil 2.2.1.1.3. David McClelland İhtiyaçlar Gruplandırması (Koç ve Topaloğlu, 2010).*

Başarı İhtiyacı Kuramına göre, insanlar üç grup gereksinimin etkisi doğrultusunda davranış sergiler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Bu modelde yer alan üç temel ihtiyaç, Çetindere (2019) tarafından şu şekilde aktarılmaktadır:

**Başarı İhtiyacı:** İnsanlarda başarı duygusunu yaşama arzusu farklı düzeylerde. İnsanların bir kısmı için başarıma duygusuna erişmek bir gereksinimdir ve bu bireyler, işlerini en iyi şekilde yerine getirmek için çok gayret gösterirler. Bunun temel sebebi, bireyde mevcut olan başarıma ihtiyacıdır. Başarma güdüsü olan kişiler, işin sonunda elde edilecek ödülünden dolayı değil, bireysel başarıma hissinden dolayı harekete geçerler ve işlerini başarı ile tamamladıklarında yaşadıkları doyum, onlar için ödülünden çok daha değerlidir. İnsanlar amaçlarına yönelik hareketlerinde başarısız olmaktan korkabilirler. Bu noktada korku, kişilerin motive edilmelerini olumsuz açıdan etkileyebilir. Fakat, bu korkunun yenilmesiyle beraber, başarıma arzusu yeniden kişiyi amacına yönelik harekete geçirmede destekleyebilir.

**Güç İhtiyacı:** Güç ihtiyacı, bireyde bir işi yerine getirirken kendini her açıdan gösterme, yerine getirilen işte söz sahibi olma ve çevresindekileri etkileme gücünün olduğunu hissetme gibi duygu ve istekleri açıklamaktadır. Bu bireyler etraflarındaki diğer kişiler üzerinde etkili olmak isterler, statü ve prestij kazanmak ve statü sahibi olmak onlar için başarılı bir performans göstermekten çok daha önemlidir.

**İlişki İhtiyacı:** İnsanlar sosyal varlıklardır ve her insanın diğer insanlarla arkadaşlık, sevgi ve bağlılık ilişkileri bulunmaktadır. İlişki İhtiyacı, bireyin toplumsal bir canlı olması ve diğer bireylerle ilişki içinde olacağına vurgu yapmaktadır. İnsanlar doğaları gereği bir gruba mensup olmak ve diğerleriyle sosyal ilişkiler kurma gereksinimi duymaktadır.

#### **2.2.1.1.4. McGregor'un X- Y Kuramı**

Douglas McGregor, örgütler üzerinde incelemelerde bulunarak, olumsuz tutum olarak nitelendirilen mevcut durumu "X" ve olumlu tutum olarak nitelendirilen olması gereken durumu "Y" şeklinde adlandırarak "X-Y" kuramını geliştirmiştir (Erdem, 1998; Lord, 2004). McGregor bu teorisiyle, iş görenlerin birtakım beklenti ve ihtiyaçlarıyla ilgili varsayımlara dikkat çekmiştir (Lord, 2004).

"Y" paradigmasında birey, layık olduğu konumdadır. "X" paradigmasına göre çalışanlar yöneticileri tarafından uyarılmadıkları sürece etkisiz kalırlar ve örgütün ihtiyaçlarına karşı direnirler. Bu sebeple, çalışanlar ceza ve tehdit ile korkutularak, sürekli denetlenerek ya da ödüllendirilerek iş yapmaya gönüllü hale getirilmelidir. Y teorisine göre, içten denetim dıştan denetimden daha önemlidir. Çalışanların potansiyellerinin

değerlendirilmesi, fırsatların yaratılması, iş ortamındaki engellerin kaldırılması, gelişimin teşvik edilmesi ve liderlik iş görenlerin değil, yöneticilerin görevidir (Erdem, 2007).

#### **2.2.1.1.5. Alderfer'in Erg Kuramı**

Bir yönetim uzmanı olan Clayton Alderfer, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisindeki sıralamayı daha da yalınlaştırarak yeni bir motivasyon kuramı geliştirmiştir. ERG kuramı olarak da adlandırılan bu teori üç temel gereksinimden söz etmektedir. ERG modelindeki bu ihtiyaçlar Varlık (Existence), İlişki (Relationship) ve Gelişme (Growth) olarak ifade edilmektedir (Çetinkanat, 2000).

Barutçugil (2004), ERG kuramında yer alan üç temel ihtiyacı şu şekilde açıklamıştır:

**Varlık İhtiyacı:** Bunlar doğuştan gelen gereksinimlerdir. Yeme, içme, barınma, iş yaşamı, giyinme, başarıma gibi ihtiyaçlar olarak tanımlanabilir.

**İlişki İhtiyacı:** Bunlar, insanların iş ortamında ve çevrelerindeki diğer tüm insanlarla ilişki kurma ihtiyaçlarını kapsamaktadır. İnsanlarla fikir ve duygu paylaşımında bulunmayı, onlarla iletişim kurmayı, belli bir gruba dahil olarak sosyal çevre edinmeyi anlatan ihtiyaçlardır.

**Gelişme İhtiyacı:** Bu ise, iş görenlerin potansiyel güçlerini, kişisel becerilerini artırma ihtiyacı olarak ifade edilmektedir. Gelişim sağlayarak bir statü ve kariyer sahibi olma ve kendine güven sağlama bu ihtiyaçları içermektedir.

#### **2.2.1.2. Süreç Kuramları**

Süreç kuramları, motivasyon sürecini oluşturan paradigmaları tanımlar, sürecin nasıl ilerlediğini inceler ve süreç boyunca paradigmlar arasındaki ilişkileri ele alır. Bu kuramların temel dayanağı, kişinin hangi hedefler doğrultusunda motive olduklarıyla ilgilidir (Balcı, 1985). Başka bir ifadeyle, belli bir eylemde bulunan kişi, bu eylemini hangi durumlarda yineler ya da yinelemez (Kaplan, 2007).

Süreç kuramına göre, gereksinimler insanları belli bir eyleme iten unsurlardan sadece birisidir. İçsel unsurların dışında birçok dışsal unsurlar da bireyin motivasyonu ve sergileyeceği eylemi üzerinde etkilidir. Özetle, süreç kuramları, bireylerin motive edilmeleri sürecini davranışa iten amaçlarını ve dışsal faktörleri ele almaktadır (Çökerdenoğlu, 2019).

Bu bağlamda süreç kuramları, kişiye dışarıdan sunulan motive edici etkenleri incelemektedir.

### **2.2.1.2.1. Victor Vroom'un Beklenti Kuramı**

Victor Vroom tarafından geliştirilen Beklenti Kuramına göre, motivasyonun iki temel dayanağı vardır. İlk kavram "Valens" olarak adlandırılmaktadır ve bir bireyin belli bir çaba göstererek elde edeceği ödülü isteme derecesini ifade etmektedir. İkinci kavram ise bekleyiş olarak isimlendirilmektedir. Bekleyiş, bireyin algıladığı bir ihtimali açıklamaktadır. Bu ihtimal, belli bir çabanın sonunda belirli bir ödülün verileceğiyle ilgilidir. Eğer birey belirli bir çaba göstererek bu ödülü elde edeceğini düşünüyorsa daha çok çaba sarf edecektir (Canpolat, 2011).

Wagner ve Hollenbeck'e (2015) göre, beklenti kuramında üç temel faktör kişinin çalışma motivasyonunu belirlemektedir. Bunlar:

**Beklenti:** Beklenti, gayret ve performans arasındaki ilişkiyi açıklayan bir kavramdır. Diğer bir ifadeyle beklenti, bireyin belli bir performans seviyesinin belli bir gayret seviyesini takip edeceğine olan algısıdır. Yüksek düzeydeki beklentiler çoğunlukla düşük düzeydeki beklentilerden daha fazla motivasyon oluşturmaktadır.

**Araçsallık:** Araçsallık, bir kişinin belirli bir performans seviyesinin hedeflenen sonucu yaratması için ne düzeyde işe yarayacağına yönelik inanma oranını ifade etmektedir.

**Değer/Ödül:** Değer, bir kişinin farklı iş sonuçlarında elde edeceği ödülü ve onlara atfettiği önemi ifade etmektedir. Her bir sonuç belli bir oranda değere veya faydaya sahiptir. Motivasyon düzeyinin yüksek olması için iş görenler sergiledikleri performanslardan dolayı elde edecekleri sonuçlara değer atfetmelidir.

Bireyin motive edilmesinde, bekleyiş kadar valens ve araçsallık da büyük öneme sahiptir. Araçsallık, bireyin istenen hedeflere ulaşması durumunda bunun kendisi için yaratacağı faydaya ilişkin algısı olarak ifade edilmektedir. Birince düzey olarak da ifade edilen örgütsel hedeflere ulaşılması durumunda ikinci düzey yani kişisel hedeflere (güvenlik, para kazanma vb.) ulaştırıp ulaştıramayacağı da oldukça önemlidir. Dolayısıyla, birey kendisi için yarar sağlayacak hedeflere ulaşma yolunda gayret sarf edecektir (Demir, 2019).

#### **2.2.1.2.2. Porter – Lawler Çok Değişkenli Güdülenme Kuramı**

Porter ve Lawler'ın Çok Değişkenli Güdülenme Kuramı, Vroom'un Beklenti Kuramına rgtsel koşulların da eklendiği daha güçlendirilmiş halidir (Çetindere, 2019; Eren, 2008). Performans ve iş tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayabilmek amacıyla Porter ve Lawler, beklenti teorisini geliştirerek bir işten memnun olma ve işe karşı doyum hissetme durumunun performansı arttıracadı fikrine karşı çıkararak, geleceğe yönelik bir kuram geliştirmişlerdir. Bu teori, uyarılma ve bunun neticesinde sağlanacak verimi ümitle bekleme durumunu açıklamaktadır (Onaran, 1981).

Çok Değişkenli Güdülenme Kuramında, ödülün önemine ve ihtimaline göre motivasyonun ve çabanın miktarı dikkate alınmıştır. Bu modelin temelinde, yönetimsel motivasyon problemlerine çözüm bulmak amaçlanmıştır. Örgütler alışanlarında yüksek verimlilik alabilmek için bazı kriterlere göre belirlenmiş ödül mekanizmaları geliştirirler. cret artışı, terfi gibi ödüller bunlara örnek olarak verilebilir. Bu kurama göre iki bakış açısına odaklanılmaktadır. Bunlardan ilki, iş görenler belirlenen dlleri elde etmek için yüksek verimlilik gösterirler. Diğeri ise, ödül dışında farklı nedenlerden dolayı ortaya çıkan yüksek motivasyon neticesinde yüksek performans sergileyen iş görenler belirlenen ödüllere ulaşırlar yani yüksek düzeydeki üretkenlik ödül getirir (Canpolat, 2011).

#### **2.2.1.2.3. Adams'ın Denklik (Eşitlik) Kuramı**

Eşitlik teorisinde, kişilerin iş ortamında sergiledikleri gayretler sonucunda ulaştıkları çıktılar arasındaki dengeyi sağlamaya çalıştıkları ne sürülmektedir. Adams'ın denklik kuramı bu yaklaşımın en yaygın kabul edilen fikirleridir (Çetinkanat, 2000).

Bu yaklaşıma göre, birey kendi gösterdiği çaba ve sonucunda elde ettiği çıktıyı, aynı iş yerinde diğer meslektaşların çabaları sonucunda elde ettiği çıktı ile kıyaslar. Bu kıyaslama çoğunlukla, bireyin çaba ve sonucunu kapsayan bir tür oran oluşturmasıyla gerçekleşir. Bireyin bu kıyaslama neticesinde hissedeceği her eşitsiz sonuç, bireyin bu eşitsizliği ortadan kaldırmak için girişimde bulunacağı eylemler ile sonuçlanacaktır. Kişiler, kendi kişisel girdi ve çıktılarını, başkalarının girdi ve ıktıları ile kıyaslarlar. Eşitlik kuramı, çalışanlara yöneticileri tarafından eşit bir Şekilde muamele edilmesi durumunda, çalışanların daha çok

motive olacaklarını ve adaletsiz bir muamele görülmesi durumunda motivasyonlarının olumsuz biçimde etkileneceğini ileri sürmektedir (Günbayı, 2000).

#### **2.2.1.2.4. Locke'un Amaç Kuramı**

Edwin Locke tarafından geliştirilen amaç kuramının temel felsefesi, iş motivasyonunun sağlanmasında bir hedef oluşturmanın oldukça kritik bir öneme sahip olduğudur. Amaçlar, çalışanlar için daha önce kararlaştırılmış bir gayretle neler yapıp neticesinde nelere ulaşacaklarını ortaya çıkarması açısından önemli bir etki yaratmaktadır (Çetindere, 2019). Kuram, amaçlar ve üretkenlik arasındaki önemli ilişkiye dikkat çekmektedir. Kurama göre, amaçlara ulaşılması, daha yüksek motivasyon sağlarken, amaçlara ulaşılamaması düşük motivasyon ve hayal kırıklığına yol açmaktadır (Çoban, 2019).

Locke, hedeflerin iki temel misyonu olduğunu ileri sürmektedir. Hedefler, motivasyonun temelini oluşturur ve eylemler için rehberlik sağlar. Bu amaçlar, güdüsel amaçlar ve özendirici amaçlardır. Güdüsel amaçlar, bir işin gerçekleşmesi için ortaya konacak gücün oran olarak belirlenmesini ifade etmektedir. Yapılacak işin kolaylık ya da zorluk derecesi de iş görenlerin motivasyonlarını etkileyen unsurlar arasında önemli birer belirleyici olarak görülmektedir (Güneş, 2021).

#### **2.2.2. Motivasyon Süreci**

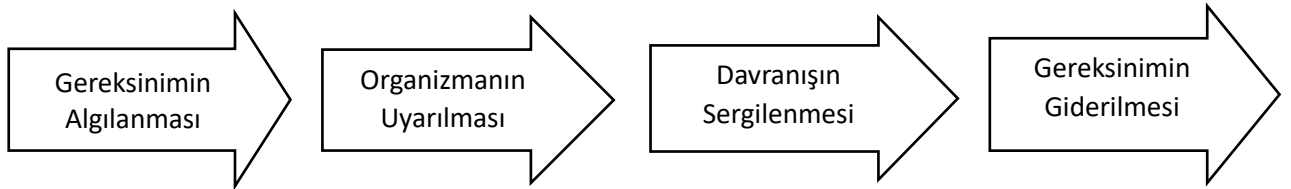
Motivasyon, bireyin eylemlerine enerji katan ve davranışa yön veren kuvvettir (Bursalıoğlu, 2002). İnsan motivasyonunun temelinde aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna doğru bir yönelim mevcuttur (Adler, 1927). Motivasyonla ilgili temel varsayımlardan biri; insanların bir şeyleri anlamak ve öğrenmek için doğal bir arzu içinde olması ve işlerinde başarılı olmaya yönelik hırsları, onları gerekli eylemde bulunmaya sevk etmektedir (Ankli ve Palliam, 2012).

Motivasyon kavramına ilişkin iki temel özellik bulunmaktadır. Bunlardan ilki, motivasyon kişiden kişiye farklılık gösterebilen bireysel bir olgudur. Diğeri ise, motivasyon yalnızca bireyin davranış veya eylemlerinde gözlemlenebilir (Koçel, 1998). İnsanların çalıştıkları kurumlarda motive olmalarında ve bu motivlerin kişiyle örüntüleşmesinde, buldukları sosyal çevre ve kültür önemli rol oynamaktadır. Çalışanların motivasyon

düzeyleri, iş ortamında gerçekleşen olay, ortamın iklimi ve insan ilişkileri ile yakından ilişkilidir (Urhan, 2018).

Genel anlamda motivasyon kuramları, insanları belirli formlarda hareket etmeye ve belli hedeflere ulaşmaya yönlendiren sosyokültürel çevre faktörlerini belirlemeye çalışmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Çünkü, sosyokültürel çevre bağlamında örgüt kültürü kişinin davranış şeklini etkilemekte ve bir sosyal memnuniyet yaratması açısından önemli görülmektedir. Ortak değer ve davranışlar yoluyla örgüt kültürünün sosyal memnuniyet yarattığı ve kişilerin motivasyonları üzerinde oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Unutkan, 1995).

İnsanların motivasyon süreci, gereksinimleri aracılığıyla motive olmalarına bağlı olarak başlamaktadır. Şener'e (2013) göre, bireylerin ihtiyaçların güdülenme sürecinin kaynağını oluşturmaktadır. İnsanlar fizyolojik ve psikolojik açıdan bir denge durumundadır. Bu denge hali bir gereksinimin ortaya çıkmasıyla bozulmaktadır. Denge halinin yeniden gerçekleşmesi için ihtiyaç durumunun giderilmesi ve bireyin tatmin edilmesi gerekmektedir (Keskin, 2008). İnsanlar hem fizyolojik hem de psikolojik gereksinimlerini sürekli giderme yönelimindedirler. Bu yönelim bireylerin uyarılmasına neden olarak motivasyon sürecinin ikinci basamağını oluşturmaktadır. Bir sonraki basamakta uyarılarak harekete geçen birey, ihtiyaçlarını karşılama doğrultusunda davranışta bulunmaktadır. Birey, motivasyon sürecinin son basamağında davranışı sonucunda gereksinimlerinin doyuma ulaşmasını sağlamaktadır (Erdem, 1998). Doyumla tamamlanan motivasyon süreci Şekil 2.2.2. 'de gösterilmiştir.



*Şekil 2.2.2. İnsanların Motivasyon Süreci (Keskin, 2008).*



İnsanları harekete geçiren ihtiyaçları, motivasyon sürecinin başlamasını sağlayarak bireyleri eyleme geçirmekte ve eylemin sürekliliğini sağlamaktadır (Güneş, 2021). Örgütlerdeki rastlanan pek çok olumsuz tutum ve sorunlu davranışların sebebi, bireylerin tatmin edilmeyen istek ve gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır (Eren, 2001). Özetle, birey çalıştığı örgütten her yönüyle hoşnut ise yani tatmin oluyorsa motivasyon düzeyi oldukça yüksektir. Bunun tam aksi durumda, çalıştığı örgütten hoşnut olmayan yani tatmin olmayan bireyin motivasyon düzeyi oldukça düşüktür.

Kişilerin göstermiş oldukları her türlü davranış bir motivasyon neticesinde gerçekleşmektedir (Canpolat, 2011). Bu nedenle iş görenlerin motive olmaları onları performansını artırma ve böylelikle işlerine yönelik tatminlerini sağlama görevi öncelikle örgüt yöneticilerinin sorumluluğundadır. Dolayısıyla iş ortamlarında üretkenlik ve niteliğin elde edilmesi amacıyla çalışanlar ile yöneticilerin mesleki ve kişisel beklentilerinin karşılanması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Demir, 2019). Motivasyona ilişkin araştırmalar, motive olmuş iş görenlerin örgütün çıkarlarına uygun örgütsel performanslarının çok daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Lee ve Raschke, 2016).

### **2.2.3. Motiv (Güdü) Çeşitleri**

Motivasyon, kişide davranışı harekete geçiren ve bireyin davranışını çalıştığı kurumun tamamının yarar sağlayacağı yollara sevk eden süreçtir (Miner, 2003). Birey büyük çaba göstererek çalışır, işinde devamlılık gösterir ve eylemlerini belirli hedeflere yönlendirir. Alan yazında motivasyona ilişkin tanımlar göz önüne alındığında genel olarak tanımlamaların; gayret, süreklilik ve yönlendirme olmak üzere motivasyonun üç temel özelliğine vurgu yapılmaktadır. Bu üç temel özellik, motivasyonun farklı boyutlarını da tartışmaya açmıştır.

İnsan davranışlarını yönlendirdiği belirtilen güdüler (motiv) bireyin davranış şekillerinde oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Bu motivler, gerek fizyolojik gerekse psikolojik açıdan insanlı farklı yollarda davranışlara itmektedir. Bireyin gösterdiği davranışlar uygun hedefler doğrultusunda gelişir ve tatmin noktasına ulaşıldığında yani, güdünün amacı sağlandığında ortadan kalkar. Buna karşın ortaya çıkacak yeni ihtiyaçlar

doyurulmuş yani tatmin olmuş güduları tekrar harekete geçirebilmektedir. Bu durum, motivlerin oldukça dinamik bir yapıda olduğunu göstermektedir (Özalp, 1981).

Motiv diğer bir deyişle güdüler, birincil ve ikincil olmak üzere iki kategori altında incelenmektedir. Ayrıca durumluk ve sürekli güdüler şeklinde isimlendirilen güdülerden bahsetmek de mümkündür (Kaçmaz, 2020).

**Birincil Güdüler:** Birincil güdüler, tüm canlı organizmalarında gözlenebilen biyolojik temelli güdülerdir. Açlık, susuzluk gibi vücutta oluşan fizyolojik değişimlere odalı şekilde açığa çıkmaktadır. Birincil güdüler aynı zamanda öğrenilmiş güdülerdir (Açıkgöz, 1996; Canpolat, 2011). Fizyolojik güdüler olarak da adlandırılan birincil güdüler, insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için gereklidir (Kutunis, 2003). Kişiler, temel özellik taşıyan fizyolojik ihtiyaçlarından güdülenmezler. Örneğin, uzunca bir süre çalışan bir kişinin dinlenme ihtiyacı duyması fizyolojik, havasız kalan bir kişinin hava almaya çalışması biyolojik bir güdüdür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

**İkincil Güdüler:** Sosyal ve psikolojik kökenli olan ikincil güdüler, öğrenilmiş olduğu gibi öğrenilmemiş de olabilmektedir. Bu güdüler sosyal güdüler olarak da adlandırılmaktadır. Başarı arzusu, sosyal onay, başarı korkusu, güvenlik, statü, aidiyet ve sevecenlik ikincil güdülere örnek olarak verilebilir (Açıkgöz, 1996; Başaran, 1991; Canpolat, 2011).

Toplumsal hayatın düzenini ve sürekliliğini temin eden kurallar, bireyin hayatında davranış alışkanlıkları oluşturmaktadır. Toplum tarafından beğeniyle karşılanan davranışlar, kişinin arzu duyduğu davranış stilleri için birer güdü sağlamaktadır (Başaran, 1991). Sosyal güdüler toplumun yapısına göre farklılık göstermektedir (Kutunis, 2003).

İkincil güdülerin son derece karmaşık olan psikolojik boyutunu içeren motivlerin yapısı, insanların kişiliklerini ve davranış tarzlarını meydana getirmektedir. Bu güdüler bazı zamanlar bağımsız olma, bazı zamanlar da ortaya çıkma isteği göstermektedir. Durumlara ve bireylere göre değişken özellik taşımaktadır (Eren, 2001).

**Durumluk ve Sürekli Güdüler:** Durumluk güdüler, belli bir olayın etkisi sonucunda ortaya çıkan geçici motivlerdir. Bunu tam tersi olarak sürekli güdüler ise kalıcıdır. Bir öğrenci, öğrenmek için ders çalışıyorsa öğrenci sürekli motiv ile güdülenmektedir. Bunun

sebebi, öğrenme güdüsünün süreklilik özelliği göstermesiyle açıklanabilmektedir (Akbaba, 2006). Başka bir örnekte; eğer bir öğrenci matematik dersini sevmiyor ancak matematik sınavını geçmek için ders çalışıyorsa bu öğrencinin güdüsü durumluğdur (Açıkğöz, 1996; Canpolat, 2011). Çünkü sevmediğı bir derse sınavı geçmek amacı için çalışıyorsa bu durum kalıcı değil geçicidir.

#### **2.2.4. Motivasyon Türleri**

Ryan ve Deci (2000), motivasyonun yalnızca düzeyde değil, aynı zamanda motivasyon çeşitleri bakımında da farklılık gösterdiğini ileri sürmüşlerdir. İnsanlarda farklı motivasyon düzeyleri olduğu gibi birbirlerinden farklı motivasyon yönelimleri de mevcuttur. Bu motivasyon yönelimlerini, eylem ve davranışları yönlendiren hedefler ve bu hedeflerin altında yatan istekler belirlemektedir.

Örgütlerde yöneticiler, çalışanlarının hem zihinsel hem de ruhsal ve bedensel bakımdan örgütün hedeflerine odaklanmaları ve bu yönde davranışta bulunmalarını beklemektedirler. Örgütsel amaçların gerçekleşmesi için yöneticilerin, kurum çalışanlarının birbirlerinde farklı gereksinimleri olabileceğı görüşünü benimseyerek çalışanların farklı ihtiyaçlarını iyi analiz etmeleri gerekmektedir. (Şahin, 2016).

Tüm örgütlerde olduğu gibi başarılı eğitim kurumları, daha kaliteli bir eğitim hizmeti sunmak amacıyla motivasyon olgusuna büyük önem vermektedir. Okullarda görev yapan öğretmenlerin birbirlerinden farklı yöntemlerle motive olabildiğı, bütün öğretmenlerin aynı motivasyon araçlarıyla güdülenmeyebildikleri ve her bir öğretmenin farklı özelliklerde olduğunu göz önünde tutmak oldukça büyük anlam taşımaktadır. Bu sebeple eğitim kurumlarında öğretmenlerin güdülenmesi farklı motivasyon çeşitlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla okullarda eğitimcileri motive etme türlerinin bilinmesi ve bu doğrultuda uygulamalar yapılması önem arz etmektedir.

Okullarda iç motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler görevlerini gönüllü bir şekilde arzu duyarak kendiliğinden yerine getirmektedirler. Dış motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler ise görevlerini yerine getirirken dış uyarılmalara gereksinim duyarlar ve bu şekilde işlerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmektedirler. Bu bağlamda, nitelikli eğitim kurumlarının hedefi, eğitimcilerin iç ve dış motivasyonlarını kasıtlı bir biçimde sağlamaktadır. Nitelikli okul yöneticilerinin ise bu noktada öğretmenlerin hangi motivasyon

türüne sahip olduklarını tespit etmesi ve motivasyon süreçlerine göre öğretmenlerin daha etkin ve üretken olmalarını sağlayacak uygulamalar geliştirmeleri beklenmektedir (Leadersip-Central, 2018).

Öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerinde ve eğitimin belirlenmiş hedeflerine uygun olarak eğitim-öğretim sürecine önemli hizmetler sunmalarında motivasyon olgusunun büyük önemi vardır. Motivasyon sürecinde, kişilerin iç ve dış unsurların etkisiyle uyarılan ve olumlu eylemlerde bulunmasını sağlayan güdülenme türlerinin kişiden kişiye farklılık gösterdiği görülmektedir. Bir kişiyi neyin uyararak harekete geçirdiği ve bireyin davranışını nasıl yönlendirdiğinin belirlenmesi motivasyonu anlamlandırmak için önemlidir. Bu sebeple hem motivasyon teorisyenleri hem de araştırmacılar içsel ve dışsal motivasyon konuları üzerine odaklanmışlardır (Urhan, 2018). Bu motivasyon çeşitleri detaylı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

#### **2.2.4.1. İçsel Motivasyon**

İnsanları bir davranışa yönlendiren, arzuladığı şeyi elde edinceye kadar aktif kılan ve tatmin duygusu gerçekleştiğinde etkisini durulan, bireyin kendisinde bulunan doğal itici kuvvet, içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000a). Birey bir işi, tatmin olmak için gerçekleştirmek istiyorsa, bu içsel motivasyon kavramı ile açıklanmaktadır. Bireyin, başarılı olma arzusu, bilme isteği, gelişme arzusu, ilgi ve merak gibi içinden gelen gereksinimlerine yönelik eylemleri içsel motivasyon kavramını ifade etmektedir. (Akbaba, 2006). Ancak, bireyin fizyolojik gereksinimlerinin sağlanmadığı koşulda içsel motivasyon oluşmamaktadır. Yani içsel güdülenmenin oluşması, öncelikle gerek duyulan fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi ile mümkündür (Ayık, Akdemir ve Seçer, 2015).

Shearer'a (2012) göre, insanlar kendi içsel motivasyonlarıyla ilgili üç gereksinimi tatmin etmekten yarar sağlamaktadır. Bu üç temel ihtiyaç, Baard, Deci ve Ryan (2004) tarafından literatüre kazandırılan Öz-Belirleme Kuramı'nda (Self-Determination Theory); özerklik, (autonomy), yetkinlik, (competence) ve ilgililik (relatedness) olarak ifade edilmiştir. Söz konusu içsel motivasyona ilişkin üç gereksinimin temeli bireyin psikolojik ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Baard ve arkadaşlarına (2004) göre, bu üç gereksinimin karşılanması bireyin gelişimi ve başarıya motivasyonu için gerekli görülmektedir. Bu ihtiyaçlar:

*Özerlik:* Kişinin davranışı ile ilgili seçim yapma deneyimi ve kendi davranışının başlatıcı gibi hissetme gereksinimidir.

*Yetkinlik:* Bireyin zorlayıcı işlerde başarılı olma ve arzulanan sonucu elde etme yeteneğidir.

*İlgililik:* Bireyin çevresindeki diğer kişilere güvenmesi ve saygı duymasıdır. Bu gereksinimlerin karşılanmaması durumunda birey içsel olarak motivasyon düşüklüğü yaşamakta ve buna bağlı olarak olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu üç gereksinimin ne ölçüde karşılanacağı da bireyin yaratıcılığı ve performansı ile doğrudan ilişkilidir (Baard vd., 2004). Özetle, içsel açıdan motive edilmiş davranışlar bireyin özerklik, yeterlik ve ilgililik şeklindeki gereksinimlerini karşılamaktadır ve süreci kendi kaderini tayin etme noktasına doğru yönlendirmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel motivasyon, bireylerin eylem ve davranışları üzerinde olduğu kadar başkalarıyla bilgi paylaşma istekliliği üzerinde dışsal motivasyona kıyasla çok daha büyük etkiye sahiptir (Shearer, 2012). İçsel motivasyon, işe ve iş ortamına uyumlu olma, diğer kişilerin refahına önem verme ve onlara yardımcı olma gibi olumlu davranışları desteklemektedir (Grant, 2008). İçsel motivasyon, çalışan yetişkinler için üretkenlik, performans ve süreklilikte güçlü bir etkidir. Ayrıca hem yetişkinler hem de çocuklar için yolu doyum ve memnuniyete açılan bir kapıdır (Froiland, Oros, Smith ve Hirschert, 2012). Dolayısıyla İçsel motivasyona sahip bireyler, iş ortamlarında yalnızca kendileri için değil diğer tüm çalışanlar üzerinde de olumlu bir etki yaratmaktadır.

İçsel motivasyon, yalnızca bireyin ilgi çekici bulduğu faaliyetler söz konusu olduğunda sağlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Faaliyet birey için bir değer taşıyorsa içsel motivasyonun varsayımları geçerli olmaz. Burada dikkat edilmesi gereken konu; ödül, ceza veya tehditlerin içsel motivasyonu düşüren dışsal unsurlar vardır ve davranışın kontrolü bireyin içsel süreçlerine değil, bunlar gibi dışsal faktörlere bağlıdır. Bireyin özerkliği yani seçim fırsatı yoktur. Kısaca, içsel motivasyon, kişinin belirli bir zorlayıcı gereğe ihtiyaç duymadan bir işi gerine getirmeyi istemesidir. İçsel motivasyon kaynaklarına; kuvvetli iş ahlakı, bireyin kendi değer sistemi, işi sevmesi ve kişisel iftihar gibi nitelikler örnek olarak verilebilir (İner, 2010).

İçsel motivasyonda bireyi güdüleyen temel faktör işin kendisidir. İçsel motivasyona sahip bir bireyin davranışları dışsal motivasyon araçları aracılığıyla şekillenmez. Bireyin kişisel beceri ve yeteneklerini sergileyebilmesi fırsat sunan deneyimi, içsel motivasyon olarak ifade edilmektedir. İçsel motivasyon kaynakları temelde işin kendisiyle alakalıdır ve işin kapsamından kaynaklanmaktadır. Bir iş veya görevin birey için ilgi çekici ve merak uyandırıcı olması, birey için bir değer taşıması, bireyi zorlayan ve yeteneklerini sergileyebileceği iş olması ve sonunda bireyin performansına ilişkin motive edici dönütler sağlaması gibi etkenler içsel motivasyon kavramı ile anlatılmaktadır (Ertan, 2008).

İçsel motivasyon ilgi, sevinç, heyecan gibi duyguları içermektedir. Çevreyi keşfetmek, yetenek ve becerileri yönlendirmek ve birtakım zorlukların üstesinden gelmek gibi insanın doğuştan gelen istekleriyle ilişkilidir (Deci, 1975). İçsel motivasyonlu bir etkinlik, eylemin ilgi uyandırıcı olması ya da tatmin edici olmasından dolayı birey tarafından gerçekleştirilmektedir (Guntert, 2015).

Araştırmalar, dışsal ödüllerin içsel motivasyonu etkisiz kılabileceğini göstermektedir (Deci, 1975). Dışsal motivasyonu içsel motivasyondan ayıran özellikler incelendiğinde; içsel motivasyona sahip bir kişi, belirli bir işi yerine getirmek amacıyla dış kökenli ödüllerle güdülendiğinde, iç kökenli ödüllendirme zaman içinde önemi yitirmekte ve yok olmaktadır. Bireyin herhangi bir zorlayıcı sebebe gereksinim duymadan, isteyerek gösterdiği davranışa dış kaynaklı bir ödülün verilmesi, içsel motive edici ödülün kıymetini yitirmesine neden olarak kişinin davranışın kendisinde keyif almasını engellemektedir (Cüceloğlu, 2012).

Bu bağlamda içsel motivasyonun güçlenmesi, dışsal motive edicilerin ortadan kaldırılmasıyla sağlanmaktadır. Dışsal motivasyon araçlarının başka bir olumsuz yönü ise, pekiştirecin ortadan kaldırılması durumunda güdülenme düzeyinin de düşmesidir. Hedef ve davranış arasındaki doğrusal ilişkiden kaynaklı olarak içsel olarak motive edilen davranış her koşulda ödüllendirilirken, dışsal olarak motive edilen davranışın her durumda hedefi gerçekleştirilmesi beklenemez (İner, 2010).

İçsel motivasyon, en iyi motivasyon stili olarak nitelendirilmektedir. Çünkü birey bir işi kendi isteğiyle yerine getirmektedir (Emir, 2017). Birey, içsel açıdan motive olmuş yani doyumuna ulaşmışsa dışsal açıdan motive edilmeye ihtiyaç duymamaktadır (Açıkgöz, 1996). İçsel motivasyona sahip kişiler, yaptıkları işe ilgi duyduklarından dolayı işi yerine getirirken

bu durumdan zevk alırlar. Dışsal motivasyona sahip kişiler ise, bir işi kendilerine fayda sağlaması için yaparlar. Yani işin sonunda ücret gibi dışsal motive edicilere gereksinim duyarlar (Canpolat, 2011). İçsel motivasyon kişiye bağlı olarak oluşurken, dışsal motivasyon bireyin çalıştığı örgüte bağlı olarak oluşmaktadır (Şahin, 2016).

#### **2.2.4.2. Dışsal Motivasyon**

Bir işin veya faaliyetin sonuçlandırılması için verilen ödüllerle sağlanan motivasyon türüne dışsal motivasyon denmektedir (Karip, 2003). Dışsal motivasyon, ayırt edilebilir bir netice elde etmek için bir eylem gerçekleştirildiğinde ortaya çıkmaktadır. Bir diğer deyişle, bir işin yapılma sebebi dışsal kazançlar, pekiştireçler ve amaçlardan kaynaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Öz-Belirleme Kuramı, dışsal motivasyonun özerklik düzeyi yani seçim fırsatı oranına bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Baard vd., 2004). Örneğin, bir devlet okulunda görev yapan bir İngilizce öğretmeni, İngilizce öğretim programına uymaması halinde cezalandırılacağı korkusuyla istenen öğretim programını yaptırımlardan kaçınmak amacıyla takip ettiğinde dışsal olarak motive olmaktadır.

Dışsal motivasyon faaliyetin kendisi ilgili değil, faaliyet sonunda ne elde edileceği ile ilgilidir. Dış kaynaklı bir ödül, ceza, rica, baskı, korku gibi unsurların etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Dışsal motivasyonda, bireyi bir işi yapmaya sevk eden dışsal faktörler; maaş artışı, terfi imkânı, farklı ödüller, ek maddi destek, tatil şansı gibi örneklendirilebilir (İner, 2010). Araştırmalar, dışsal güdümlü ödüllerin üretkenlik ve motivasyonu kısa vadede arttırdığını, teşvik ve ödüllerin uzun vadede tam tersi bir etki yarattığını ortaya çıkarmıştır (Benabou ve Tirole, 2003). Dışsal motivasyonlu davranışlar, ödül elde etme isteğinde ya da ceza alma korkusundan dolayı gösterilmektedir (Deci, 1975).

Dışsal motivasyon süreci; yardımseverlik, iş arkadaşlığı, yönetici ve meslektaş desteği gibi etkenleri kapsayan sosyal motivasyon ve yeterli iş kaynakları, iş güvencesi, terfi fırsatı, ek faydalar gibi etkenleri kapsayan örgütsel motivasyon olmak üzere iki boyut üzerinden ele alınmaktadır (Ertan, 2008). Motivasyonu etkileyen önemli bir insan gereksinimi ise, bir gruba ait olma ihtiyacıdır. İnsanlar asgari oranda olumlu, anlamlı ve kalıcı ilişkiler kurmak ve bunu devam ettirmek için doğuştan gelen bir dürtüye sahiptirler. İnsanlar kalıcı bir sosyal ortam bağlamında, birbirlerinin refahı için kaygı duyan, etkileşim içinde olmak istedikleri bir grup bireye ihtiyaç duymaktadır. Bu etkileşim ve insanların

birbirleriyle olan iletişimin, dışsal ve içsel motivasyon üzerinde önemli etkisi vardır (Baumeister ve Leary, 1995).

Yöneticilerin, dışsal motivasyon araçlarıyla çalışanları ulaştırmaya çalıştıkları üç amaç bulunmaktadır (Başaran, 2004; akt., Uçar, 2015):

- Çalışanların işlerinde hedeflenen düzeyde performans göstermelerini sağlamak.
- Çalışanların işten tatminlerini arttırmak.
- Çalışanların üretim boyunca örgütün güç kaybını minimum düzeye indirmelerine yardımcı olarak, örgütün varlığının devam etmesine katkıda bulunmalarını sağlamak.

Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile personelini motive etme ve motivasyon bilgileri arasında oldukça yakın bir ilişki vardır. Okul yönetiminin okullarda kalite ve verimliliği sağlamak için çalışanların hangi şartlarda motive olacağı, hangi motivasyon yaklaşımının ne düzeyde ve ne zaman, motivasyonun hangi güdüleme araçlarıyla elde edileceği noktasında yetkin olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda okul ortamının etkin hale getirilmesinde okul yöneticilerinin motivasyon olgusunun etkisine inanmaları büyük önem taşımaktadır (Urhan, 2018). Öğretmenlerin görevlerinde dışsal motivasyon düzeylerini belirleyen faktörler şu şekilde ifade edilmiştir (Uçar, 2015):

- Okulda karşılaştıkları bir sorunun çözüme kavuşturulmasında okul yönetiminde gerekli yardımın sağlanması,
- Kendilerini çalıştıkları kurumlarda özgürce ifade edebilmeleri,
- Çalışmalarının okul yönetimi ve öğrenci velilerince takdir görmesi,
- Okullarda istedikleri bütün kaynaklara erişebilmeleri,
- Okul yönetimi tarafından öğretmenlerin ihtiyaç ve isteklerinin giderilmesi yönünde duyarlı davranılması,
- Çalıştıkları kurumlarda ödüllendirmenin adaletli bir şekilde dağıtılması,
- Bütün öğretmenlerin iş birliği içinde uyumlu bir şekilde çalışmalar yürütmesi,
- Okullardaki eğitsel materyallerin eksiksiz olması,
- Okul idaresi tarafından ilgili konularla ilgi gerekli bilgilendirmenin zamanında yapılmasıdır.



İçsel ve dışsal motivasyon türlerinin farklarına bakıldığında; içsel motivasyonda, bireyin kişisel gereksinimleri, beklentileri ve tatmin düzeyleri söz konusuysen, dışsal motivasyonda kişinin kendisinin dışındaki bireyler ve çevresel unsurların gereksinimleri, talep ve beklentileri öne çıkmaktadır. Dışsal motivasyon olumsuz pekiştiricileri de içine almaktadır. Örneğin, bir iş yerinde iş görenler cezalandırma, aşağılanma, alay edilme, çalışmanın karşılığını alamama gibi motivasyonun olumsuz araçları ile karşılaşabilmektedirler. Bu tür olumsuz motivasyon araçları, çalışanlarda motivasyon eksikliği yaratarak stres, tükenmişlik hissi, işten ayrılma, istenmeyen davranışlar sergileme yönelimine yol açmaktadır (Urhan, 2018). İçsel ve dışsal motivasyonun kapsamı birbirinden farklıdır. Ancak her iki motivasyon türü de çalışanların güdülenme sürecini etkilemektedir (Rai ve Srivastava, 2013).

### **2.2.5. Öğretmen Motivasyonu**

Sosyal bir sistem olarak eğitim örgütleri, girdisi ve çıktısı insan olan, diğer örgütlerden farklı olarak kâr amacı gütmeyen, çevresine oldukça fazla yarar ve katkı sağlayan örgütlerdir (Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013). Öğrenci, öğretmen ve müfredat, eğitim örgütlerinin temel üç unsurudur. Bilgi ve teknoloji gelişiminin sunduğu tüm fırsatlara karşın, öğretmenler eğitim sisteminin temel ögesi ve uygulayıcısı olarak yerini korumaya devam etmektedir (Şimşek, 2010).

Eğitim kurumlarında en iyi yöneticilere, öğretim programlarına, akademisyenlere ve materyallere sahip bile olursa, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenler görevlerine ve eğitim-öğretim sürecine motive olmamışsa, hedeflenen eğitim kalitesine ulaşmak mümkün olmayacaktır. Kaliteli ve etkin bir okul ortamı, yüksek düzeyde bir öğretmen motivasyonu gerektirmektedir. Mesleğine motive bir öğretmen yalnızca yüksek başarı gösterecek öğrenciler için değil, ayrıca kaliteli bir eğitim sisteminin oluşturulması, okuldan memnuniyet, geniş kavramsal anlayış ve sosyal uyum için de önemlidir (Gottfried, 2009; Ryan ve Deci, 2009).

Öğretmenler farklı toplumsal rollere bürünen ve insani duyarlılık bakımından oldukça önemli bir mesleği (Başaran, 1999) icra etmektedirler. Öğretmenlerin üstlendiği roller; bireye gerçek hayatı öğreten ve onu çok yönlü yetiştiren öğretici, bireye belli bilgi birikimi ve enformasyon kazandıracak bir eğitici, bireylerin verimli ve yaratıcı birer meslek

edinmelerini sağlayan kişi, okul-çevre-aile ortamlarını birleştirerek kaynaştıran ve bireyi ülkesine karşı sorumluluk bilinci yüksek vatandaşlar olarak yetiştiren ve onları topluma hazırlayan yetiştiriciler, zaman zaman bir bakıcı, bir ebeveyn ve polis olarak çeşitlenmektedir (Can, 2013; Saban, 2002; Şimşek, 2010). Bu sebeple, öğretmenlerin çeşitli güdülenme araçlarıyla motive edilmeleri, işlerini severek ve isteyerek yapmaları, yeni nesillerin kaliteli yetiştirilmesini sağlayacağından dolayı büyük önem taşımaktadır.

Her geçen gün değişen ve gelişen dünyada, okullar ve özellikle öğretmenler bilgi çağı ve teknolojiye adaptasyonun sağlanmasında büyük rol oynamaktadır. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için işlerine motive olmaları gerekmektedir. İşine motive ve başarılı bir öğretmenin öncelikli ihtiyacı, çalıştığı kurumda güven veren, güçlü bir yönetici desteğinin varlığıdır (Ada vd., 2013). Dolayısıyla, öğretmenlerin okul yöneticisinden tarafından desteklenmesi ve teşvik edilmesi öğretmen motivasyonu açısından kritik değer taşımaktadır.

Gage (1975), öğretmenlerin hedeflerini, öğrencilerin akademik açıdan başarı düzeylerini artırarak başarılı ve verimli bir öğretim süreci geçirmek olarak tanımlamıştır. Bu hedef, öğretmen motivasyonunu da kapsayan bir süreci içermektedir (Akt; McDonough, 1992). Ames ve Ames (1984), öğretmen motivasyonunu algılar, öz-düzenleme modelleri ve çıkarımlar olmak üzere öğretmenlerin nasıl düşündükleri doğrultusunda niteliksel olarak tanımlamışlardır. Öğretmen motivasyonunu; yetenek-değerlendirme sistemi, görev-uzmanlığı sistemi ve ahlaki sorumluluk sistemi olarak üç kategori altında incelemişlerdir. Öğretmenlerin belli hedef yönelimlerinin bu motivasyon sistemlerinde nasıl geliştiğini ortaya çıkararak öğretmen motivasyonunu karakterize etmişlerdir (Ames ve Ames, 1984).

Morgan ve arkadaşları (2007) öğretmen motivasyonunu, bireyin faaliyet gösterdiği sosyal bağlamı dikkate alan bir hedef ve misyon fikriyle öğretimi sürdürülebilir profesyonel etkinlik olarak teşvik etmesi gereken enerji, bağlılık ve itici güç olarak tanımlamıştır. Herzberg'in iki faktörlü kuramına göre, öğretmen motivasyonunun temelinde, işin içeriğini ve iş doyumunun düzeyini belirleyen içsel güdüleme faktörleri ve işin bağlamına ilişkin iş tatminsizliği düzeyini belirleyen dışsal güdüleme faktörleri bulunmaktadır (Morgan, Kitching ve O'Leary, 2007). Öğretmenlerin motivasyonunu sağlayan içsel ve dışsal unsurların kümülatif bir etkisi vardır (Asgari, Rad ve Chinaveh, 2017; Dinham ve Scott,

2000; Hasan ve Hynds, 2014; Stemple, 2004). İçsel faktörler; öğretmenlerin mesleklerine mutlu ve isteyerek başlamaları ve görevlerine devam etmeleri için güdüleyen etkenler şeklinde tanımlanmıştır (Ololube, 2007). Örneğin, gelişme potansiyeli, ilerleme imkanları, profesyonellik ve terfi içsel faktörler arasında yer almaktadır. Dışsal faktörler arasında ise, eğitim politikalarındaki değişiklikler, maaş, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları ve idari görevlerdeki artış şeklinde örneklendirilmektedir. Öğretmen motivasyonu üzerinde içsel faktörlerin olumlu etkisi vardır (Dinham ve Scott, 2000). Dışsal faktörler öğretmen tatminini uygulama şekline göre olumlu olduğu kadar olumsuz yönde de etkilemektedir.

Ateş ve Yılmaz'a (2018) göre, her öğretmen kendisini öğretimin değer ve ilkelerine adanmıştır. Öğretmenler, etkili iletişimin olduğu bir sınıf atmosferi oluşturmakla sorumludurlar. Nitelik sahibi, kaliteli öğrencilerin yetiştirilmesi ancak yüksek niteliğe sahip öğretmenlerin desteğiyle mümkün olmaktadır. Motivasyon, öğretmenlerim isteyerek, etkin ve üretken bir şekilde çalışma becerilerini etkileyen faktördür. Öğretmenlere huzurlu ve mutlu bir çalışma ortamı sağlayarak, onların motivasyon düzeylerini en üst seviyeye çıkarmak ise, okul yönetiminin görevidir. Bu görevler arasında; okul müdürünün okulun imkanlarını öğretmenlere sunması, başarılı olana öğretmenlere yazılı ya da sözlü olarak ödüllendirilmesi ve ödüllendirmelerin dengeli ve adil bir şekilde yapılması yer almaktadır. Motivasyon, okul sisteminde öğretmenlerin performanslarını doğrudan etkileyen en önemli etkenlerden biridir (Ateş ve Yılmaz, 2018).

Öğretmenlerin eğitimci olma mesleğini seçmede belirli motivasyonları bulunmaktadır. Bunlar; çocuklara ve gençlere karşı duyulan sevgi ve onlarla çalışma arzusu, başkalarına öğretmenin algılanan değeri, başkalarına yardım etme isteği, çalışma programları, çalışma saatleri ve tatiller gibi öğretmenlik mesleğinin avantajlarıdır (Whatley, 1998). Scott, Cox ve Dinham (1999) tarafından İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin mesleki memnuniyet ve motivasyonları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler mesleklerine yönelik en büyük motivasyonlarının her durumda öğretmeyi isteme ihtiyacı şeklinde açıklamışlardır.

Öğretmenler, öğretim programları ve yöntemlerini, materyallerini seçme özerkliğine ve sınıf disiplin ve organizasyonlarını belirleme yetkisine sahip olduklarında motivasyonları artmaktadır (Kaiser, 1981). Benzer şekilde, Davis ve Wilson (2000), öğretmenlere

öğrencilerin yerleştirilmesi, öğretim programları ve sınıf disiplini konusunda daha fazla sorumluluk ve yetki verilmesinin eğitim ortamlarını önemli ölçüde iyileştirdiği ve bundan dolayı öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmenler hem gelecek nesillerin lideri hem de öğrencilerin rol modelleridir. Mesleğini mutlulukla yapan ve mesleki motivasyonu yüksek öğretmenler öğrencilerin başarı düzeyini de yükseltmektedir. Motivasyon düzeyi düşük bir öğretmen, öğrencilerinin performansı ve motivasyonlarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Seebaluck ve Seegum, 2013).

Jaycox ve Tallman (1967), Herzberg'in endüstriyel tekniklerini eğitime uyarlayarak öğretmenler için olumlu ve olumsuz motivasyon unsurlarını belirlemeye çalışmışlardır. Öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin unsurlar:

- *Öğrencilerle olan ilişkiler*
- *Başarı*
- *Takdir etme*
- *Meslektaşlarla olan ilişkiler*
- *Okul yöneticisiyle olan ilişkiler şeklinde belirlenmiştir.*

Öğretmenlerin iş tatminsizliğine ilişkin unsurlar ise:

- *Okul politikası*
- *Meslektaşlarla olan ilişkiler*
- *Çalışma koşulları*
- *Takdir etme*
- *Öğrencilerle olan ilişkiler şeklinde belirlenmiştir.*

Jaycox ve Tallman araştırmalarının sonucunda, endüstriyel bulguların aksine (çalışanların motivasyonlarını olumlu ve olumsuz etkileyen unsurlar farklıdır), öğretmenlerin aynı unsurlar tarafından motivasyonlarının hem olumlu hem de olumsuz etkilendiği bulgusuna ulaşmışlardır (Jaycox ve Tallman, 1967). Bu araştırma sonuçlarına göre, tek bir motivasyon programının tüm öğretmenleri motive etmede başarılı olmayacağı, öğretmenlerin birbirinden farklı unsurlarla motive oldukları görülmüştür. Bir okulda motivasyon programı uygulanırken hangi öğretmenin hangi motivasyon unsuruyla daha çok motive olacağını göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Araştırmalar, öğretmen moral ve motivasyonunu etkileyen pek çok faktörün olduğunu göstermektedir.

Fox (1986) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen motivasyonunu yükselten 13 durum vardır ve bu durumlar üzerinde okul müdürlerinin etkisi bulunmaktadır. Bu durumlar:

1. **Temel işlev olarak öğretim:** Öğretmenin okulun temel işlevlerinin öğretme faaliyeti ve öğrencinin öğrenmesi olduğu ve bunların öğretmeye değer olduğunu anlamasına destek olmak.
2. **Teşvik edici bir faaliyet olarak öğretme:** Öğretmenlerin karar verme sürecine katılımını sağlama ve buna teşvik etmek.
3. **Katılım duygusu:** Liderlik faaliyetlerine katılmayı ve karar vermeyi teşvik etmek.
4. **Öğretmen bağımsızlığı:** Her öğretmene inanmak ve güven duymak, saygı ve güveni geliştirmek.
5. **Bağlılık:** Öğretmenlerle iş birliği içinde olmak.
6. **Ödül:** İçsel ve dışsal ödüller vermek.
7. **Başarı:** Ulaşılabilir ve net bir şekilde ifade edilen yüksek beklentiler sunmak.
8. **Takdir Etme:** Başarı ve gayreti resmi ve gayri resmi açıdan ödüllendirmek.
9. **Geribildirim:** Açıklayıcı ve belli terimlerle profesyonel ve dürüst geribildirim sağlamak.
10. **Gelişim imkanları:** Hem okul içinde hem de okul dışında gelişme fırsatı sunan programları sunmak.
11. **Güvenli okul:** Okul politikalarını ve kurallarını uygulamak, öğretim kesintilerinin en aza indirmek.
12. **Okul yöneticisine güven:** Müdürlere öğretmenlerin işlerini kolaylaştıran yetkin bir kişi olarak tutum geliştirmek.
13. **Kaynakların kullanımı:** Öğretme faaliyetleri için gereken zamanı, kaliteli öğretim materyalleri ve öğretim desteği sağlamak amacıyla gerekli kaynakların tahsis edilmesi olarak ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, öğretmen motivasyonu bir yap-bozun son parçası değil, okulu ve içindekileri hedefe ulaştıran başarı kapısının anahtarıdır.

### **2.2.6. Eğitim Kurumlarında Motivasyon**

Kişilerin sosyal yaşantılarında sergiledikleri pek çok davranışın yoğunluğu, hızı ve devamlılığını belirleyen bazı faktörler vardır. Bu faktörler; bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklanan içsel ve çevresel etkilerden kaynaklanan dışsal etkenlerden etkilenmektedir. Bireylerin günlük hayatta gösterdikleri sıradan davranışlardan ayrı olarak istendik davranış kazanma ve kazandırma hedefi bulunan eğitimde, kişilerin davranışı kazanması ve sürdürmesini sağlayan faktörlerin denetlenmesi ve aktif kullanımına önem verilmektedir (Okçu, 2015).

Karmaşık yapısıyla diğer örgütlerden ayrılan eğitim kurumlarında uygulanacak motivasyon araçlarının da birbirinden farklı olması gerekmektedir. İçsel ve dışsal etkenlere bağlı olarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşmesi ya da artması, onların sınıf ortamındaki tutumlarına doğrudan yansiyacaktır. Dolayısıyla iş tatmini ve motivasyon düzeyi düşük olan öğretmen tutumunun öğrencilere yansıtılması, onları da motivasyonlarını ve ders içi tutumlarını etkileyecektir (Karaboğa, 2007).

Eğitim kurumları profesyonel çalışanların görevlendirildiği örgütlerdir. Bu yönüyle eğitim kurumlarının yönetimi, diğer kurum yönetimlerinden bazı taraflarıyla değişikli göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin özerk bir şekilde karar alabilmeleri büyük önem arz etmektedir. Şüphesiz, iş görenlerin tümüyle bireysel kararlar alması ve bu kararlara uygun olarak bazı planlamalar yapmaları mümkün değildir. Buna karşın, öğretmenlerin eğitim planlaması ve sınıf yönetiminde özgürce karar verme yetkisine sahip olmaları önemlidir. Eğitim kurumlarının uygulamalarının planlanmasında öğretmenlerin amirlerinin emirleri gereğince iş görmeleri birtakım çatışmalara yol açabilmektedir. Bu durum ise, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Bu tür çatışmaların yaşanmasının önüne geçmek için, öğretmenlerin de doğrudan kendilerine etki edecek kararların alınması esnasında söz sahibi olmalarını gerekmektedir (Karaboğa, 2007).

### 2.3. DENETİM ODAĞI VE MOTİVASYON

Denetim odağı, kişilerin inanç sistemleri ve beklentileri ile ilişkili bir kavramdır. Bireyler birbirlerinden farklı beklenti ve inançlara sahip olabilmektedir ve içinde buldukları çevreye karşı da bu farklılıkları yansıtmaktadırlar. Motivasyon konusu ise bireyin etkilenme ve etkileme sürecini açıkladığından, kişilerin beklenti ve inançları, algılama şekilleri bu süreci önemli oranda etkileyebilmektedir (Çakır, 2009).

Motivasyon kavramına ilişkin önemli görülen konulardan biri de bireyin eylemlerinin sonucunun kimler ve hangi güçler tarafından gerçekleştirildiğini düşünmesi sorunudur. Bireyin eylemlerinin sorumluluğunu bütünüyle kendisinin belirlemesi ya da bütünüyle dış faktörlerce belirlenmesi ve bunların içinden eylemin sonuçlarının sebeplerine yönelik algısı denetim odağı olarak nitelendirilmektedir. Birey, davranışlarının sonucunu kendi sorumluluğu altında olduğunu düşünüyorsa iç denetimlilik özelliği göstermektedir (Schipor ve Schipor, 2014). Birey, davranışının sonuçlarının sebebini dış faktörlerin sorumluluğunda olduğunu düşünüyorsa dış denetim odaklılık özelliğine sahiptir (Urhan, 2018).

İç denetim odaklı kişiler karşılaştıkları herhangi olumsuz bir durum karşısında, sorunun kalıcı olmadığını, geçici süreliğine yaşanan bir aksilik olarak algıladıklarından bireysel olarak motive olmuş olacaktırlar yani herhangi bir dışsal motivasyon aracına gereksinim duymayacaklardır. Buna karşın, dış denetim odaklı kişiler, olumsuz bir durumla karşılaştıklarında tümüyle dışsal motivasyon araçlarının etkisinde olacaktırlar (Çakır, 2009).

Denetim odağı ve motivasyon pek çok durumda iç içe geçmiş kavramlardır. Örneğin, iç denetim odağına sahip öğretmenler çalıştıkları okullarda bir sorun yaşadıkları zaman, problemin etkisi altına girmeden ve dış etkenlere ihtiyaç duymadan kendi kendilerini motive ederek sorunun üstesinden gelmenin yollarını arayacaklardır. Dış denetim odağına sahip öğretmenler ise, kendileri dışındaki unsurlara sorumluluk yükleyerek tamamen dışsal motivasyon araçlarının etkisi altında sorunun çözümünü diğer eğitim paydaşlarına bırakacaktır (Spector, 1988).

İç denetim odağına sahip bireylerin, içsel motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek iç denetim odağına sahip kişilerin farkındalık düzeyleri de yüksek olduğundan iş ortamlarında da yüksek motivasyon ve iş tatmini yaşamaktadırlar (Solmuş, 2004). İç denetim odağına sahip kişilerle çalışmak, biri işi başarıyla tamamlamaya daha çok önem verdiklerinden dolayı, içsel motivasyonu yüksek bireylerle çalışmak anlamına gelmektedir. Bu bireylerle çalışmak örgütler için başarı olasılığını da arttırmak şeklinde görülmektedir (Çakır, 2009).

Öğretmenlerin hangi denetim odağına sahip olduklarına özen gösterilmesi ve bu konuda motive edilmeleri eğitimin geleceği için eğitim deneticilere oldukça önemli bilgi kaynağı sağlayacaktır. Sağlıklı bir okul kültürünün inşa edilmesi adına iç denetim odağı yüksek öğretmenlerin çalıştıkları okullarda içsel motivasyonlarını güçlendirecek çevre ve şartların oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Urhan, 2018).

## **2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.4.1. Denetim Odağı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Küçükkaragöz (1998), tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin kişisel, sosyo-ekonomik ve kişisel nitelikleri ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin dış veya iç denetim odaklı olmalarının öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, iç denetim odağına sahip öğretmenlerin öğrencileri de iç denetim odaklı; dış denetim odağına sahip öğretmenlerin öğrencileri de dış denetim odaklı oldukları anlaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin denetim odakları, öğrencilerinin denetim odaklarını etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bununla beraber, cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha çok iç denetim odaklı olduğu; yaşadıkları yerleşim birimi değişkenine göre, kırsal bölgelerde yaşayan öğretmenlerin kentsel yerleşim bölgelerinde yaşayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek iç denetim odaklı olduğu; medeni durum değişkenine göre evli öğretmenlerin bekar ve yalnız yaşayan öğretmenlere göre daha yüksek iç denetim odağına sahip olduğu sonucuna ulaşılmış, çocukluklarının geçtiği yerler değişkenine göre ise denetim odağı ile arasında bir ilişki tespit edilmemiştir (Küçükkaragöz, 1998). Ancak, bazı araştırmacıların bulgularına göre büyük yerleşim birimlerinde uzunca



süre yaşayan çocukların ve üniversite öğrencilerinin denetim odakları içsel yönde bulunmuştur (Dönmez, 1983, 1984; Korkut, 1986).

Keleş (2000), çalışmasında eğitim yöneticilerinin denetim odağı eğilimleri ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel liselerde görev yapan yöneticilerin, devlet liselerinde görev yapan yöneticilere kıyasla daha içten denetimli olduğu belirlenmiştir. Keleş bu durumu; özel okullarda göreve başlayabilmek için yaratıcılık, girişimcilik, risk alabilen, öz güveni yüksek olma gibi bazı kişilik özelliklerinin önemli olduğuna dikkat çekerek açıklamıştır. Özel okullarda göreve alınmak için başvuru yapılması, bireyin referanslarının dikkate alınması, çok aşamalı görüşmeler neticesinde anlaşmalar sağlanarak çalışma sözleşmelerinin imzalandığını ifade etmiştir. Bu durum, özel lise yöneticilerinin iç denetimli olmasına yol açmaktadır (Keleş, 2000).

Çinko (2009) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kontrol odağı stilleri ve öğretmenlik tutumlarının kontrol odakları tarafından etkilenip etkilenmediği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, iç kontrol odaklı öğretmenler daha çok demokratik tutum sergilemektedirler; buna karşın dış kontrol odaklı öğretmenler daha otokratik ve boşvermiş bir tutum göstermektedirler. İç kontrol odaklı öğretmenler, genel anlamda olayların sonuçlarının kendilerine bağlı olduğu ve olaylar üzerinde bir etkiye sahip olduklarını düşünen ve olaylar üzerinde dış güçlerin etkisinin fazla olmadığını düşünen birey özellikleri sergilerken; dış kontrol odaklı öğretmenler ise, dış güçlerin yaşanan olaylar üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu ve bundan dolayı mücadele etmenin bir anlamının olmadığını inanan birey özellikleri sergilemektedirler (Çinko, 2009).

Kıral (2012), doktora tez çalışmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin kontrol odaklarının mükemmeliyetçilik algıları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kamu okul yöneticilerinin iç kontrol odakları, diğerlerine ve şansa dayalı (dış kontrol boyutları) kontrol odaklarından görece daha yüksek olduğu ve yöneticilerin orta düzeyde mükemmeliyetçilik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin iç denetim odakları ve kendi odaklı mükemmeliyetçilik algıları arasında en yüksek ilişki görülmüştür. İç kontrol odaklılık, yöneticilerin kendi mükemmeliyetçiliklerini yordamaktadır. Ayrıca kontrol odaklılığın tüm boyutları (iç kontrol-başkaları ve sosyal kontrol odaklılık), sosyal

mükemmeliyetçiliği; iç kontrol odaklılık ve diğerlerine dayalı kontrol odaklılık ise yalnızca başkası odaklı mükemmeliyetçiliği yordamaktadır (Kıral, 2012).

Şara tarafından 2012 yılında yapılan doktora tez çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının, ders çalışma ve öğrenme stratejileri, denetim odağı düzeyleri ve problem çözme becerilerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü, üniversite, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin yaşadığı yerleşim yeri değişkenlerine göre değişip değişmediği ve sınıf öğretmeni adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejileri, denetim odağı düzeyi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile denetim odakları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki, denetim odağı ile ders çalışma ve öğrenme stratejileri arasında oldukça düşük bir ilişki saptanmıştır (Şara, 2012).

Sürgen (2014), sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile denetim odakları eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin denetim odakları ile; cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülürken, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Erkek sınıf öğretmenleri kadınlara göre, 53 yaş ve üstündeki öğretmenler daha genç olanlar göre, 16 ve üstü kıdemdeki öğretmenler diğer sınıf öğretmenlerine göre ve ön lisans mezunu sınıf öğretmenleri diğerlerine göre daha fazla iç denetim odağına sahiptirler. Dış denetimli sınıf öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde tükenmişlik sendromu gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karabulut 2015 yılında yüksek lisans tez çalışması yürütmüştür. Çalışmada, ortaöğretim devlet okullarında çalışan yöneticilerin sahip oldukları kontrol odağı ve yılmazlık düzeyleri belirlenmek ve bu iki değişken arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca kontrol odağının yılmazlık düzeyinin yordayıcısı olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin kontrol odaklarının cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği; fakat okul türlerine göre farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur. Erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha dış kontrol odaklı; meslek lisesinde çalışan yöneticiler ise, imam hatip lisesindeki yöneticilere kıyasla daha içten kontrollü olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında, denetim odağı ile

yılmazlık düzeyi arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Karabulut, 2015).

Akkaya (2015), yüksek lisans tez çalışmasında, resmi okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumları ile denetim odakları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumları ile denetim odakları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş ve içsel doyum düzeyi ile iç denetimlilik algı düzeyi arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iç denetim odağı algılarının, başkaları odaklı ve şans, kadere bağlı denetim odağı algılarından görece yüksek olduğu görülmüştür (Akkaya, 2015).

Dallı (2018) tarafından yürütülen bir tez çalışmasında, Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile algılanan örgütsel destek, özgüven ve denetim odağı arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iç kontrol odaklı olduklarını, örgütsel destek hissettiklerini, yüksek özgüven düzeyine sahip olduklarını ve korumacı bir sessizlik algısı benimsediklerini göstermiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha içten denetimlilik özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin denetim odakları ile algılanan örgütsel destek, dış özgüven ve iç özgüven arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin iç denetim odağı inançları arttıkça algılanan örgütsel destek ve özgüven düzeyleri de artmaktadır. Tam tersi durumda ise, azalmaktadır. Denetim odağının özgüven değişkeninin negatif yönlü, örgütsel sessizliğin pozitif yönde yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yaşları arttıkça daha iç denetim odaklı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şehir (2020), ilkokul öğrencilerinin başarısızlık sebeplerinin sınıf öğretmenlerinin kontrol odağı bağlamında incelediği çalışmasında, Sınıf öğretmenlerinin kontrol odakları ile ilgili düşünceleri ile başarıdan sorumluluk almaya ilişkin düşünceleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenler açısından öğrencilerin başarı sağlanmasının nedeni olarak kendilerini görmeleri olarak açıklanabilmektedir. Öğretmenleri kontrol odakları ile öğrenci başarısızlıkları arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Araştırma sonuçları ayrıca, iç kontrol odaklılığın yaş ilerledikçe arttığını saptamıştır (Şehir, 2020). Bu

yönüyle diğer araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Canel, 1993; Canbay, 2007; Korkut, 1991; Köksal, 1991).

Ataç ve Özgenel (2021) tarafından, öğretmenlerin mesleki bağıllık ve denetim odakları arasındaki ilişkinin incelendiğı çalışmada, öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri ile mesleki bağıllık düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin iç denetim odağına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmada; öğretmenlerin denetim odakları ile cinsiyet, mezuniyet durumu, görev yaptıkları okul kademesi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğı bulgularına ulaşılmıştır.

İhtiyarlıoğlu ve Demir tarafından 2015 yılında yürütölen bir çalışmada, lise öğretmenlerinin görüşleri ışığında, farklı denetim odağı özelliğı gösteren öğretmenlerin etkililik düzeylerinin ne düzeyde olduğı belirlenmek istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin etkililik düzeyleri ile denetim odakları arasında pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iç denetim odaklı oldukları ve öğretmen etkililiğinin iç denetim odağından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin denetim odakları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (İhtiyarlıoğlu ve Demir, 2015).

#### **2.4.2. Denetim Odağı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bevis (2008) tarafından, öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri, tükenmişlik düzeyleri ve iş tatmini algıları arasındaki ilişkinin incelendiğı yüksek lisans çalışmasında; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile dış denetim odakları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenler, olayların kendi kontrolleri dışında gerçekleştiğini düşündüklerinde tükenmişlik yaşama olasılıkları da artmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş tatmini ile denetim odakları arasında bir ilişki tespit edilmezken, işinden memnun olmayan öğretmenlerin % 40'ının dış denetim odağına sahip olduğı belirlenmiştir.

Gilmor (1978) tarafından öğrenciler üzerinde yürütölen bir çalışmada, öğrencilerin denetim odağı yönelimleri yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iç denetim eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, iç denetim odaklılığın yaş ilerledikçe daha çok belirginleştiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın aksine Wehmeyer (1993) öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, erkek öğrencilerin kızlara göre daha iç denetimli olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Findley ve Cooper (1983), akademik başarı ile kontrol odağı arasındaki ilişki incelemişlerdir. İçten denetimli bireylerin akademik başarısının daha yüksek olduğu yani iç kontrol odaklı olma ile yüksek akademik başarının birbirini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, katılımcıların akademik başarı ve kontrol odağı ile yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve etnik köken değişkenleri arasında uzlaştıracı bir ilişki tespit edilmiştir.

Al-Fadhli ve Singh tarafından 2006 yılında Misisipi'de görev yapan 102 öğretmen üzerinde yürütülen bir çalışmada, denetim odağı ile öğretmen etkililiği ve başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, yüksek başarı gösteren okullarda çalışan öğretmenlerin, düşük başarı gösteren okullarda çalışan öğretmenlere göre daha içten denetimli oldukları görülmüştür. Bu sonuç, öğretmen etkililiği ve okul başarısının, iç denetim odaklılıkla birbirini etkilediğini göstermektedir (Al-Fadhi ve Sighn, 2006).

Bitsadze ve Japaridze (2016) tarafından kamu okullarında çalışan toplam 407 Gürcü öğretmen üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin kontrol odağı eğilimlerinin tükenmişlik düzeylerinin nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, içten denetimli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir.

Leung, Siu ve Spector tarafından 2000 yılında yapılan bir çalışmada, üniversite öğretmenlerinin denetim odağı eğilimlerinin iş tatmini, fakülte stresi ve psikolojik sorunlar arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. 106 eğitimciyle gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre; dış denetim odağının düşük düzeyde psikolojik sıkıntı ve iş tatmini ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yine aynı çalışmadaki regresyon analizi sonuçları, denetim odağının stresli bazı ilişkilerde orta düzeyde etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Leung, Siu ve Spector, 2000).

Smidt, Kammermeyer, Roux, Theisen ve Weber (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerle bir çalışma yürütülmüştür. Almanya'da görev yapan 560 öğretmenin mesleki öz-yeterlilik algıları ve kontrol odağı eğilimlerinin kariyer başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, iç denetim odağına sahip öğretmenlerin genel kariyer başarılarının daha çok geliştiği belirlenmiştir.

Gaus (2014) tarafından Endonezya'nın Makassar ilindeki ilkokul kadın müdürlerinin iç denetim odağı ile iş stresi, iş tatmini ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; kadın okul müdürlerinin iş tatmini ve iş stresi ile iç denetim odağı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iç denetim odağı, kadın okul müdürlerinin iş stresi ve iş tatmini düzeylerini önemli oranda etkilemektedir. Kadın okul müdürlerinin denetim odağı, iş tatmini ve iş stresini ele alan benzer çalışmalara göre (Cooper ve Kelly, 1993) iç denetim odağı ve kişilik özelliklerinin, kadın okul yöneticilerinin iş tatmininin belirlenmesinde önemli etkileri olduğu görülmektedir.

#### **2.4.3. Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Karaboğa (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tezi çalışmasında okul yöneticilerinin motivasyonlarının öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerin ve çalıştıkları ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin motivasyon düzeyleri belirlenmiş ve yöneticilerin motivasyon düzeylerinin çalışanların motivasyonlarını ne düzeyde etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okul yöneticilerinin motivasyon düzeyleri tarafından etkilendiği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin işin kendisine ilişkin faktörlerden duydukları motivasyon ile iş dışındaki faktörlerden duydukları motivasyonun okul yöneticilerinin çeşitli etkenlerden duydukları motivasyon düzeyinden etkilendiği sonucu elde edilmiştir. Bu duruma göre, okul yöneticileri ne ölçüde görevlerinin kendilerine tanıdığı sosyal statü ve kendi üstlerinin onlara yönelik davranışlarından motive olursa, öğretmenler de görevlerine ilişkin faktörlerden o ölçüde motive olmaktadır. Yani, okul yöneticisi sorumlu olduğu üstünden etkilenmekte ve bu durumun da doğrudan öğretmen motivasyon düzeyine yansıdığı sonucuna varılmıştır (Karaboğa, 2007).

İner (2010) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerine etki eden unsurlar incelenmiştir. Ayrıca eğitim-öğretim süreci boyunca öğretmenlerin motivasyonlarının çalıştıkları kurum ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin toplandığı araştırmada öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen pek çok faktörün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin

başarılı olmaları öğretmen motivasyonunu olumlu olarak etkileyen temel unsur olmak üzere hoşgörölü yöneticilerle çalışma, görevini iyi yapan, paylaşımcı meslektaşlar, çocuğa ve eğitime değer veren öğrenci velileri, öğretmen başarısının takdir görmesi ve öğretmenin aile içindeki refahı gibi etkenler öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu açıdan etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz açıdan etkileyen en önemli unsur yetersiz maaş olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte, yöneticilerin yetersiz yönetim becerileri, velilerin eğitim süreçlerine katılmaması, derse ilgisiz, sorumluluk duygusu gelişmemiş, ödevlerini yapmayan öğrenciler, okulun fiziki koşullarının yeterli olmaması, olumsuz çalışma koşulları, özlük haklarıyla ilgili sorunlar, öğretmenlik mesleğinin değer görmemesi gibi faktörlerin de öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (İner, 2010).

Canpolat (2011) tarafından yürütölen yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile ilgili öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler kariyer basamakları uygulamasını orta düzeyde kabullenmektedirler. Kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında rekabeti ve öğretmenlerin mesleki bilgilerini arttırdığını düşünülmektedir. Bunun beraber, öğretmenler kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlere yeni fırsatlar sunmada olumlu katkılar sağlayacağını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda uzman öğretmenlerin, normal öğretmen statüsündeki öğretmenlere kıyasla içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu yani, öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri kariyer basamakları uygulamaları ile arttığı görölmüştür. Ayrıca uzman öğretmen statüsündeki öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek duygusal bağlılığa sahip oldukları sonucuna da varılmıştır. Özetle, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyonlarını, duygusal bağlılık, normatif ve devam bağlılıklarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin motivasyonları açısından da kariyer basamakları uygulamasının değerli göröldüğü bulgusu elde edilmiştir.

Okçu (2015) tarafından yürütölen yüksek lisans çalışma kapsamında dönüşümün eğitim ve öğretmen motivasyonu üzerindeki etkileri, olumlu ve olumsuz yönleri ve eğitim kurumlarının öğretim sistemlerine yönelik öğretmen görüşlerine başvurularak iş tatmini, gelir durumu ve mesleki dayanışmanın motivasyon ve performans üzerindeki etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma konusu doğrultusunda eğitimde dönüşümün öğretmen

motivasyonu üzerine olumlu yansımalarının; "ilgi ve istek", "teknoloji" ve "sınıf yapısı" olarak üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Okulların birbirinden ayrılması ve sınıftaki öğrenci sayısının azalması, öğretmenlerin öğrencilere daha ilgili olmalarını ve öğrencilerin de öğretmenleri kendi ebeveynleri gibi benimsemeleri açısından olumlu bir görünüm kazandırmaktadır. Buna karşın, "küçük yaş", "norm kadro fazlalığı ve "sistem sorunu" öğretmenlerin iş yüklerinin artmasına bağlı olarak motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkileyen faktörler ifade edilmiştir. Araştırma bulguları ışığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası eğitimdeki dönüşüm hareketlerinin olumlu hiçbir etki yaratmadığı düşünülmektedir.

Uçar (2015) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında, ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen motivasyonu ve müdürlerin dağıtımçı liderlik özellikleri arasında istatistiksel bakımdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma varsayımlarına göre, dağıtımçı liderlik uygulamaları ve öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmasının sebebi, uygulamalar içinde öğretmenlerin de inisiyatif alabilmeleri şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, liderliğin yalnızca bir kişiyle sınırlı tutulmadığı takdirde örgütsel değişim ve okul gelişiminin kolaylaştırıldığı ve okulların etkililik düzeylerinin arttığı ortaya konmuştur. Kısaca okullarda dağıtımçı liderliğin uygulanması öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeylerini arttırmaktadır (Uçar ve Dağlı, 2015).

Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlere özerklik verilmesinin, öğretim programlarında ve ders uygulamalarında seçim fırsatı sunduğunu ve bu şekilde, öğretmenlerin iç motivasyon düzeyleri ile özgüven ve yaratıcılıklarının arttığı sonucu ortaya konmuştur (Arslan, 2017).

Urhan tarafından 2018 yılında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin motivasyonları ve ilgili etkenler yönlü olarak ele alınmıştır. Bu hedef doğrultusunda, öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyonları, yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan branş, mesleki kıdem, okul türü ve okul seviyesi açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çok yüksek içsel motivasyon ve orta düzeyde dışsal motivasyona sahip oldukları; öğretmenlerin içsel ve dışsal



motivasyonlarının cinsiyet ve branş değişkenleri bakımından farklılık göstermediği; yaş değişkeninin öğretmenlerin motivasyon ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermediği ancak dışsal motivasyon düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahip oldukları; eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlere kıyasla dışsal motivasyon düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu; mesleki kıdem açısından öğretmenleri dışsal motivasyonları anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, içsel motivasyon düzeylerinde farklılığın görülmediği ve son olarak okul türü değişkeni açısından devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Sarı (2019) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, öğretmen motivasyonunun, yöneticilerin kullandığı algı yönetimi taktikleri tarafından nasıl etkilendiği ve okul ikliminin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkisinde aracılık rolüne sahip olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin motivasyonlarının, okul yöneticilerin kullandığı algı yönetim taktikleri tarafından doğrudan ve dolaylı olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri tarafından kullanılan algı yönetim taktikleri, öğretmenlerin güdülenmelerini yani, motivasyonlarını olumsuz açıdan etkilemektedir (Sarı, 2019).

Bıçakçılar (2021) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin motivasyonu ile pozitif okul yönetimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonları ile pozitif yönetim algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte pozitif okul yönetiminin, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Bıçakçılar, 2021).

#### **2.4.4. Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Lin ve Chen (2009) çalışmalarında, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile iş birliği ve bilgi paylaşım durumları arasındaki ilişkiyi çok boyutlu incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul organizasyonlarındaki yeniliklere katılımı ve iş birliği sağlamaları hem öğretmenlerin hem de okulun genel motivasyon düzeylerini olumlu açıdan etkilemektedir. Öğretmenlerin diğer

zümreleriyle iş birliği içinde çalışmalarının nicelik ve niteliği, mesleki bilgi paylaşımı ve bilgi paylaşım kültürünün kalitesini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu durumun değerlendirilmesi ve diğer eğitim paydaşları tarafından takdir görmesi ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı oranda artışa yol açmaktadır.

Rasheed, Aslam ve Serwar (2010) çalışmalarında, liselerde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini farklı motivasyon faktör ve kaynaklarına göre ilişki ve karşılaştırmalı olarak araştırmışlardır. Araştırma bulguları; öğretmenler için ders ücretleri, maaş, ek primler önemli birer motivasyon araçları olmasına rağmen, çeşitli içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinin öğretmenlerin okul ortamında motivasyonlarını etkileyen kaynaklar olduğunu göstermektedir. Kariyer gelişimi, işin düzeni, ödüller, iş ortamı, takdir görme, karar verme yetkisi, geri bildirim, okuldaki yetkilendirmeye katılım, kişisel gelişim fırsatları gibi unsurlar öğretmen motivasyonu üzerinde etkilidir. Ayrıca, öğretmenler ile okul yönetiminin iletişim sorunları, aşırı iş yükü ve otokratik kontrol uygulamaları öğretmenlerin motivasyonları üzerinde olumlu etkilere sahiptir.

Perrie ve Baker (1997) tarafından yürütülen bir çalışmada, Amerikalı öğretmenlerin iş ortamlarının, öğretmen tazminatı ve geçmişten gelen özelliklerin iş tatminleri üzerindeki etkisi istatistiksel analiz raporu ile ele alınmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş tatminlerinin, okul yöneticilerinden aldıkları destek ve liderlik becerisi, okulun genel durumu ve öğrenci tutumlarından etkilendiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin aldıkları ücretin iş tatminleri ile ilişkisinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Addison ve Brundrett (2008) tarafından İngiltere'deki altı ilköğretim okulunda yürütülen çalışmada, öğretmenlerin motivasyon algıları ve motivasyon algılarını olumsuz yönde etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin etnografik ve demografik unsurlardan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öncelikle dışsal motivasyon kaynakları aracılığıyla (öğrencilerden aldıkları olumlu geri bildirimler vs.) motive oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Yoğun iş yükü ve öğrencilerden gelen olumsuz geri bildirimler ise öğretmen motivasyonunu olumsuz açıdan etkileyen unsurlar arasında görülmektedir.

Brown-Howard (2007) tarafından yürütülen başka bir çalışmada, öğretmen motivasyonu ile okul müdürünün liderlik stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma

sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel motivasyon düzeyinin okul müdürünün liderlik stilinden etkilenmediği belirlenmiştir.

Gorozodis ve Papaioannou (2014) tarafından öz yönetim kuramı temel alınarak yürütülen çalışmada, öğretmenlerin eğitime ilişkin konularda ve yeni durumları uygulamadaki kararlara katılımlarında kontrollü ve özerk motivasyon etkisi araştırılmıştır. 218 öğretmenle yapılan çalışmada yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Araştırma bulguları; öğretmenlerin yenilikleri uygulama ve eğitimin geleceği ile ilgili konulara katılımında özerk öğretmen motivasyonunun daha etkili olduğunu, kontrollü bir şekilde motive edildiklerinde ise öğretmen katılımının sağlanmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Lee ve Yuan (2014) Hong Kong'da yürüttükleri çalışmalarında, hizmet öncesi eğitimde yer alan İngilizce öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini incelemişlerdir. Durum çalışması modeli ile desenlenen çalışmada veriler; eğitim öncesi ve sonrasında uygulanan anketler, görüşmeler ve diyaloglarla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bir kısmının eğitime ilişkin motivasyon algılarının hizmet içi eğitim sonunda değiştiğini, bir kısmının ise az oranda değiştiğini göstermektedir. Araştırma sonucu, hizmet içi eğitimin tasarımı ve kapsamına ek olarak, öğretmen adaylarının kişisel inançları ve daha önceki tecrübelerinin motivasyonları değiştirmede büyük önem taşıdığını ortaya çıkarmaktadır.

#### **2.4.5. Denetim Odağı ve Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Ulusal alanyazın incelendiğinde denetim odağı ve motivasyon konularının beraber ele alındığı çok az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Denetim odağının motivasyon kavramına oldukça yakın olan iş doyumunu, mesleki doyum gibi değişkenler ile incelendiği görülmektedir. Literatürdeki az sayıdaki çalışmalar ilgili araştırmalar başlığı adı altında sıralanmaya çalışılmıştır.

Canbay (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim okulları öğretmenlerinin denetim odağı yönelimleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. İç denetim odağına sahip öğretmenlerin, dış denetimli öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür. İç denetim odaklı öğretmenler, okul örgütleri içerisinde meydana gelen durum ve olayları kişisel kabiliyetleri ile etkileyebileceklerine inandıklarından kendilerine farklı iş doyumları sağlamaktadırlar. Buna karşın, dış denetim

odaklı öğretmenler, okul içinde gerçekleşen olay ve durumların kontrolünün kendilerinin dışında olduğuna inandıklarından dolayı, kendilerini bireysel anlamda etkisiz ve sınırlı görerek mesleklerinden belli bir doyum sağlayamamaktadırlar.

Sarıçam (2015), öğrencilerin motivasyonel kararlılık ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli ile ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, iç akademik denetim odaklı öğrencilerin motivasyonel düzeyleri daha yüksek olarak belirlenirken; dış akademik denetim odaklı öğrencilerin daha çok kararsızlık yaşadıkları görülmüştür.

Çakır (2009) tarafından yürütülen çalışmada, çalışanların denetim odağı ve motivasyon araçları ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışanların denetim odağı eğilimleri ile onları etkileyen motivasyon araçları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, iç denetim odağına sahip çalışanların içsel motivasyon araçlarıyla motive oldukları, dış denetim odağına sahip olanların ise dışsal motivasyon araçlarıyla motive olduklarını göstermektedir. Başka bir deyişle, içten denetimli çalışanların içsel motivasyon düzeyleri yüksek olurken, dıştan denetimli çalışanların dışsal motivasyon düzeyleri yüksektir.

Uzunkoca (2017) çalışmasında, iş görenlerin iş doyumları ve iş motivasyonları ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada ayrıca çalışanların iş motivasyonu, denetim odağı ve iş doyumlarının cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları ışığında; çalışanların iş doyumunu ve denetim odakları arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, çalışanların iç denetim odağı eğilimleri arttıkça iş doyum düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Yine aynı çalışmada, çalışanların iç motivasyon düzeyleri ile denetim odakları arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, çalışanların iç denetim odağının yükseldikçe iç motivasyon düzeylerinin de yükseleceği anlamına gelmektedir. Ayrıca çalışmada katılımcıların denetim odağı ve iş motivasyonlarının yaş, cinsiyet, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı, ancak evli katılımcıların iş motivasyon düzeylerinin bekarlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2018) çalışmasında iş görenlerin denetim odağı eğilimlerinin iş memnuniyeti ve motivasyonu düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucu, iç denetim odağı eğilimi yüksek olan çalışanların dış denetim odaklılara göre daha yüksek motivasyon ve iş memnuniyetine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, çalışanların denetim odaklarının motivasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, denetim odağının çalışanların motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

#### **2.4.6. Denetim Odağı ve Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yukl ve Latham (1978) tarafından yürütülen bir çalışmada, içten denetimli katılımcıların dıştan denetimlilere göre arzulanan hedeflere ulaşmak için daha yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip oldukları, kendilerine daha zorlayıcı amaçlar belirledikleri ve başarı gereksiniminin dıştan denetimli bireylere kıyasla çok daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir.

Mogranti, Nehrke, Hulicka ve Cataldo tarafından 1988 yılında yapılan başka bir çalışmada, denetim odağı ile benlik algısı ve hayat tatmininin hayat boyu yaş üzerinde bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulguları, denetim odağı eğiliminin yaş değişkeni tarafından önemli düzeyde etkilendiğini ortaya koymuştur. Orta yaş grubundaki katılımcıların daha iç denetimli oldukları belirlenirken; ergenlerin, genç yetişkinlerin ve 80 yaş üstündeki katılımcıların daha dış denetimli oldukları tespit edilmiştir.

Bein, Anderson ve Maes (1990) tarafından yürütülen bir çalışmada, ortaokul ve lise öğretmenlerinin denetim odağı ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, İç denetim odağına sahip öğretmenlerin iş doyumlarının dış denetim odağına sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde olumlu farklılığının bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın diğer bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin denetim odaklarının; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Knoop (1981), öğretmenlerin denetim odağı ile görev yaptıkları okullardaki durumlarla ilgili sorumluluk ve kara verme yetkileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bulguları, okullarındaki durumlar ile ilgili karar verme yetkisinde bulunduktan

sonra içten kontrollü öğretmenlerin iş doyumlarındaki artış, dış kontrol odaklı öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu artışın sebebi ise, öğretmenlerin hem işlerinden duydukları memnuniyet hem de okul yöneticilerden duyduğu memnuniyetle ilişkilendirilmektedir (Knoop, 1981, Akt: Aydınay, 1996).

Cheong Cheng (1994) tarafından öğretmenlerin kontrol odağı eğilimlerinin, iş tutumlarının farklı boyutları ve iş ortamının örgütsel niteliklerinin hissedilmesi arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin kontrol odağı yönelimlerinin iş tutumlarını ve örgütsel algılamalarını etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. İç kontrol odağına sahip öğretmenlerin; içsel ve dışsal tatmin, örgütsel bağlılık, sosyal doyum, işte başarılı olma hissi ve rol belirginliği açısından dış kontrol odağına sahip öğretmenlere nispeten daha olumlu içsel memnuniyet yaşadıkları belirlenmiştir.

Stockard ve Lehman (2004) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin denetim odakları ile iş ortamlarına karşı duydukları memnuniyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin iş ortamlarındaki memnuniyet düzeylerini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kamdron (2015) tarafından Estonya'da çeşitli örgüt ve işletmelerde çalışan 767 iş gören üzerinde yürütülen bir çalışmada, iç denetim odağına sahip çalışanların dıştan denetimlilere kıyasla iş motivasyonlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, iç denetim odaklı çalışanların genellikle içsel olarak motive olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, denetim odağı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların çoğunlukla eğitim kurumları dışındaki organizasyonlarda yürütüldüğü görülmektedir. Eğitim kurumlarında ise genellikle denetim odağı ile iş tatmini, iş doyumunu, iş memnuniyeti gibi değişkenlerin beraber ele alındığı araştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin denetim odağı ve motivasyon algıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışma ile literatürdeki açığın kapanacağı değerlendirilmektedir. Bu yönüyle de gelecek çalışmalara öncü olacağı düşünülmektedir.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın amacına ulaşmak için izlenen yöntem ve teknikler ele alınmıştır. Araştırmada benimsenen model, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerinin toplanması, verilerin analizi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerin denetim odakları ve motivasyon algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmada izlenen iki temel amaçtan ilke; öğretmenlerin denetim odağı türleri ve motivasyon algılarını belirlemektir. Araştırma, bu şekliyle mevcut olan bir durumu belirlemeyi amaçladığından tarama modelinde tasarlanmıştır.

Tarama araştırmaları; bir konu veya bir olaya yönelik katılımcıların fikirlerinin veya ilgi, tutum, yetenek vb. özelliklerinin tespit edildiği, çoğunlukla diğer araştırmalara kıyasla görece daha geniş örneklem üzerinde yürütülen araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020).

Tarama modelleri, geçmişte var olan ya da şu an da var olmaya devam eden durumları mevcut şekilleriyle betimleme amacıyla olan bir araştırma türüdür. Araştırmanın konusunu olan bireyler, nesnelere ve olaylar kendi koşullarında var olduğu gibi ortaya konmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2014).

Araştırmanın ikinci temel amacı ise; öğretmenlerin denetim odağı türleri ve motivasyon algıları arasında ne düzeyde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktır. Bu yönüyle araştırma, değişkenlerin bir arada değişim gösterip göstermediğini ve varsa bu değişimin ne düzeyde ve nasıl olduğunu incelediği için ilişkisel tarama modeline uygundur. İlişkisel tarama modeli; iki ve ikiden çok daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve bu değişimin derecesini tespit etmeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2014). Bu araştırma ile öğretmenlerin denetim odaklılık özelliklerinin motivasyon algıları ile ilişkisi öğretmenlere uygulanan denetim odağı (Kıral, 2012) ve motivasyon algısı (Uçar, 2015) ölçekleriyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, denetim odağı ve motivasyon algısı ile ilişkili olan demografik değişkenleri ve denetim odağının motivasyon algı ve düzeyi ile ilişkisini ölçmek için betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır.

### **3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ**

Araştırmanın çalışma evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Kırşehir ili merkezinde resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 2055 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenine ulaşabilmek amacıyla evrenin %25'ine ulaşılmaya çalışılarak 606 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme için bu evren içinden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “Küme Örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Küme örneklemede, örneklem oluşturulurken elemanlar değil, belli küme ya da grupların dikkate alınması gerekmektedir. Belirli nitelikleri sebebiyle bir grup içinde bulunan elemanlar bu örnekleme yönteminde tek başlarına değil, belirlenen kümeleriyle örneklemede yer almaktadır (Freund, 1984, Akt: Kıncal, 2010). Küme örnekleme tekniğinde her küme kendi grupları içerisinde bir evren şeklinde görülmektedir (Kıncal, 2010). Küme örnekleme yöntemi ile tabakalı örnekleme birbirlerine benziyormuş gibi görünse de aralarında birtakım farklılıklar mevcuttur. Tabakalı örnekleme tekniğinde her bir alt grup örneklem içinde temsil edilmektedir. Küme örnekleme tekniğinde ise kümelerin bir kısmı örneklem içerisinde temsil edilirken bir kısmı örneklemede temsil edilmezler (Konifa 1973, Akt: Balcı, 2001). Bu örnekleme yönteminde, örnekleme dahil edilecek son birimler setine, öncelikle büyük kümelerin örneklemeyle erişilmektedir. Gruplar basit yansız veya tabakalı örnekleme tekniğiyle belirlenmektedir (Balcı, 2001).

Bu bilgiler ışığında, okullar öncelikle anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olarak büyük kümeler şeklinde belirlenmiştir. Her büyük küme kendi içinde seçkisiz olarak alt kümeleriyle örnekleme dahil edilmiştir. İlkokullar ve anaokulları kendi içinde birer küme; ortaokullar düz ve imam hatip ortaokulları olarak iki alt küme; liseler kendi içinde Anadolu İmam Hatip liseleri, İmam Hatip Liseleri, Anadolu Liseleri, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi ve Anadolu Meslek Liseleri olarak alt kümeleri şeklinde belirlenmiştir. Küme Örnekleme yöntemi kapsamında belirlenen okullara ait bilgiler Tablo 3.2. 'de verilmiştir.



**Tablo 3.2. Kırşehir İl Merkezine Bağlı İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sayısı**

İLÇE	GENEL MÜDÜRLÜK	KURUM TÜRÜ	ÖĞRETMEN SAYISI
Merkez	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	98
		İmam Hatip Lisesi	28
		İmam Hatip Ortaokulu	156
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	266
Fen Lisesi		29	
Sosyal Bilimler Lisesi		28	
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Anadolu Meslek Programı	183	
	Güzel Sanatlar Lisesi	27	
	Spor Lisesi	5	
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Anaokulu	92	
	İlkokul	560	
	Ortaokul	583	
Genel Toplam			2055

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırma evrenini oluşturan katılımcıların, Anadolu İmam Hatip Lisesi (98), İmam Hatip Lisesi (28), İmam Hatip Ortaokulu (156) olmak üzere toplam 282 öğretmenin Din Öğretimi Genel Müdürlüğünde; Anadolu Lisesi (266), Fen Lisesi (29), Sosyal Bilimler Lisesi (28) olmak üzere toplam 323 öğretmenin Ortaöğretim Genel Müdürlüğünde; Anadolu Meslek Liseleri (183), Güzel Sanatlar Lisesi (27), Spor Lisesi (5) olmak üzere toplam 215 öğretmenin Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünde; anaokulu (92), ilkokul (560), ortaokul (583) olmak üzere 1235 öğretmenin Temel Eğitim Genel Müdürlüğünde görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.2.-1. 'de sunulmuştur. Araştırma kapsamında toplam 604 katılımcıya ulaşılmış olup katılımcıların %60,93'ünün kadın, %39,07'sinin erkek olduğu, %88,91'inin evli, %11,09'unun bekar olduğu belirlenmiştir.

*Tablo 3.2.-1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bulgular*

<b>Demografik</b>	<b>Grup</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	368	60,93
	Erkek	236	39,07
Medeni Durum	Evli	537	88,91
	Bekar	67	11,09
Görev Yapılan Okul Kademesi	Okul Öncesi	73	12,09
	İlkokul	173	28,64
	Ortaokul	198	32,78
	Lise	160	26,49
Eğitim Durumu	Lisans	529	87,58
	Lisans üstü	75	12,42
Okul Türü	Devlet	532	88,08
	Özel	72	11,92
Mesleki Kıdem	1-10	131	21,69
	11-20	260	43,05
	21 ve üstü	213	35,26
Branş	Sınıf öğretmeni	144	23,84
	Sözel ders öğretmeni	192	31,79
	Sayısal ders öğretmeni	101	16,72
	Okul öncesi öğretmeni	77	12,75
	Diğer	90	14,90
Yaş	25-35	141	23,34
	36-45	281	46,52
	46 ve üstü	182	30,13
Okul Yerleşim Yeri	Şehir merkezi	539	89,24
	Şehir merkezi dışı	65	10,76
Meslek Seçimindeki Faktör	Kendim	518	85,76
	Kendim dışındakiler	86	14,24
Mezun Olunan Okul	Eğitim fakültesi	494	81,79
	Diğer	110	18,21
Hizmet İçi Eğitim Durumu	0-10	236	39,07
	11 ve üstü	368	60,93
	Toplam	604	100,0

Katılımcıların %12,09'unun okul öncesi, %28,64'ünün ilkokul, %32,78'inin ortaokul ve %29,49'unun lise kademeli okullarda görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim durumlarının %87,58'inin lisans, %12,42'sinin lisansüstü olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların %88,08'inin çalıştıkları okul türünün devlet, %11,92'sinin özel olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki kıdemlerinin %21,69'unun 1-10, %43,05'inin 11-20 ve %35,26'sının 21 ve üstü olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların branşlarının %23,84'ünün sınıf öğretmeni, %31,79'unun sözel ders öğretmeni, %16,72'sinin sayısal ders öğretmeni olduğu, %12,75'inin okul öncesi öğretmeni olduğu ve %14,90'ının diğer branşlardan olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaşlarının %23,34'ünün 25-35, %46,52'sinin 36-45, %30,13'ünün 46 ve üstü olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %89,24'ünün okullarının yerleşim yeri şehir merkezi, %10,76'sının şehir merkezi dışı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların meslek seçimindeki faktörleri %85,76'sının kendileri, %14,24'ünün kendileri dışındakiler olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların mezun oldukları okullar %81,79'unun eğitim fakültesi, %18,21'inin diğer fakülteler olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların hizmet içi eğitim durumları %39,07'sinin 0-10, %60,93'ünün 11 ve üstü olduğu belirlenmiştir.

### **3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada; verileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği (Kıral, 2012) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği (Uçar, 2015) kullanılmıştır. Uyarlanan ve geliştirilen ölçme araçları için ilgili araştırmacılardan gerekli izin ve onay alınmıştır. Araştırmanın ölçme araçları 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında, Kırşehir il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlere ayrı ayrı uygulanmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini kapsayan sorular bulunmaktadır. Bu sorularda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durum, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, branşları, mezun oldukları okul, çalıştıkları okul kademesi, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum, meslek seçimini etkileyen unsur, hizmet içi eğitim durumları gibi alanlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 3.3.2. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği (ÇBKOÖ)

Literatür incelendiğinde, genel anlamda denetim/kontrol odağına ilişkin pek çok ölçme aracının bulunduğu görülmektedir (Dağ, 2002; Levenson, 1974; Nowicki ve Strickland, 1973; Phares, 1976; Rotter, 1966; Spector, 1988; Trice, 1985). Kontrol odağına ilişkin çok sayıda ölçeğin olması, araştırmacılar tarafından bu kavrama büyük önem gösterildiği kadar kavrama ilişkin geliştirilen ölçekler üzerinde bazı kuşkuvarın olduğunu da ortaya koymaktadır (Dağ, 2002).

Bu çalışmada; Kıral (2012) tarafından Türkçe' ye çevrilerek uyarlanan Levenson' un (1974) "Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği" kullanılmıştır. Levenson (1974), ilk kez Rotter (1966) tarafından kavramsallaştırılan ve araştırmacıların en sık kullandığı iç-dış kontrol odağını sorgulayarak, çok boyutlu bir yapı şeklinde değerlendirmiştir. Levenson, dış denetim odağının tek boyutlu bir yapıya sahip kontrol odağı olarak kavramsallaştırılmasını eleştirmiş ve denetim odağı yapısının net bir şekilde anlaşılması amacıyla dış kontrol odağının; güçlü olan diğerleri (Powerful Others) ve kader, şans (Chance) beklentileri olarak iki farklı boyutlar şeklinde incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Dış kontrol odağının tek boyutlu bir yapı olarak incelenmesine yönelik gelen eleştirilere bir yönüyle Rotter (1975) hak vermiştir. Bu sebeple, Levenson, söz konusu yapıya uygun bir kontrol odağı ölçeği geliştirmiştir (Phares, 1976).

Çok Boyutlu Kontrol Odağı ölçeği, genel kontrol odağı eğilimini ölçmek amacıyla IPC (Intrinsic-Powerful Others-Change) şeklinde adlandırılan 24 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır (Levenson, 1974). Levenson iç kontrol odağını (I), dış kontrol odağını oluşturan öğelerden şans, kader inancını (C) ve güçlü olan diğerlerini (P) harfleriyle açıklamıştır. Katılımcılar tarafından sorular, (1) ="kesinlikle katılıyorum" ile (6) ="kesinlikle katılmıyorum" arasında farklılaşan altılı Likert tipi ölçek aracılığıyla yanıtlanmıştır. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı .62 (I), .66 (P), .64 (C) olarak hesaplanmıştır. Bir hafta sonra yeniden hesaplanan test tekrar test güvenilirlik katsayısı sonuçları .64 (I), .74 (P), .78 (C) çıkmıştır. Ölçeğe ait Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı ise, .75 (I), .76 (P), .61 (C) olarak hesaplanmıştır (Kıral, 2012).

Kıral (2012) tarafından uyarlanan üç boyutlu ölçeğin ön uygulaması, Amasya ilindeki 192 ilköğretim okul müdürünün üzerinde online olarak yapılmıştır. Çok Boyutlu

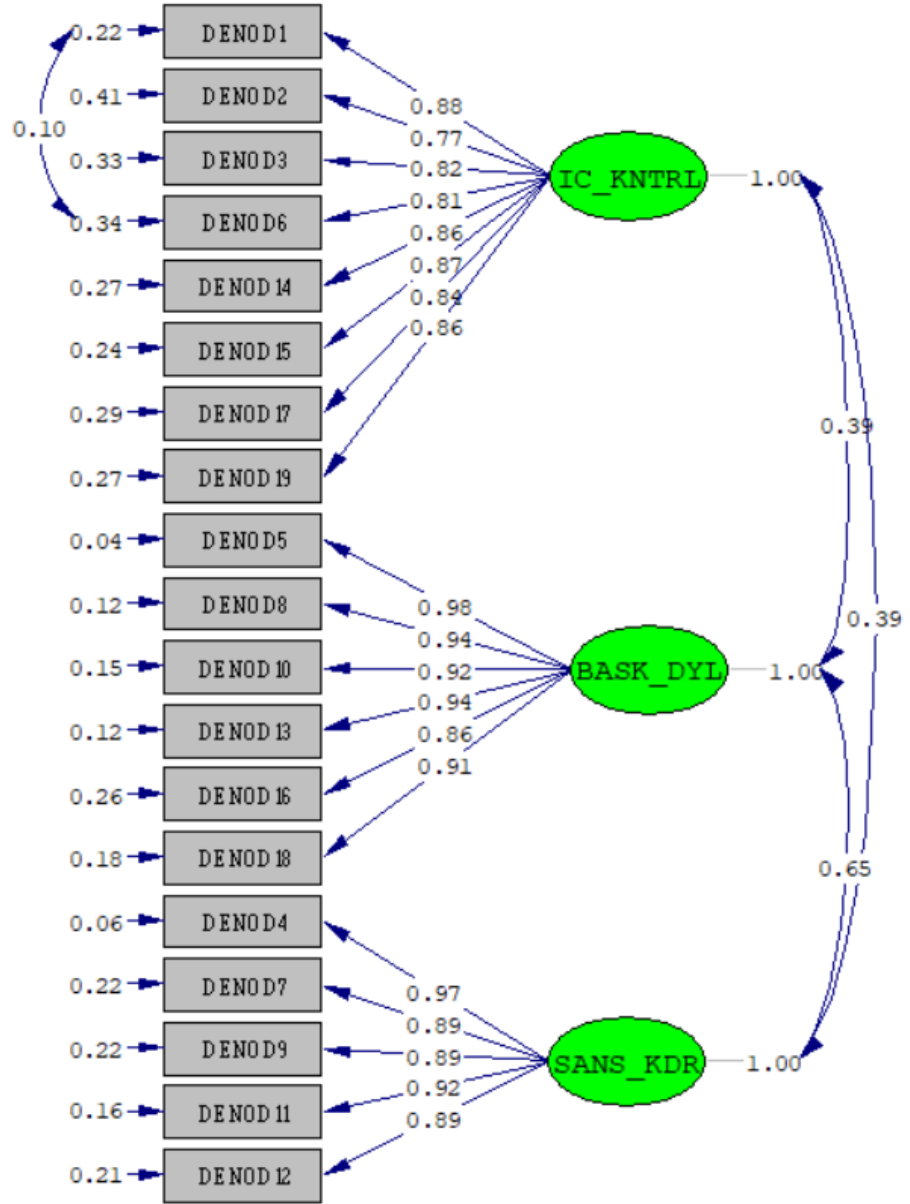
Kontrol Odağı Ölçeği, literatürdeki diğer kontrol odağı ölçekleriyle karşılaştırıldığında denetim odağı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi daha iyi açıklayabilmektedir. Bunun sebebi, Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin; iç kontrol odağı, şans, kadere dayalı kontrol odağı ve güçlü diğerlerine dayalı kontrol odağı şeklinde daha spesifik boyutlara sahip olmasıdır. Ölçeğin madde analizine başlandıktan sonra madde ayırt ediciliği düşük olan 5 madde (2, 3, 6, 15, 24) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Çok Boyutlu Kontrol Odağı alt ölçeklerinin madde toplam korelasyonları hesaplanmış, faktör yük değerleri değerlendirilmiş ve açıklanan varyans oranları üzerinde çalışılmıştır. ÇBKOÖ'nin, İç Kontrol Odaklılık alt ölçeğinde; 1, 4, 5, 9, 18, 19, 21, 23. maddeler; Başkalarına Dayalı Kontrol Odaklılık alt ölçeğinde 8, 11, 13, 17, 20, 22. maddeler; Şansa Dayalı Kontrol Odaklılık alt ölçeğinde 7, 10, 12, 14, 16. maddeler bulunmaktadır. ÇBKOÖ'nin yapısı ile ilgili analizlerin ardından alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları, İç Kontrol Odaklılık (İKO) için .77; Başkalarına Dayalı Kontrol Odaklılık (BDKO) alt ölçeği için .60; Şansa Dayalı Kontrol Odaklılık (ŞDKO) alt ölçeği için .62 olarak hesaplanmıştır. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinde bulunan 19 maddenin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, .78 şeklinde hesaplanmıştır. Bu ölçümlerle ÇBKOÖ, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı özelliği göstermektedir (Kıral, 2012).

Öğretmenlerin denetim odakları ve motivasyon algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada kullanılan ve Kıral (2012) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan ÇBKOÖ'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak araştırmamıza uygun olduğu düşünülmektedir.

### **3.3.2.1. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

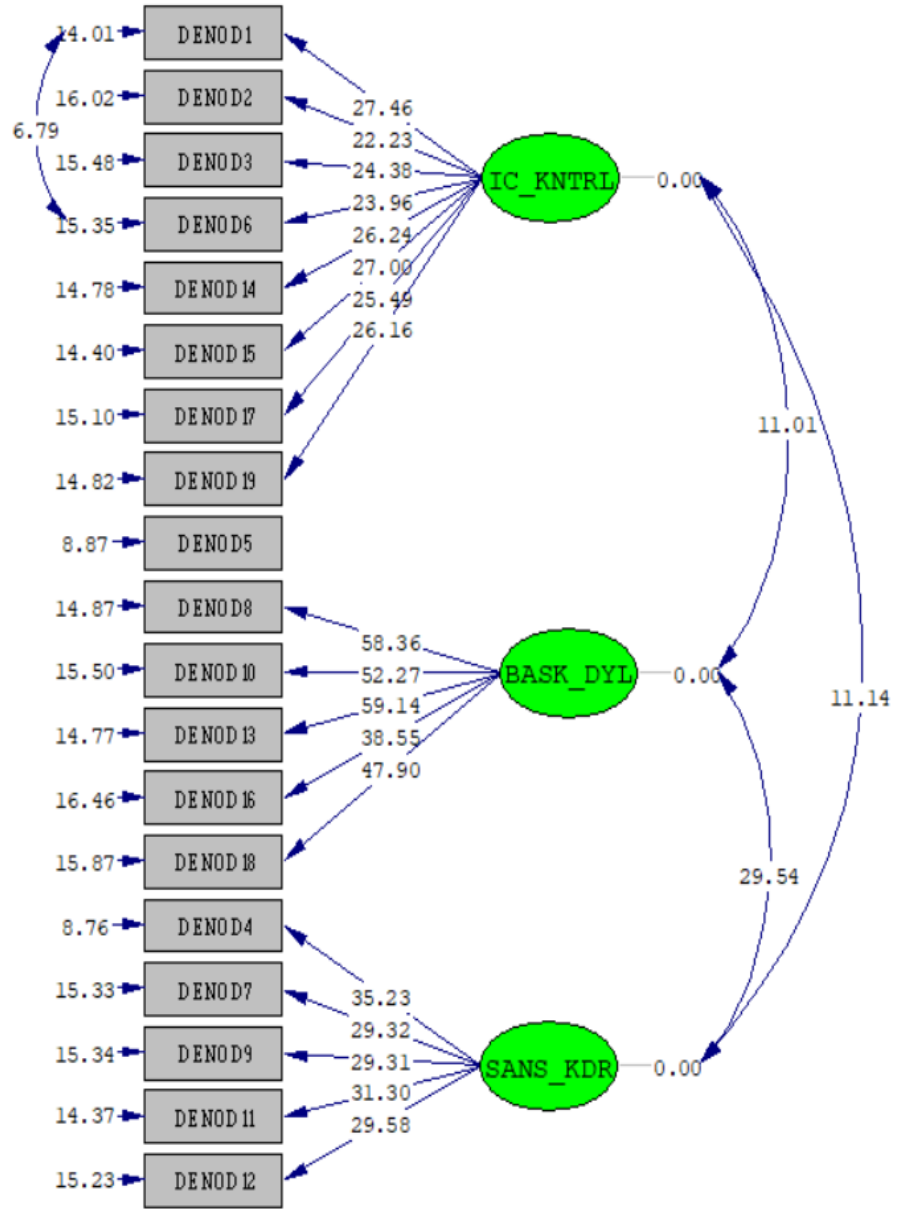
Ölçeğin açıklanan faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin DFA'sına ait path diyagramı Şekil 3.3.2.1'de sunulmuştur. Şekil 3.3.2.1. incelendiğinde çok boyutlu kontrol odağı ölçme aracının DFA bulgularına göre, maddelere ait faktör yük değerlerinin 0,98–0,77 arasında olduğu görülmektedir.



Chi-Square=714.72, df=149, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

Şekil 3.3.2.1. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğine Ait DFA Path Diyagramı

Bu değerler faktör yükleri sınırları için kabul görülen değerlerdir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $t > 2,58$ ). Path diyagramına ait t değerleri Şekil 3.3.2.1.-1.'de verilmiştir.



Chi-Square=714.72, df=149, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

Şekil 3.3.2.1.-1. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin DFA Path Diyagramına Ait T Değerleri

Path diyagramları incelendiğinde 1-6 numaralı maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Ölçekteki tüm maddelere ait t değerinin 2.58'den büyük olduğu bu nedenle tüm maddelere ait faktör yüklerinin ölçek boyutları üzerindeki etkilerinin %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bir modelin kabul olup olmadığını belirlemek için uyum indeksleri incelenmeli ve araştırmadaki referans alınan uyum indeksleri aralıkları aşağıdaki tabloda verilmiştir (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Araştırmada kullanılan uyum kriterleri aralıkları aşağıdaki Tablo 3.3.2.1.-2.'de verilmiştir.

*Tablo 3.3.2.1.-2. Araştırmada Kullanılan Uyum Kriterleri Aralıkları*

<b>Uyum Kriterleri</b>	<b>Mükemmel Uyum</b>	<b>Kabul Edilebilir Uyum</b>
$\chi^2/sd$	$\leq 3$	$\leq 5$
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
RMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

DFA sonucu çok boyutlu kontrol odağı ölçeğine ait uyum indeksleri sonuçlar Tablo 3.3.2.1.-3'te gösterilmiştir.

*Tablo 3.3.2.1.-3. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri*

<b>X<sup>2</sup>/df</b>	<b>p</b>	<b>RMSEA</b>	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>	<b>AGFI</b>	<b>NNFI</b>	<b>NFI</b>	<b>RMR</b>	<b>SRMR</b>
4,796	0,000	0,079	0,99	0,92	0,90	0,98	0,98	0,078	0,058

Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir veya mükemmel uyum sınırları içinde olması gerekmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerleri incelendiğinde X<sup>2</sup> değerinin df değerine olan oranının 4,796 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0,079 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu, diğer uyum değerlerinin de mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde yer aldığı belirlenmiştir.



### 3.3.2.2. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Çok Boyutlu Kontrol Odağı ölçüm aracının güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçme aracına ait güvenilirlik analiz sonuçları Tablo. 3.3.2.2.'de verilmiştir.

*Tablo 3.3.2.2. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçüm Aracına Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	0,955	19
İç Kontrol Odaklılık	0,952	8
Başkalarına Dayalı Kontrol	0,978	6
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	0,963	5

Yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre Çok Boyutlu Kontrol Odağı ölçüm aracının genelinin ve her alt boyutuna ait güvenilirlik düzeylerinin 0.70'in üzerinde olduğu belirlendiğinden güvenilirlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### 3.3.3. Öğretmenlerin Motivasyonu Ölçeği

Öğretmen motivasyonu ölçeği için öncelikle araştırmacı tarafından "içsel" ve "dışsal" olmak üzere iki motivasyon boyutu içerecek şekilde 85 maddelik bir ölçme aracı taslağı oluşturulmuştur. Ölçeğe yönelik pilot uygulamanın ardından, ölçeğin geçerliğini sürdürmek ve güvenilirliğini ortaya çıkarmak için araştırmacı ÖMÖ'ni Diyarbakır ilinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan 230 branş ve sınıf öğretmeni üzerinde uygulamıştır.

Değerlendirilmeye alınan 205 ölçek formunun, gerekli uygunluk ölçümleri sonunda faktör analizine uygun olduğu görülmüştür (Uçar, 2015). ÖMÖ'nin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz yöntemleri esas alınmıştır. Ölçek güvenilirliğinin sağlanması için ise, iç tutarlık katsayısını belirlemeyi amaçlayan Cronbach alfa değeri ölçüt olarak değerlendirilmiştir (Uçar, 2015).

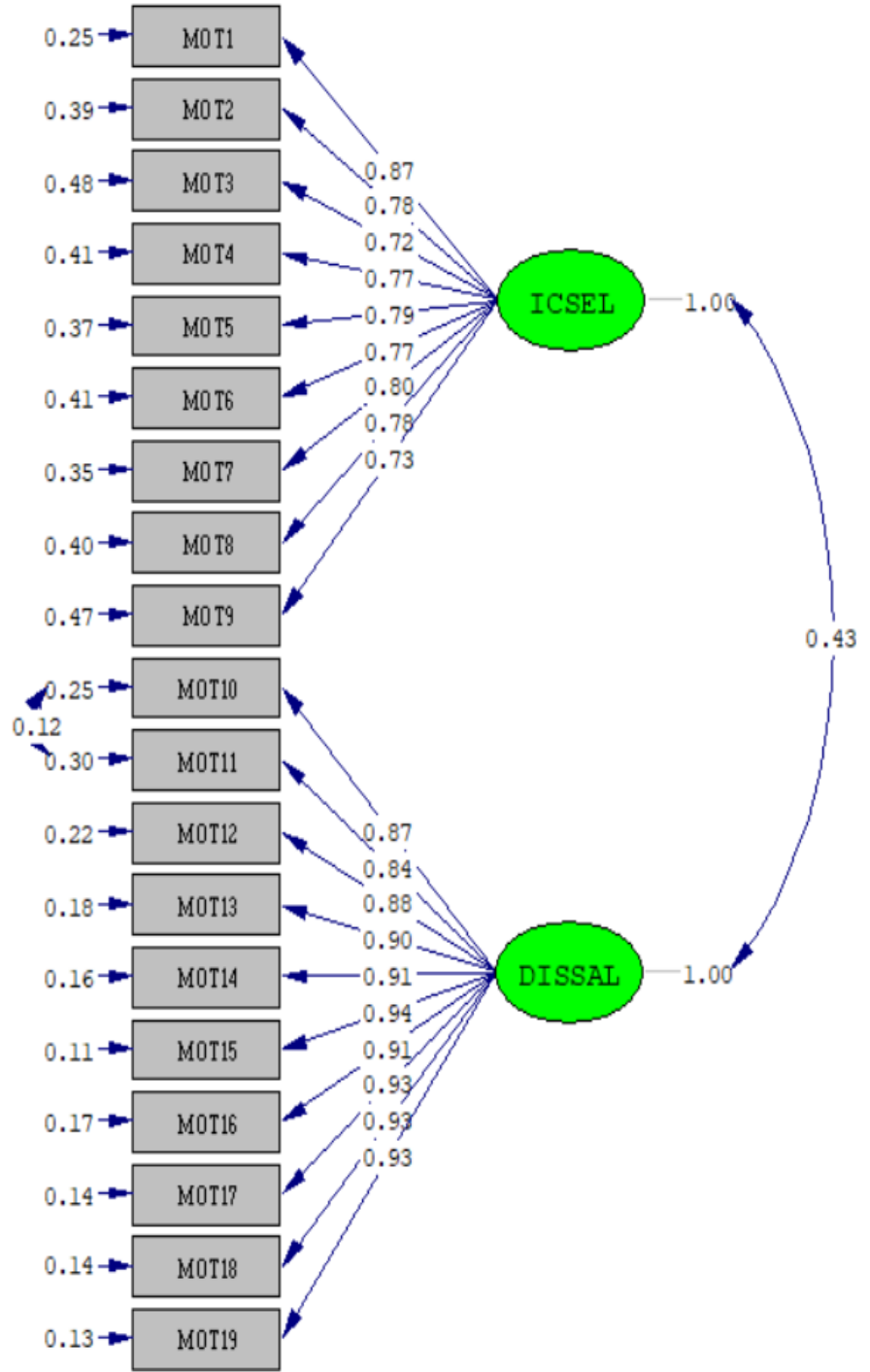
Açımlayıcı faktör analizi uygulamasının ardından faktör yük değeri düşük olan ve binişik madde olması nedeniyle 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda ise ölçeğin, 19 madde ve iki faktörlü bir yapısının olduğu görülmüştür. "İçsel

motivasyon" olarak isimlendirilen birinci faktör 10, "dışsal motivasyon" olarak isimlendirilen ikinci faktör ise 9 maddeden oluşmaktadır. "Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin" alt ölçeklerinin madde toplam korelasyonları (birinci faktör, .450-.703; ikinci faktör, .590-.771) hesaplanmış, faktör yük değerleri (.535-.811) değerlendirilmiş ve açıklanan toplam varyans oranları (%53.215) üzerinde çalışılmıştır. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği'nin birinci faktörü "İçsel Motivasyon" için iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı, .860 iken, ikinci faktörü "Dışsal Motivasyon" için iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı, .909 olarak hesaplanmıştır. ÖMÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, içsel motivasyon alt ölçek maddeleri ile ilgili korelasyon katsayıları, .50-.77 aralığında; dışsal motivasyon alt ölçek maddeleri ise, .60-.80 aralığında değişmektedir. Bu analiz sonuçlarına dayanarak, ÖMÖ'nin, öğretmenlerin motivasyon düzeyini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir.

### **3.3.3.1. Öğretmen Motivasyon Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Ölçeğin açıklanan faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin DFA'sına ait path diyagramı Şekil 3.3.3.1.'de sunulmuştur.

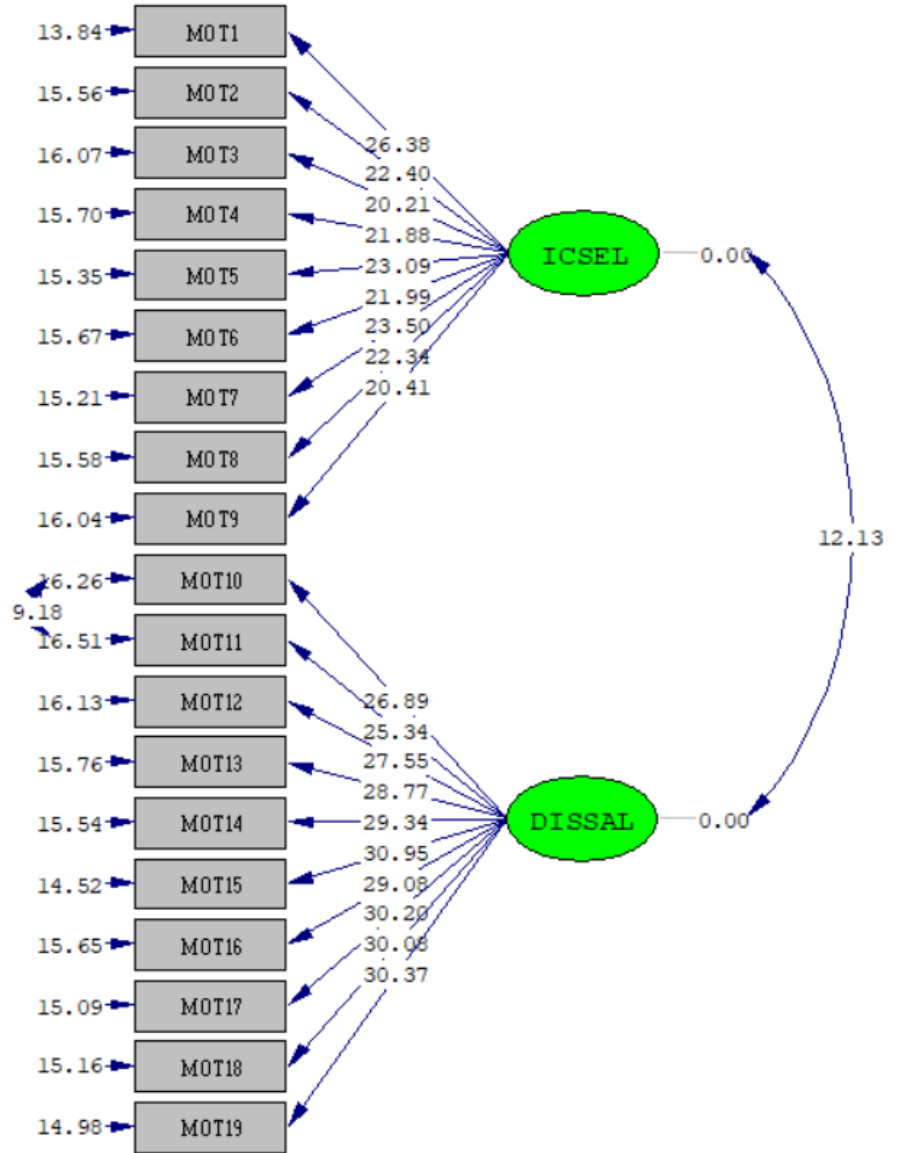
Şekil 3.3.3.1. incelendiğinde öğretmen motivasyonları ölçme aracının DFA bulgularına göre, maddelere ait faktör yük değerlerinin 0,94–0,72 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler faktör yükleri sınırları için kabul görülen değerlerdir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $t > 2,58$ ). Path diyagramına ait t değerleri Şekil 3.3.3.1.-1.'de verilmiştir.



Chi-Square=690.67, df=150, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 3.3.3.1. Öğretmen Motivasyonları Ölçeğine Ait DFA Path Diyagramı

Path diyagramına ait t değerleri Şekil 3.3.3.1.-1.'de verilmiştir.



Chi-Square=690.67, df=150, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 3.3.3.1.-1. Öğretmen Motivasyonları Ölçeğinin DFA Path Diyagramına Ait T Değerleri

Path diyagramları incelendiğinde 10-11 numaralı maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Ölçekteki tüm maddelere ait t değerinin 2.58'den büyük olduğu bu nedenle tüm maddelere ait faktör yüklerinin ölçek boyutları üzerindeki etkilerinin %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. DFA sonucu öğretmen motivasyonu ölçeğine ait uyum indeksleri sonuçlar Tablo 3.3.3.1.-2.'de gösterilmiştir.

*Tablo 3.3.3.1.-2. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri*

<b>X<sup>2</sup>/df</b>	<b>p</b>	<b>RMSEA</b>	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>	<b>AGFI</b>	<b>NNFI</b>	<b>NFI</b>	<b>RMR</b>	<b>SRMR</b>
4,604	0,000	0,077	0,98	0,91	0,90	0,98	0,98	0,043	0,025

Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir veya mükemmel uyum sınırları içinde olması gerekmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerleri incelendiğinde X<sup>2</sup> değerinin df değerine olan oranının 4,604 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0,077 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu, diğer uyum değerlerinin de mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisine yer aldığı belirlenmiştir.

### **3.3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Öğretmen Motivasyon ölçüm aracının güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçme aracına ait güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 3.3.3.2.'de verilmiştir.

*Tablo 3.3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçüm Aracına Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları*

<b>Ölçek</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Madde Sayısı</b>
Öğretmen Motivasyonu Genel	0,953	19
İçsel motivasyon	0,932	9
Dışsal motivasyon	0,979	10

Yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre Öğretmen Motivasyon ölçüm aracının genelinin ve her alt boyutuna ait güvenilirlik düzeylerinin 0.70'in üzerinde olduğu belirlendiğinden güvenilirlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

## **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

"Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği" aracılığıyla verilerin toplanması sürecinden önce Kırşehir Valiliği'nden 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı uygulama için gerekli izinler alınmış ve Kırşehir il merkezine bağlı seçilen

kamu ve özel ilkokul, ortaokul, lise kurumlarında görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından ölçekler dağıtılmış ve toplanmıştır.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında ilk olarak verilerin doğruluğu ve kayıp değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. 606 kişilik örneklem grubuna ait veri setinde uç değer incelemesi yapılarak analize 604 katılımcı ile devam edilmiştir. Toplanan verilerin normal dağılım düzeyini test etmek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin dağılımına ilişkin analiz sonuçları Tablo. 3.5.'de verilmiştir.

*Tablo 3.5. Verilerin Dağılımına İlişkin Analiz Sonuçları*

Ölçümler	Merkezi Eğilim		Basıklık-Çarpıklık	
	Ort.	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
İçsel motivasyon	4,35	4,44	0,31	-0,80
Dışsal motivasyon	4,42	4,80	0,65	-1,76
Öğretmen Motivasyonu	4,38	4,47	1,60	-1,22
İç Kontrol Odaklılık	4,85	5,00	1,23	-0,22
Başkalarına Dayalı Kontrol	3,89	4,17	-1,16	-0,37
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	3,32	3,00	-1,42	0,02
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	4,14	4,08	-0,02	-0,38

Normal dağılım analizi sonucunda incelenen merkezi eğilim ölçümlerinden ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın  $\pm 2$  arasında olması nedeniyle elde edilen verilerin normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010). Araştırmaya dahil olan katılımcı sayısı yeterli olduğu için ( $n \geq 30$ ) merkezi limit teoreminden hareketle istatistiksel açıdan daha güçlü olan parametrik yöntemlere başvurulmuştur (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlarının belirlenmesinde frekans ve yüzde değerleri, katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklerdeki ifadelerle ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Katılımcıların algılarının bağımsız değişkenlere

(cinsiyet, okul türü, eğitim kademesi, eğitim durumu vb.) bağı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı, verilerin dağılımı normal olduğu için t-testi ve varyans analizi ile test edilmiştir. Katılımcıların kontrol odağı algıları ile motivasyon algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların motivasyon algılarının kontrol odağı algılarından istatistiksel olarak yordanıp yordanamayacağı/kestirilip kestirilemeyeceği çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçlarına ilişkin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Öğretmen Motivasyonu ölçüm araçlarından elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ulaşılan araştırma bulgularına ve analiz bulgularına dayalı olarak açıklama ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt amacı, öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin, Çok Boyutlu Kontrol Odağı ölçeğinin boyutlarına göre hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Birinci alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.1.'de verilmiştir.

*Tablo 4.1. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağına İlişkin Betimsel Bulgular*

<b>Madde/Ölçek</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>
İç Kontrol Odaklılık	4,85	0,92
Başkalarına Dayalı Kontrol	3,89	1,51
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	3,32	1,45
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	4,14	1,03

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, katılımcıların çok boyutlu kontrol odağı düzeylerinin  $4,14 \pm 1,03$  ile orta düzeyde olduğu belirlenmiş olup en yüksek düzeye sahip faktörün 4,85'lik ortalama ile iç kontrol odaklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sıralamayı 3,89'lük ortalama ile başkalarına dayalı kontrol odağı takip etmiş ve en düşük düzeyin 3,32'lik ortalama ile şans ve kadere dayalı kontrol odağı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin denetim odağı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Likert formatında oluşturulan çok boyutlu kontrol odağı ölçeğinde elde edilen puanlar sonucu katılımcıların yanıtlarının düzeylerinin hesaplanmasında 0,83 puan aralığı ( $5/6=0,83$ ) kullanılmıştır. Bu durumda Likert yapıdaki ölçeğin başlangıç puanı olan 1 puanın üzerine 0,83'lik puan aralığı eklenerek her ölçüm düzeyine denk gelen aralık hesaplanmaktadır. 1,00-1,83 ve 1,84-2,66 aralığı "düşük", 2,67-3,49 ve 3,50-4,32 aralığı



“orta, 4,33-5,15 ve 5,16-6,00 aralığı yüksek düzeyi temsil etmektedir ve eğer ölçek toplam puan ile hesaplanıyorsa o zaman bu aralıklar madde sayısı ile çarpılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin çok boyutlu denetim odağı puanları incelendiğinde iç denetim odağı eğiliminde oldukları ileri sürülebilir. Alanyazında denetim odağının ile çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkinin ele alındığı pek çok çalışma yer almaktadır. Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin iç kontrol odağı eğiliminde oldukları tespit edilmiş ve bu araştırma bulgusunun literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmüştür (Bitsadze ve Japaridze (2016); Keleş, 2000; Kıral, 2012; Özdemir, 2009; Yıldırım ve Ada, 2017). Yavuz ve Balkır (2017) çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde iç denetimlilik özelliği gösterdiğini belirtmiştir. Dallı (2018), Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin; Şehir (2020), sınıf öğretmenlerinin iç denetim odaklarının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşarak çalışmamız ile benzerlik göstermiştir. Ataç ve Özgenel (2021) de çalışmalarında öğretmenlerin içten denetimli oldukları bulgusuna ulaşarak, bu çalışma ile uyumlu sonuçlar göstermektedir.

Bununla beraber, bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin dış denetim odağı eğilimlerinin daha yüksek olduğu (Çetin, Çağlayan ve Erkmen, 2010; Şahbaz, Yörük ve Özcan, 2015) veya öğretmenlerin her iki denetim odağı yönelimine de sahip olduğunu (Güvenç, 2012) gösteren çalışmalar ile çeliştiğini göstermektedir. Yine, Erdoğan ve Ergün (2011) öğretmenlerin, Dibekoğlu (2006) okul yöneticilerinin iç ve dış denetim odağı düzeylerinin benzer oranlarda olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Öğretmenlerin iç denetim odağına sahip olmaları olumlu bir durum olarak görülmektedir (Küçükkaragöz, 1998). Araştırma sonucunda öğretmenlerin iç denetimli olmaları, okul örgütlerinde karşılaştıkları olay ve durumların kendi kontrolleri altında olduğunu ve eğitimsel sorunların çözümünde inisiyatif alabilecek kişilik özelliklerine sahip olduklarını gösterebilir. Ayrıca öğretmenlerin iç denetim odağına sahip olmaları, kişilik özellikleri bakımından öğretmenlik mesleğine uygun bireyler olduklarını da ileri sürebilir.

## **4.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmenlerin denetim odağı yönelimlerinin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, branş, mezun olunan okul türü,

çalıştıkları okul kademesi, hizmet içi eğitim durumu, okul türü, meslek seçimini etkileyen faktör değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Farklılıkların incelenmesinde ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular Tablo 4. 2. – 4.2.-10.’da verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	Kadın	368	4,89	0,84	1,656	0,098
	Erkek	236	4,77	1,04		
Başkalarına Dayalı Kontrol	Kadın	368	3,88	1,52	-,053	0,958
	Erkek	236	3,89	1,51		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	Kadın	368	3,28	1,46	-,736	0,462
	Erkek	236	3,37	1,44		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	Kadın	368	4,15	0,99	-,738	0,743
	Erkek	236	4,12	1,08		

\*p>0.05; t: Bağımsız Örneklem t-testi

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda cinsiyet değişkeni ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin “İç Kontrol Odaklılık” alt boyutu ( $t=1,656 / p>0,05$ ), “Başkalarına Dayalı Kontrol Odağı” alt boyutu ( $t=-,053 / p>0,05$ ), “Şans ve Kadere Dayalı” alt boyutu ( $t=-,736 / p>0,05$ ) ve çok boyutlu kontrol odağı ( $t=-,738 / p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Bu bulgular ışığında, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Nitekim Canbay (2007), Karabulut (2015), Ataç ve Özgenel (2021) yürütmüş oldukları çalışmalarda cinsiyetin öğretmenlerin iç kontrol odağı eğilimi üzerinde; (Kıral, 2012) şans ve kadere dayalı kontrol

eğilimi üzerinde anlamlı bir değişiklik yaratmadığını belirtmişlerdir. İhtiyarlıoğlu ve Demir (2015) çalışmalarında lise öğretmenlerinin denetim odağı eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirleyerek bu araştırma ile uyumlu sonuçlar elde etmiştir (Emeksever, 2020; Yener, 2018).

Bu bulguların aksine, Akkaya (2015), cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin başkalarına dayalı kontrol odaklılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirlemiştir. Söz konusu çalışmada kadın öğretmenlerin başkalarına dayalı kontrol odağı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akkaya, 2015). Gilmor (1978) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, Wehmeyer (1993) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, Küçükkaragöz (1998) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre iç denetim odağı düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşarak, cinsiyet değişkeninin denetim odağı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir.

Katılımcıların denetim odağı algılarının yaşa (25-35, 36-45, 46 ve üstü) göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.2.-1.'de verilmiştir.

*Tablo 4.2.-1. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması*

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Yaş</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Scheffe</b>
İç Kontrol Odaklılık	25-35	141	4,94	0,83			
	36-45	281	4,78	0,89	1,384	0,251	
	46 ve üstü	182	4,87	1,04			
Baskalarına Dayalı Kontrol	25-35	141	3,92	1,50			
	36-45	281	3,76	1,49	2,189	0,113	
	46 ve üstü	182	4,06	1,54			
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	25-35 <sup>a</sup>	141	3,44	1,41			
	36-45 <sup>b</sup>	281	3,16	1,41	3,386	0,034*	b<c
	46 ve üstü <sup>c</sup>	182	3,48	1,52			
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	25-35 <sup>a</sup>	141	4,22	0,96			
	36-45 <sup>b</sup>	281	4,03	0,99	3,037	0,049*	b<c
	46 ve üstü <sup>c</sup>	182	4,25	1,12			

\*p<0.05; F: Tek Yönlü Anova Testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda yaşlar ile şans ve kadere dayalı kontrol düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,034<0,05$ ). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan Scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın 36-45 yaşlarındaki katılımcılar ve 46 ve üzeri yaşlarındaki katılımcılardan kaynaklandığı ve 46 ve üzeri yaşlarındaki katılımcıların şans ve kadere dayalı kontrol düzeylerinin 36-45 yaşlarındaki katılımcılar göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılım sağlayan bireylerin yaşları ile çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,049<0,05$ ). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan Scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın 36-45 yaşlarındaki katılımcılar ve 46 ve üzeri yaşlarındaki katılımcılardan kaynaklandığı ve 46 ve üzeri yaşlarındaki katılımcıların çok boyutlu kontrol odağı düzeylerinin 36-45 yaşlarındaki katılımcılar göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bulguları, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve şans ve kadere bağlı kontrol odaklılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe dıştan denetimlilik düzeylerinin arttığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Gelişim kuramcılarına göre 45-65 yaş grubundaki bireyler yetişkinlikte orta yaş grubu olarak ifade edilmektedir. Bu yaş aralığı, bireyin emeklilik durumlarının söz konusu olduğu ve kişiyi doğrudan etkilediği bir dönemdir. Bu aralık aynı zamanda bireyler için boş yuva bunalımının deneyimlendiği bir yaş aralığıdır. Bu dönem, kişiler için öngörülemez ve karmaşık yeni durumlar ortaya çıkardığından dolayı denetim odağı yöneliminin iç denetimlilikten dış denetim odaklılığa doğru yön değiştirmesine yol açabilmektedir. Aynı zamanda, bu yaş aralığında birey birbirine tezat yükümlülükler isteyen çeşitli rollerin birleştiği bir noktadadır. Dolayısıyla bireyin içinde bulunduğu koşullar diğer kişilerle olan ilişkilerinde güvensizlik ortamı oluşturmaktadır (Lehr, 1996). Sonuç olarak, bu durum öğretmenlerin yaş ilerledikçe dıştan denetimli olma eğilimlerinin gerekçesi olarak gösterilebilir.

Araştırmamız yaş değişkenine bağlı olarak katılımcıların denetim odaklarının dışsallaştığını gösteren araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Akkaya, 2015;

Dibekoğlu, 2006). Bu araştırma bulgularına zıt olarak Yılmaz ve Altinkurt (2012), Canbay (2007), Korkut (1991), Findley ve Cooper (1983), Sürgen (2014) ve Şehir (2020) öğretmenlerin yaşları ilerledikçe daha içten denetimlilik özelliği gösterdiği sonucunu elde etmişlerdir. Ataç ve Özgenel (2021) ve Kırıl (2012) yaş değişkeninin denetim odağı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirlemişlerdir.

Katılımcıların denetim odağı algılarının eğitim durumuna (lisans-lisansüstü) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.2.-2’de verilmiştir.

*Tablo 4.2.-2. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması*

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	Lisans	529	4,82	0,95	-2,541	0,012*
	Lisansüstü	75	5,04	0,66		
Başkalarına Dayalı Kontrol	Lisans	529	3,87	1,52	-,781	0,435
	Lisansüstü	75	4,01	1,48		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	Lisans	529	3,30	1,45	-,820	0,412
	Lisansüstü	75	3,45	1,42		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	Lisans	529	4,12	1,04	-1,399	0,162
	Lisansüstü	75	4,30	0,91		

\*p<0.05; t: Bağımsız Örneklem t-testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda eğitim durumları ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin ‘İç Kontrol Odaklılık’ alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (p=0,012<0,05). Ortalamalar incelendiğinde eğitim durumu lisansüstü olanların iç kontrol odaklılık düzeylerinin lisans olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça iç denetim odaklılık düzeyleri de artış göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim durumlarındaki artışa paralel olarak kontrol odağı yönelimlerinin dışsallıktan iç kontrol

odaklılığa doğru değişmekte olduğunu göstermektedir. Literatürde olumlu kişilik özellikleri olarak ifade edilen iç denetim odağına sahip bireylerin genel nitelikleri dikkate alındığında, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin akademik anlamda daha başarılı, etrafında gerçekleşen olayların sorumluluğu üstlenen ve çözüm yolları arayan, kendini geliştiren, çevresindeki durumları da değiştirebilme yeteneğini kendisinde gören bireyler olmalarına etkisinin olduğu söylenebilir. Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin daha içten denetimli olmaları yönünde etkisi olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin eğitim düzeylerini lisansüstü lehinde geliştirmeleri dış denetim odaklılıktan iç denetimliliğe doğru değişimin olabileceğini göstermektedir.

Denetim odağı ile eğitim durumu değişkeni arasındaki, ilişkinin ele alındığı pek çok çalışmada akademik başarısı yüksek kişilerin iç denetim odağı düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmektedir (Burger, 2006; Crandall, Katkovsky ve Preston, 1962; Wolfe ve Roberthaw, 1982). Canbay (2007) çalışmasında doktor unvanı olan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına kıyasla daha iç kontrol odaklılık eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yahyazadeh-Jeloudar ve Lofti-Goodarzi (2012) iç kontrol odağı ile performans arasında pozitif yönlü bir korelasyonun olduğunu, yüksek lisans seviyeleri açısından iç kontrol odağı eğiliminde önemli farklılıklar oluştuğunu ve bundan dolayı iç kontrol odaklılık düzeyinin, yeterlilik derecelerinden önemli oranda etkilendiğini ileri sürmüştür. Nordstrom ve Segrist (2009) ve McDermonnt (2002) lisansüstü eğitimin iç denetim odağı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırma bulguları da bu araştırma sonuçları ile uyumludur. Bu bulguların tersine, Sürgen (2014), ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerin lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin iç denetim odağı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç, araştırmamızın sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir.

Eğitim durumları ile çok boyutlu kontrol odağı ve başkalarına dayalı kontrol ile şans ve kadere dayalı kontrol alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Sonuç olarak çok boyutlu kontrol odağı ve başkalarına dayalı kontrol ile şans ve kadere dayalı kontrol alt boyutları eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu araştırma bulgularının, literatürdeki bazı çalışmalarla (Karabulut, 2015; Kıral, 2012; Soycaan Ertürk, 2012) paralellik gösterdiği, eğitim durumunun çok boyutlu kontrol odağı, başkalarına dayalı kontrol ve şans ve kadere dayalı kontrol odağına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Katılımcıların denetim odağı algılarının medeni durumuna (evli-bekar) göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.2.-3'te verilmiştir.

*Tablo 4.2.-3. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması*

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	Evli	537	4,84	0,93	-,689	0,491
	Bekar	67	4,92	0,92		
Başkalarına Dayalı Kontrol	Evli	537	3,90	1,50	,871	0,384
	Bekar	67	3,73	1,64		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	Evli	537	3,33	1,44	,877	0,381
	Bekar	67	3,17	1,53		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	Evli	537	4,15	1,02	,470	0,639
	Bekar	67	4,08	1,09		

\*p>0.05; t: Bağımsız Örneklem t-testi

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda medeni durum değişkeni ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin “İç Kontrol Odaklılık” alt boyutu (t=-,689 / p>0,05), “Başkalarına Dayalı Kontrol Odağı” alt boyutu (t= ,871 / p>0,05), “Şans ve Kadere Dayalı” alt boyutu (t= ,877 / p>0,05) ve çok boyutlu kontrol odağı (t= ,470/ p>0,05) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Literatür incelendiğinde birçok çalışmada da çalışmamızla tutarlı olarak, medeni durum değişkeninin denetim odağı eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmemektedir (Dallı, 2018; Demirkol, 2006; Erkmen ve Çetin, 2007; Sürgen, 2014; Uzunkoca, 2017). Akkaya (2015) ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan araştırmada, denetim odağı ve medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, bekar olan katılımcıların evli olanlardan daha fazla dış denetim odaklılık özelliği gösterdiği görülmüştür.

Katılımcıların denetim odağı algılarının mesleki kıdeme (0-10, 11-20, 21 ve üstü) göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.2.-4.'te verilmiştir.

**Tablo 4.2.-4. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	0-10	131	4,94	0,83	1,098	0,334
	11-20	260	4,79	0,89		
	21 ve üstü	213	4,85	1,04		
Başkalarına Dayalı Kontrol	0-10	131	3,94	1,50	,681	0,507
	11-20	260	3,80	1,49		
	21 ve üstü	213	3,95	1,54		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	0-10	131	3,42	1,41	,638	0,529
	11-20	260	3,25	1,41		
	21 ve üstü	213	3,34	1,52		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	0-10	131	4,22	0,96	1,102	0,352
	11-20	260	4,08	0,99		
	21 ve üstü	213	4,14	1,12		

\*p>0.05; F: Tek Yönlü Anova Testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda mesleki kıdem değişkeni ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin “İç Kontrol Odaklılık” alt boyutu (p=0,334 / p>0,05), “Başkalarına Dayalı Kontrol Odağı” alt boyutu (p=0,507 / p>0,05), “Şans ve Kadere Dayalı” alt boyutu (p=0,529 / p>0,05) ve çok boyutlu kontrol odağı (p=0,352 / p>0,05) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin mesleki kıdem durumuna göre karşılaştırılması sonucunda, çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Bu araştırma sonucu, iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği ve anlamlı bir değişimin tespit edilmediği çalışmalarla (Çakır, 2009; Dalli, 2018; Demirkol, 2006; Demirtaş, 2006; Şehir, 2020) uyum göstermektedir. Yerebakan'ın (2007)



araştırmasında öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni ile kontrol odakları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığını belirtmesi analiz sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Denetim odağı ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar (Altinkurt, 2012; Özdemir, 2009; Sürgen, 2014). Canbay (2007) araştırmasında, öğretmenlerin görevde bulunma süreleri arttıkça iç kontrol odaklılık yönelimlerinin de arttığı bulgusunu elde etmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında araştırmamızın bulguları ile çelişmektedir.

Katılımcıların denetim odağı algılarının branşlarına (sınıf öğretmeni, sözel ders öğretmeni, sayısal ders öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve diğer) göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.2.-5.'te verilmiştir.

*Tablo 4.2.-5. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Branşa Göre Karşılaştırılması*

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Branş</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	Sınıf	144	4,83	0,949	0,896	0,466
	Sözel Ders	192	4,92	0,845		
	Sayısal Ders	101	4,71	1,006		
	Okul Öncesi	77	4,85	0,897		
	Diğer	90	4,86	0,969		
Başkalarına Dayalı Kontrol Odaklılık	Sınıf	144	3,94	1,501	1,538	0,190
	Sözel Ders	192	4,01	1,502		
	Sayısal Ders	101	3,75	1,486		
	Okul Öncesi	77	3,56	1,667		
	Diğer	90	3,93	1,433		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol Odaklılık	Sınıf	144	3,34	1,484	1,591	0,175
	Sözel Ders	192	3,44	1,469		
	Sayısal Ders	101	3,08	1,399		
	Okul Öncesi	77	3,13	1,459		
	Diğer	90	3,45	1,369		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	Sınıf	144	4,16	1,061	1,636	0,164
	Sözel Ders	192	4,24	1,007		
	Sayısal Ders	101	3,98	1,018		
	Okul Öncesi	77	3,99	1,066		
	Diğer	90	4,20	0,969		

p>0.05; F: Tek Yönlü Anova Testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü

ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda branş değişkeni ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin “İç Kontrol Odaklılık” alt boyutu ( $p=0,466 / p>0,05$ ), “Başkalarına Dayalı Kontrol Odağı” alt boyutu ( $p=0,190 / p>0,05$ ), “Şans ve Kadere Dayalı” alt boyutu ( $p=0,175 / p>0,05$ ) ve çok boyutlu kontrol odağı ( $p=0,164 / p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları branşlarına göre farklılaşmamaktadır.

Bu analiz bulguları, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutlarını benzer düzeyde algıladıkları sonucunu ortaya çıkarabilir. Bu yönüyle çalışmamız diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Soycan-Ertürk, 2012). Yerebakan (2007) çalışmasında, öğretmenlerin denetim odağı algılarının, branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini belirterek bu araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Akkaya (2015) ve Sulu (2007), branş değişkeni ile iç denetim odağı arasında anlamlı farklılığın oluştuğu ve sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine kıyasla iç kontrol odaklılık özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulgusu ile çalışmamızın bulguları tezatlık göstermektedir. Ancak, yine aynı çalışmada Akkaya (2015), öğretmenlerin şans ve kadere dayalı kontrol ve başkalarına dayalı kontrol odaklılık özellikleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir değişimin oluşmadığını belirlemiştir.

Katılımcıların denetim odağı algılarının mezun olunan okul türüne (eğitim fakültesi-diğer) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.2.-6.’da verilmiştir.

**Tablo 4.2.-6. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Karşılaştırılması**

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Mezun Olunan Okul</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	Eğitim fakültesi	494	4,80	0,98	-3,738	0,000*
	Diğer	110	5,06	0,56		
Başkalarına Dayalı Kontrol	Eğitim fakültesi	494	3,86	1,51	-0,866	0,387
	Diğer	110	4,00	1,52		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	Eğitim fakültesi	494	3,30	1,45	-0,819	0,413
	Diğer	110	3,42	1,44		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	Eğitim fakültesi	494	4,11	1,05	-1,712	0,087
	Diğer	110	4,29	0,91		

\* $p<0.05$ ; t: Bağımsız Örneklem t-testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile mezun oldukları okul arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda mezun olunan okul ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin 'İç Kontrol Odaklılık' alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde diğer fakültelerden mezun olanların iç kontrol odaklılık düzeylerinin eğitim fakültesinden mezun olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu analiz bulgusu, öğretmen yetiştirme misyonu bulunan eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimlerinde öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine yeterli düzeyde önem verilmediği sonucunu ortaya çıkarabilir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin dıştan denetimlilik göstermeleri, öğretmenlerin sorunlardan kaçan, çözüm üretme işini başkalarının sorumluluğuna bırakan, sorumluluk almak istemeyen bireyler olduğunu öne sürebilir. Eğitim fakültelerinin temel amaçlarından birinin nitelikli öğretmen yetiştirmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma sonucunun eğitimin geleceği noktasında sorun yaratacağı düşünülebilir.

Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde, Sürgen (2014) çalışmasında ön lisans mezunu öğretmenlerin iç denetim odağı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu yönüyle çalışmamız ile kısmı tutarlılık göstermektedir. Küçükkaragöz (1998), öğretmenlerin denetim odağı yönelimleri ile en son mezun oldukları okul arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Çinko (2009) araştırmasında, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin, dört yıllık fakülte mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek dış denetim odağına sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Bu yönüyle çalışmamız ile kısmı tutarlılık göstermektedir.

Akkaya (2015) araştırmasında, öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeni ile iç kontrol odaklılık ve başkalarına dayalı kontrol odaklılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki belirlememiştir. Buna karşın, öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeni ile şans ve kadere bağlı odaklılık özellikleri arasında anlamlı bir değişimin olduğunu tespit etmiştir. Bu yönüyle aşağıda bulguları verilen araştırma sonuçlarımız ile uyumluluk göstermektedir.

Mezun olunan okul türü ile çok boyutlu kontrol odağı ve başkalarına dayalı kontrol ile şans ve kadere dayalı kontrol alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır

( $p>0,05$ ). Sonuç olarak çok boyutlu kontrol odağı ve başkalarına dayalı kontrol ile şans ve kadere dayalı kontrol alt boyutları mezun olunan okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Akkaya (2015), öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeni ile şans ve kadere bağlı odaklılık özellikleri arasında anlamlı bir değişimin olduğunu tespit etmiştir. Ataç ve Özgenel (2021) araştırmalarında öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri ile mezuniyet durumları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığını belirtmişlerdir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarımız ile uyumluluk göstermektedir.

Katılımcıların denetim odağı algılarının çalıştıkları okul kademesine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.2.-7.'de verilmiştir.

*Tablo 4.2.-7. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması*

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Branş</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	Okul Öncesi	73	4,87	0,86	1,700	0,166
	İlkokul	173	4,87	0,91		
	Ortaokul	198	4,73	0,95		
	Lise	160	4,94	0,91		
Bşkalarına Dayalı Kontrol Odaklılık	Okul Öncesi	73	3,55	1,63	1,550	0,201
	İlkokul	173	3,99	1,50		
	Ortaokul	198	3,86	1,50		
	Lise	160	3,94	1,46		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol Odaklılık	Okul Öncesi	73	3,17	1,45	1,297	0,275
	İlkokul	173	3,43	1,48		
	Ortaokul	198	3,19	1,38		
	Lise	160	3,41	1,47		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	Okul Öncesi	73	4,01	1,03	1,546	0,201
	İlkokul	173	4,21	1,05		
	Ortaokul	198	4,05	0,99		
	Lise	160	4,22	1,02		

$p>0,05$ ; F: Tek Yönlü Anova Testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile çalıştıkları okul kademesi arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda çalışılan okul kademesi değişkeni ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin “İç Kontrol Odaklılık” alt boyutu ( $p=0,166 / p>0,05$ ), “Bşkalarına Dayalı Kontrol Odağı” alt boyutu ( $p=0,201 /$

$p>0,05$ ), “Şans ve Kadere Dayalı” alt boyutu ( $p=0,275 / p>0,05$ ) ve çok boyutlu kontrol odağı ( $p=0,201 / p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşmamaktadır. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı algılarının birbirlerine benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenlerin okul kademeleri arttıkça denetim odağı düzeylerinde anlamlı bir değişimin olmadığı görülmektedir. Ataç ve Özgenel (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir değişim gözlemlenmemişlerdir. Bu bulgular araştırma sonuçlarımız ile örtüşmektedir.

Türkoğlu (2007) araştırmasında, ilköğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerin ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerine göre daha yüksek iç denetim odağı düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Akkaya (2015) öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile çalıştıkları okul kademesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; okul öncesi öğretmenlerinin iç denetim odağı düzeylerinin ilköğretim, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Lise öğretmenlerinin Başkalarına dayalı kontrol odağının diğer kademelerdeki öğretmenlerden görece daha yüksek olduğunu ve ayrıca, lise öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde şans ve kadere dayalı kontrol odaklı oldukları bulgularına ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Katılımcıların denetim odağı algılarının hizmet içi eğitim sayısına (0-10, 11 ve üstü) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.2.-8.'de verilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile hizmet içi eğitim sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda hizmet içi eğitim sayısı değişkeni ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin “İç Kontrol Odaklılık” alt boyutu ( $t=-,999 / p>0,05$ ), “Baskalarına Dayalı Kontrol Odağı” alt boyutu ( $t=-1,851 / p>0,05$ ), “Şans ve Kadere Dayalı” alt boyutu ( $t=-,599 / p>0,05$ ) ve çok boyutlu kontrol odağı ( $t=-1,463 / p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

**Tablo 4.2.-8. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Karşılaştırılması**

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Hizmet İçi Eğitim</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	0-10	236	4,80	0,90	-,999	0,318
	11 ve üstü	368	4,87	0,94		
Başkalarına Dayalı Kontrol	0-10	236	3,74	1,48	-1,851	0,065
	11 ve üstü	368	3,98	1,53		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	0-10	236	3,27	1,36	-,599	0,549
	11 ve üstü	368	3,35	1,51		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	0-10	236	4,06	0,98	-1,463	0,144
	11 ve üstü	368	4,19	1,05		

*p>0.05; t: Bağımsız Örneklem t-testi*

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları hizmet içi eğitim sayılarına göre farklılaşmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için aldıkları hizmet içi eğitim sayısı artsa da denetim odağı algılarında anlamlı düzeyde bir etki yaratmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin sadece nicelik olarak değil nitelik boyutunda kişilikleri üzerinde olumlu bir etki yaratmadığını açığa çıkarmaktadır.

Katılımcıların denetim odağı algılarının görev yapılan okul türüne (devlet-özel) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.2.-9.'da verilmiştir.

**Tablo 4.2.-9. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması**

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	Devlet	532	4,82	0,93	-1,862	0,063
	Özel	72	5,04	0,88		
Başkalarına Dayalı Kontrol	Devlet	532	3,88	1,52	-0,405	0,686
	Özel	72	3,95	1,51		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	Devlet	532	3,26	1,45	-2,824	0,005*
	Özel	72	3,77	1,40		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	Devlet	532	4,11	1,02	-1,942	0,053
	Özel	72	4,36	1,02		

\**p<0.05; t: Bağımsız Örneklem t-testi*

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda görev yapılan okul türü ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin ‘Şans ve Kadere Dayalı Kontrol’ alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,005<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde özel okulda görev yapanların şans ve kadere dayalı kontrol odağı düzeylerinin devlet okulunda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonucu, özel okulda görev yapan öğretmenlerin denetim odağı algılarının, devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha dışsal olduğunu göstermektedir. Bu duruma özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki ve gelecek güvencelerine karşı güven duygularının daha düşük olduğu fikrini öne sürebilir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin meslekte devam etme süreleri okul yöneticileri ve velilerin kararına bağlı olduğundan devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha dıştan denetimli olmaları doğal görülebilir. Çinko (2009) çalışmasında, özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek dış denetim odağına sahip olduklarını saptayarak araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Görev yapılan okul türü ile çok boyutlu kontrol odağı ve iç kontrol odaklılık ile başkalarına dayalı kontrol alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Sonuç olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, çok boyutlu kontrol odağı ve iç kontrol odaklılık ile başkalarına dayalı kontrol alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların denetim odağı algılarının meslek seçimindeki faktörlere (kendim, kendim dışındakiler) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.2.-10.’da verilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile meslek seçimindeki faktörler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin meslek seçimindeki faktörler ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin “İç Kontrol Odaklılık” alt boyutu ( $t=1,120 / p>0,05$ ), “Başkalarına Dayalı Kontrol Odağı” alt boyutu ( $t=1,039 / p>0,05$ ), “Şans ve Kadere Dayalı” alt boyutu ( $t=,456 / p>0,05$ ) ve çok boyutlu

kontrol odağı ( $t=1,077 / p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları meslek seçimindeki faktörlere göre farklılaşmamaktadır.

*Tablo 4.2.-10. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ve Alt Boyutlarının Meslek Seçimindeki Faktörlere Göre Karşılaştırılması*

<b>Çok Boyutlu Kontrol Odağı</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İç Kontrol Odaklılık	Kendim	518	4,86	0,93	1,120	0,263
	Kendim Dışındakiler	86	4,74	0,91		
Başkalarına Dayalı Kontrol	Kendim	518	3,91	1,52	1,039	0,299
	Kendim Dışındakiler	86	3,73	1,51		
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	Kendim	518	3,33	1,46	,456	0,648
	Kendim Dışındakiler	86	3,25	1,41		
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	Kendim	518	4,15	1,03	1,077	0,282
	Kendim Dışındakiler	86	4,03	1,00		

$p>0,05$ ; t: Bağımsız Örnekleme t-testi

Küçükkaragöz (1998), kendi kişisel kararları doğrultusunda öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin eğitim sistemimiz için olumlu bir olduğunu, öğretmenlik mesleğini kendisi dışındaki unsurların (kader, şans, başkaları gibi) etkisiyle seçen bireylerin ise eğitim sistemimiz açısından olumsuz bir durum olduğunu ileri sürmüştür.

Akkaya (2015) araştırmasında, meslek seçimini kendisi yapan öğretmenlerin, meslek seçimini kendisi dışındaki unsurların etkisiyle yapan öğretmenlere göre daha yüksek iç kontrol odaklılık gösterdiklerini tespit etmiştir. Buna karşın öğretmenlerin meslek seçimindeki faktör değişkeni ile başkalarına dayalı kontrol odaklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında araştırma sonuçlarımız, başkalarına dayalı kontrol odaklılık ile meslek seçimindeki faktör arasındaki ilişki noktasında Akkaya'nın (2015) analiz sonucuyla tutarlılık gösterirken, denetim odağının diğer boyutları üzerindeki analiz bulgularıyla çelişmektedir.



### 4.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt amacı, öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin, motivasyon ölçeği boyutlarına göre hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Üçüncü alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

*Tablo 4.3. Öğretmenlerin Motivasyon Algularına İlişkin Betimsel Bulgular*

<b>Madde/Ölçek</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>
İçsel motivasyon	4,35	0,57
Dışsal motivasyon	4,42	0,76
Öğretmen Motivasyonu	4,38	0,57

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi, katılımcıların öğretmen motivasyonu düzeylerinin  $4,38 \pm 0,57$  ile çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş olup en yüksek düzeye sahip faktörün  $4,42$ 'lik ortalamayla dışsal motivasyon olduğu belirlenmiştir.

Likert formatında oluşturulan öğretmen motivasyonu ölçeğinde elde edilen puanlar sonucu katılımcıların yanıtlarının düzeylerinin hesaplanmasında  $0,8$  puan aralığı ( $4/5=0,80$ ) kullanılmıştır. Bu durumda Likert yapıdaki ölçeğin başlangıç puanı olan  $1$  puanın üzerine  $0,8$ 'lik puan aralığı eklenerek her ölçüm düzeyine denk gelen aralık hesaplanmaktadır. Bu durumda  $1,0-1,80$  aralığı “çok düşük”,  $1,81-2,6$  aralığı “düşük”,  $2,61-3,4$  aralığı “orta”,  $3,41-4,2$  aralığı “yüksek” ve  $4,21-5,0$  aralığı “çok yüksek” düzeyi temsil etmektedir ve eğer ölçek toplam puan ile hesaplanıyorsa o zaman bu aralıklar madde sayısı ile çarpılması gerekmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin hem içsel hem dışsal motivasyon düzeylerinin çok yüksek olduğu ve işlerini severek yaptıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretmen motivasyonu ölçeğine ilişkin görüşlerinin çok yüksek düzeyde şeklinde belirlenmesi, okul örgütlerinde öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon araçlarını birlikte motivasyon kaynağı olarak kullandıklarını göstermektedir. Özdoğru ve Aydın (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin genel motivasyon algılarının çok yüksek düzeyde olduğunu bulgulamışlardır. Motivasyonu düzeyi yüksek öğretmen, öğrencileri için etkili olan öğrenme yöntemlerini araştırır, öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçlarını bulmayı dener,

öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme süreçlerini organize ederek buna teşvik eder. Okul içinde öğrencilerinden aldıkları geri bildirimlerden mutluluk duyar ve onlarla çalışmaya isteklidirler (Atkinson, 2000).

Öğretmen motivasyonuna yönelik hazırlanan bir raporda, öğretmenlerin hem içsel motivasyon kaynaklarından hem de dışsal motivasyon kaynaklarından etkilenebildiklerini ileri sürmektedir (Eimers, 1997). İçsel motivasyon algısı yüksek öğretmenlerin işin kendisi ve öğretim etkinliklerine odaklanırken, dışsal motivasyon algısı yüksek öğretmenler ise işe yönelik ödüller, tatiller ve maaş gibi öğretimin faydalarına odaklanmaktadır. Bununla beraber, öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motive olmalarında dışsal faktörlerin görece daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarabilir.

Analiz bulguları ışığında, sağlıklı bir okul iklimi yüksek öğretmen motivasyonun temel faktörüdür. Okul ortamının tüm açılarıyla olumlu bir çalışma atmosferine sahip olması, öğretmenlerin mesleklerine karşı daha çok motive olmaları ve iş tatminleri artırma noktasında oldukça önemli faktörlerden biridir şeklinde ifade edilebilir. Alanyazında, Koçak (2002) ve Karaboğa'nın (2007) araştırmalarında, okul yöneticilerinin davranış ve tutumlarının, öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerini etkileyen en önemli değişken olduğu görülmektedir. Uçar (2015) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerinin dışsal motivasyon algılarının, içsel motivasyon algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Addison ve Brundrett (2008) de benzer şekilde, öğretmenlerin ilk olarak dışsal motivasyon kaynaklarından motive oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle çalışmamızın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Literatürdeki diğer çalışmalara bakıldığında, Kaçmaz (2020) çalışmasında, öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek, dışsal motivasyon algılarının iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Güneş (2021), öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının dışsal motivasyon algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Urhan (2018) çalışmasında, öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarını orta ve düşük düzeyde bulurken, içsel motivasyon algılarının çok yüksek olduğunu gözlemlemiştir. İçsel motivasyon algısı yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin davranış ve memnuniyetlerinde kişilik, sosyal etkileşim, öz-güven, takdir görme gibi psikolojik sosyo-ekonomik unsurlar ön plana çıkmaktadır (Farid, 2011). Nitekim, Canpolat (2011), Ugar (2019) ve Aksel (2016) da

çalışmalarında öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyonlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır ve bu bulgular araştırma sonuçlarımız ile çelişmektedir.

Sonuç olarak, eğitim sistemlerinin başarılı olması, motivasyon düzeyi yüksek öğretmenlere bağlıdır yorumu yapılabilir. Araştırma bulguları da öğretmenlerin motivasyon algılarını yüksek düzeyde olarak göstermektedir. Bu durum, eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin mesleklerini severek yerine getirdikleri, hayattaki en büyük tatmin kaynaklarından biri olarak mesleklerini gördükleri, öğrencilerinden aldıkları olumlu dönütlerden sevinç duydukları şeklinde değerlendirilebilir.

#### 4.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt amacı, öğretmenlerin motivasyon algılarının; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, branş, mezun olunan okul türü, çalıştıkları okul kademesi, hizmet içi eğitim durumu, okul türü, meslek seçimini etkileyen faktör değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Farklılıkların incelenmesinde ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin bulgular Tablo 4. 3. – 4.3.-10.'da verilmiştir.

*Tablo 4.4. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Öğretmen Motivasyonu	Cinsiyet	n	Ort.	S.s.	t	p
İçsel motivasyon	Kadın	368	4,37	0,57	0,931	0,352
	Erkek	236	4,32	0,58		
Dışsal motivasyon	Kadın	368	4,45	0,74	1,364	0,173
	Erkek	236	4,36	0,79		
Öğretmen Motivasyonu	Kadın	368	4,41	0,56	1,397	0,163
	Erkek	236	4,34	0,60		

p>0.05;t:Bağımsız Örneklem t-testi

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda cinsiyet değişkeni ile Öğretmen

Motivasyonu Ölçeğinin “İçsel Motivasyon” alt boyutu ( $t=0,931/p>0,05$ ), “Dışsal Motivasyon” alt boyutu ( $t=1,364/p>0,05$ ) ve öğretmen motivasyonu ( $t=1,397/p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Buna göre, cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin motivasyon algılarının değişmediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarımıza uyumlu olarak Yıldırım (2019), Bıçakçılar (2021), Emirbey (2017), Recepoğlu (2012), Demir (2018), Ergen (2009), Kurt (2013), Kaçmaz (2020) ve Çelik'in (2015) çalışmalarında da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Literatürde bu araştırma bulgularıyla çelişen birçok araştırma da bulunmaktadır. Emiroğlu (2017) çalışmasında, kadın öğretmenlerin genel motivasyon ve içsel motivasyon araçlarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun sebebini, kadın öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek olması ve genel motivasyon araçlarının bilincinde olmasından dolayı öğretmenlik mesleğine daha çok motive olabildikleri sonucuyla ilişkilendirmektedir. Benzer şekilde, Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), Yıldız (2010) ve Ertürk (2014) de çalışmalarında kadın öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, kadın öğretmenlerin mesleklerini daha fazla benimsedikleri, mesleklerinin saygınlığına inandıkları ve mesleğe daha fazla ilgi duymaları gerekçeleriyle açıklanmıştır (Yıldız, 2010).

Katılımcıların motivasyon algılarının yaşa (25-35, 36-45, 46 ve üstü) göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.4.-1.'de verilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda yaş değişkeni ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin “İçsel Motivasyon” alt boyutu ( $p=0,166/p>0,05$ ), “Dışsal Motivasyon” alt boyutu ( $p=0,462/p>0,05$ ) ve öğretmen motivasyonu ( $p=0,267/p>0,05$ ) arasında anlamlı bir

farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve alt boyutları yaş değişkenine bağlı olarak değişmemektedir.

*Tablo 4.4.-1. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması*

Öğretmen Motivasyonu	Öğretmen Motivasyonu					
	Yaş	n	Ort.	S.s.	F	p
İçsel Motivasyon	25-35	141	4,29	0,58		
	36-45	281	4,34	0,56	1,801	0,166
	46 ve üstü	182	4,41	0,58		
Dışsal Motivasyon	25-35	141	4,41	0,77		
	36-45	281	4,38	0,82	0,773	0,462
	46 ve üstü	182	4,47	0,65		
Öğretmen Motivasyonu	25-35	141	4,35	0,57		
	36-45	281	4,36	0,59	1,322	0,267
	46 ve üstü	182	4,44	0,55		

p>0.05; F: Tek Yönlü Anova Testi

Kaçmaz (2020) çalışmasında öğretmenlerin genel motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmediğini tespit etmiştir. Recepoğlu'nun (2012) araştırmasında da öğretmenlerin motivasyon algılarının yaşa göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bu araştırma sonuçları çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Canpolat (2011) çalışmasında, öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığını bulgularken, öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin yaşa göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Urhan (2018) da araştırmasında, öğretmenlerin içsel motivasyon algıları yaşlarına göre değişim göstermezken, dışsal motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Bu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermeyen çalışmalar da mevcuttur (Esther ve Marjon, 2008; Ergen, 2009; Şimşek ve Çelik, 2010). Tanrıverdi (2006) ve Yılmaz'ın (2009) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yaşları ilerledikçe düşmektedir. Şimşek ve Çelik (2010) bu durumu, iş görenlerin kişisel gereksinim ve

beklentilerinin istenilen düzeyde yerine getirilmemesi nedeniyle süreç içerisinde hem kişisel hem de örgütsel anlamda motivasyonlarında düşüşlerin yaşanması şeklinde yorumlamıştır.

Katılımcıların motivasyon algılarının eğitim durumuna (Lisans ve Lisansüstü) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.4.-2.'de verilmiştir.

*Tablo 4.4.-2. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması*

<b>Öğretmen Motivasyonu</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İçsel motivasyon	Lisans	529	4,35	0,57	0,097	0,923
	Lisansüstü	75	4,34	0,63		
Dışsal motivasyon	Lisans	529	4,43	0,74	1,025	0,306
	Lisansüstü	75	4,33	0,89		
Öğretmen Motivasyonu	Lisans	529	4,39	0,56	0,762	0,446
	Lisansüstü	75	4,34	0,67		

p>0.05;t:Bağımsız Örneklem t-testi

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda eğitim durumu değişkeni ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin “İçsel Motivasyon” alt boyutu ( $t=0,097/p>0,05$ ), “Dışsal Motivasyon” alt boyutu ( $t=1,025/p>0,05$ ) ve öğretmen motivasyonu ( $t=1,762/p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve alt boyutları eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan aldıkları lisansüstü eğitimlerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı yorumu yapılabilir.

Analiz bulgularımızla tutarlı olarak, Uçar (2015) ve Bıçakçılar (2021) de çalışmasında, öğrenim durumunun öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını gözlemlemiştir. Nitekim, Özmen (2017, Çelik (2015), Emirbey (2017) de çalışmalarında, öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Yıldırım (2019) araştırmasında, öğretmenlerin motivasyon algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, lisans mezunu

bireylerin, yüksek lisans mezunu olan bireylere göre daha yüksek düzeyde motivasyon algısına sahip olduğunu belirlemiştir. Bu yönüyle, araştırma bulgularımız ile çelişmektedir.

Katılımcıların motivasyon algılarının medeni durumlarına (evli-bekar) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.4.-3.'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.-3. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Medeni Durumuna Göre Karşılaştırılması**

<b>Öğretmen Motivasyonu</b>	<b>Medeni Durumu</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İçsel motivasyon	Evli	537	4,35	0,58	0,372	0,710
	Bekar	67	4,32	0,56		
Dışsal motivasyon	Evli	537	4,42	0,75	1,277	0,202
	Bekar	67	4,30	0,85		
Öğretmen Motivasyonu	Evli	537	4,39	0,57	0,070	0,285
	Bekar	67	4,31	0,62		

p>0.05;t:Bağımsız Örneklem t-testi

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda medeni durumu değişkeni ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin “İçsel Motivasyon” alt boyutu ( $t=0,372/p>0,05$ ), “Dışsal Motivasyon” alt boyutu ( $t=1,277/p>0,05$ ) ve öğretmen motivasyonu ( $t=0,070/p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve alt boyutları medeni durumlarına göre değişmemektedir.

Uçar'ın (2015) araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bıçakçılar (2021) da araştırmasında, öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel motivasyon algılarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık oluşturmadığını gözlemlemiştir. Bu çalışmaları doğrular şekilde, Çalış (2012), Sarıca (2013) ve Candoğan'ın (2015) araştırma bulgularında da öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Medeni durum değişkeni ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar da vardır. Urhan (2018), evli öğretmenlerin bekarlara kıyasla içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yine, Canbay (2007) da çalışmasında, evli öğretmenlerin motivasyon algıları ve mesleklerine yönelik doyum düzeylerinin bekar öğretmenlere kıyasla anlamlı oranda yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırmamızın bulguları ile çelişmektedir.

Katılımcıların motivasyon algılarının mesleki kıdemlerine (1-10, 11-20, 21 ve üstü) göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.4.-4.'te verilmiştir.

*Tablo 4.4.-4. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması*

<b>Öğretmen Motivasyonu</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
İçsel Motivasyon	1-10	131	4,34	0,53	0,333	0,717
	11-20	260	4,33	0,58		
	21 ve üstü	213	4,38	0,60		
Dışsal Motivasyon	1-10	131	4,46	0,77	0,675	0,510
	11-20	260	4,37	0,79		
	21 ve üstü	213	4,44	0,72		
Öğretmen Motivasyonu	1-10	131	4,40	0,54	0,614	0,541
	11-20	260	4,35	0,58		
	21 ve üstü	213	4,38	0,59		

p>0.05; F: Tek Yönlü Anova Testi

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda mesleki kıdem değişkeni ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin “İçsel Motivasyon” alt boyutu ( $p=0,717/p>0,05$ ), “Dışsal Motivasyon” alt boyutu ( $p=0,510/p>0,05$ ) ve öğretmen motivasyonu ( $p=0,541/p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve alt boyutları mesleki kıdemlerine göre değişim göstermemektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin motivasyon düzeylerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Aksel (2016), Yıldırım (2019) ve Emirbey (2017) alışmalarında, öğretmenlerin motivasyon algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını



bulmuşlardır. Bu yönüyle, araştırma bulgularımız ile örtüşen sonuçlardır. Ancak, Kaçmaz'ın (2020) araştırma bulgularında, öğretmenlerin içsel motivasyon algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmezken; kıdem değişkenine göre öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Canpolat (2011) araştırmasında, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algılarının, hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini saptamıştır. Canpolat'a (2011) göre bu bulgu, meslekteki süresi daha fazla öğretmenlerin ücret, takdir görme, ödül gibi dışsal motivasyon kaynaklarına daha fazla değer verdiği ve mesleki kıdemlerinin daha çok olması nedeniyle bunu hak ettiklerine inandıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Uçar (2015) çalışmasında, hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin genel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir değişime rastlamazken, içsel motivasyon algısı üzerinde anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin içsel motivasyon algıları diğer meslektaşlarına göre daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçlar araştırmamız ile çelişmektedir.

Katılımcıların motivasyon algılarının branşlarına (sınıf öğretmeni, sözel ders öğretmeni, sayısal ders öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve diğer) göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.4.-5.'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.-5. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması**

Öğretmen Motivasyonu	Branş	n	Ort.	S.s.	F	p
İçsel Motivasyon	Sınıf	144	4,35	0,949	0,371	0,829
	Sözel Ders	192	4,36	0,845		
	Sayısal Ders	101	4,33	1,006		
	Okul Öncesi	77	4,41	0,897		
	Diğer	90	4,30	0,969		
Dışsal Motivasyon	Sınıf	144	4,51	1,501	1,256	0,286
	Sözel Ders	192	4,38	1,502		
	Sayısal Ders	101	4,45	1,486		
	Okul Öncesi	77	4,43	1,667		
	Diğer	90	4,29	1,433		
Öğretmen Motivasyonu	Sınıf	144	4,43	1,484	0,875	0,478
	Sözel Ders	192	4,37	1,469		
	Sayısal Ders	101	4,39	1,399		
	Okul Öncesi	77	4,42	1,459		
	Diğer	90	4,30	1,369		

$p > 0.05$ ; F: Tek Yönlü Anova Testi

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda branş değişkeni ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin “İçsel Motivasyon” alt boyutu ( $p=0,829/p>0,05$ ), “Dışsal Motivasyon” alt boyutu ( $p=0,286/p>0,05$ ) ve öğretmen motivasyonu ( $p=0,478/p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve alt boyutları branşlarına göre değişim göstermemektedir. Öğretmenlerin farklı branşlarda görev yapmaları, motivasyon algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamış, öğretmenlerin ölçek puanlarında herhangi bir fikir ayrılığına yol açmamıştır.

Uçar (2015) araştırmasında, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik algılarının, görev yaptıkları branşlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer olarak, Urhan (2018) da araştırmasında, branş değişkeninin öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların aksine, Akgül (2012), branş öğretmenlerine kıyasla sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu yönüyle, araştırma sonuçlarımız ile tutarsızlık göstermektedir.

Canpolat (2011) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyon algılarının diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda görev yapmalarına rağmen, içsel motivasyon boyutunda diğer branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden farklılığın gözlenmesinin sebebi, sınıf öğretmenlerinin dört yıl boyunca aynı sınıfi okutması neticesinde sınıfı ile kendisini özdeşleştirmesi gerçeği olabilir.

Katılımcıların motivasyon algılarının mezun oldukları okul türüne (eğitim fakültesi-diğer) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.4.-6.’da verilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda mezun olunan okul

değişkeni ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin “İçsel Motivasyon” alt boyutu ( $t=-1,465/p>0,05$ ), “Dışsal Motivasyon” alt boyutu ( $t=-1,502/p>0,05$ ) ve öğretmen motivasyonu ( $t=-1,747/p>0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve alt boyutları mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4.4.-6. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması**

Öğretmen Motivasyonu	Mezun Olunan Okul	n	Ort.	S.s.	t	p
İçsel motivasyon	Eğitim Fakültesi	494	4,33	0,58	-1,465	0,144
	Diğer	110	4,42	0,53		
Dışsal motivasyon	Eğitim Fakültesi	494	4,39	0,78	-1,502	0,134
	Diğer	110	4,51	0,68		
Öğretmen Motivasyonu	Eğitim Fakültesi	494	4,36	0,59	-1,747	0,081
	Diğer	110	4,47	0,51		

$p>0,05$ ;t:Bağımsız Örneklem t-testi

Öğretmenlerin eğitim fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olma durumlarının motivasyon algılarını etkilemediğini söyleyebiliriz. Çevik ve Köse (2017), Uçar (2015) ve Bıçakçılar (2021) da çalışma sonuçlarımızı doğrular şekilde, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde eğitim durumu değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. Benzer olarak, Emiroğlu (2017) ve çalışmasında öğretmenlerin lisans ve lisans üstü öğrenim motivasyon algıları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Demir (2015) ve Candoğan (2015) tarafından yürütülen araştırma bulguları da çalışmamızın bu sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim durumlarının motivasyonlarına ilişkin yanıtlarında görüş ayrılığı yaratmadığını göstermektedir.

Araştırmamızın bulgulardan farklı olarak, Urhan (2018) çalışmasında, öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık saptamazken; dışsal motivasyon boyutunda ve genel motivasyon düzeylerinde yüksek

öğretmen okul türünden mezun olanların fen-edebiyat fakültelerinden mezun olanlara göre motivasyon algılarında anlamlı düzeyde bir değişim gözlemlenmiştir.

Katılımcıların motivasyon algılarının çalıştıkları okul kademesine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz aşağıda Tablo 4.4.-7.'de verilmiştir.

**Tablo 4.4.-7. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması**

Öğretmen Motivasyonu	Okul Kademesi	n	Ort.	S.s.	F	p	Scheffe
İçsel motivasyon	Okul Öncesi <sup>a</sup>	73	4,43	0,55	3,930	0,008*	b>c
	İlkokul <sup>b</sup>	173	4,36	0,56			
	Ortaokul <sup>c</sup>	198	4,24	0,58			
	Lise <sup>d</sup>	160	4,43	0,58			
Dışsal motivasyon	Okul Öncesi	73	4,45	0,74	1,640	0,18	
	İlkokul	173	4,50	0,77			
	Ortaokul	198	4,33	0,77			
	Lise	160	4,42	0,75			
Öğretmen Motivasyonu	Okul Öncesi <sup>a</sup>	73	4,44	0,57	2,840	0,037*	c<b,d
	İlkokul <sup>b</sup>	173	4,43	0,58			
	Ortaokul <sup>c</sup>	198	4,29	0,57			
	Lise <sup>d</sup>	160	4,43	0,56			

\*p<0.05; F: Tek Yönlü Anova Testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin öğretmen motivasyonu düzeyleri ile görev yaptıkları okulların kademeleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda görev yapılan okulların kademeleri ile içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (p=0,008<0,05). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın ilkokul ve ortaokul kademeli okullarda görev yapanlardan kaynaklandığı ve ilkokul kademeli okullarda görev yapanların içsel motivasyon düzeylerinin ortaokul kademeli okullarda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kendi kendilerini motive etme gücüne sahip oldukları ve motivasyon süreçlerinde içsel kaynakların daha ön planda olduğu gerçeği ile ifade edilebilir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla mesleklerini daha

çok benimsedikleri ve daha isteyerek, zevkle yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. İlkokul öğretmenlerinin mesleklerini arzuyla yapıyor olmalarında ise ortaokul grubunda eğitim gören öğrencilere kıyasla daha küçük yaş gruplarıyla çalışıyor olmaları etkili olabilir. Ayrıca, ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin küçük yaş grubundaki öğrencilerle daha fazla yakınlık, sevgi ve özdeşim kurma, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre kendilerini mesleklerine ve okula ait hissetme, daha özerk çalışabilmeleri gibi faktörler içsel motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkiliyor olabilir.

Katılım sağlayan bireylerin görev yaptıkları okulların kademeleri ile öğretmen motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,037<0,05$ ). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın ilkokul, ortaokul ve lise kademeli okullarından kaynakladığı belirlenmiş olup ortaokul kademeli okullarda görev yapanların öğretmen motivasyonu düzeylerinin ilkokul ve lise kademeli okullarda görev yapanlardan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin olumsuz algı, inanç ve beklenti içinde olmaları, okul yönetimi ve diğer meslektaşlarla ilgili iletişim sorunları, okuldaki imkanların yetersizliği, takdir edilmeme, yönetsel problemler ve okullarına yönelik aidiyet duygusu geliştirememeleri ile açıklanabilir.

Katılımcıların motivasyon algılarının hizmet içi eğitim sayısına (0-10, 11 ve üstü) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.4.-8.'de verilmiştir.

**Tablo 4.4.-8. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Karşılaştırılması**

<b>Öğretmen Motivasyonu</b>	<b>Hizmet İçi Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İçsel motivasyon	0-10	236	4,26	0,60	-3,180	0,002*
	11 ve üstü	368	4,41	0,55		
Dışsal motivasyon	0-10	236	4,41	0,75	-0,192	0,848
	11 ve üstü	368	4,42	0,77		
Öğretmen Motivasyonu	0-10	236	4,34	0,58	-1,633	0,103
	11 ve üstü	368	4,41	0,57		

\* $p<0,05$ ; t: Bağımsız Örneklem t-testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin öğretmen motivasyonu düzeyleri ile hizmet içi eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda hizmet içi eğitim durumları ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin 'İçsel Motivasyon' alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,002<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde hizmet içi eğitim durumları 11 ve üstü olanların içsel motivasyon düzeylerinin 0-10 olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz bulgularına göre, öğretmenlerin meslek süreçleri boyunca aldıkları hizmet içi eğitim sayısı arttıkça, içsel motivasyon düzeyleri de artış göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleklerine ilişkin daha olumlu bilinç, tutum ve algı sergilemelerine, işlerini severek ve isteyerek yapmalarına, meslekleri ile ilgili daha olumlu beklentiler içinde olmalarına yol açıyor olabilir.

Canbay (2007) çalışmasında hizmet içi eğitimlere katılım gösteren ve katılım göstermeyen öğretmenler arasında iş tatmini açısından anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu bulgu çalışma sonuçlarımız ile çelişmektedir. Literatürde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin hizmet içi eğitim sayısı değişkeni ile arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara pek rastlanamamıştır.

Hizmet içi eğitim durumları ile öğretmen motivasyonu ve dışsal motivasyon alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Sonuç olarak öğretmen motivasyonu ve dışsal motivasyon alt boyutu hizmet içi eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

Katılımcıların motivasyon algılarının çalıştıkları okul türüne (devlet-özel) göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklerler t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.4.-9.'da verilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin öğretmen motivasyonu düzeyleri ile görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda görev yapılan okul türü ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin 'İçsel Motivasyon' alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,040<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde özel okulda görev

yapanların içsel motivasyon düzeylerinin devlet okulunda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4.4.-9. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması**

Öğretmen Motivasyonu	Okul Türü	n	Ort.	S.s.	t	p
İçsel motivasyon	Devlet	532	4,33	0,58	-2,062	0,040*
	Özel	72	4,48	0,53		
Dışsal motivasyon	Devlet	532	4,42	0,76	0,590	0,555
	Özel	72	4,37	0,81		
Öğretmen Motivasyonu	Devlet	532	4,38	0,57	-0,561	0,575
	Özel	72	4,42	0,60		

\*p<0.05;t:Bağımsız Örneklem t-testi

Polat (2010) araştırmasında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon algılarının kamu okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Polat'a göre bu durumun nedeni; özel okulların öğretmenlerini sosyal ve ekonomik bakımdan doyuma ulaştırdığı ve okul içerisinde sağlanan imkanların çokluğu ile açıklamıştır. Aynı zamanda, özel okul müdürlerinin gereksinimleri karşılanmış bir öğretmenin daha çok motive olacağı ve işinde başarı göstereceği düşüncesinde olabilecekleri şeklinde yorumlamıştır. Kamu okullarının sağladığı imkanların sınırlı olması, böyle bir sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Tej, Jindal ve Tej (2016) tarafından yapılan başka bir çalışmada, özel okullarda görev yapan eğitimci ve öğretmenlerin, kamu okullarında görev yapan öğretmenlere göre motivasyon ve iş doyumları düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından özel okullarda öğretmenlerin kamu okullarına göre daha özerk iş ortamlarının olması, mesleki açıdan sağlanan imkanlar, yöneticilerin ve diğer meslektaşlarının tutumu, bilgiye erişme kolaylığının öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonlarını önemli ölçüde etkilediği şeklinde yorumlanmaktadır. Çalışılan okul örgütünün yönetsel uygulamaları ve psikolojik atmosferi, okul türü noktasında öğretmenler için önemli motivasyon kaynağı olmaktadır.

Benzer olarak, Urhan (2018), Gius (2015) ve Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçeken (2005) çalışmalarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev

yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını görmüşlerdir. Dolayısıyla, çalışmamız ile benzer sonuçlar göstermektedir. Ancak, Bıçakçılar'ın (2021) araştırma bulguları, öğretmenlerin motivasyon algılarının içsel ve dışsal bakımdan çalıştıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, araştırma sonuçlarımız ile tutarlılık göstermemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, motivasyon düzeyleri açısından önemli bir faktör olmuştur.

Görev yapılan okul türü ile öğretmen motivasyonu ve dışsal motivasyon alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Sonuç olarak öğretmen motivasyonu ve dışsal motivasyon alt boyutu görev yapılan okul türüne göre farklılaşmamaktadır.

*Tablo 4.4.-10. Öğretmenlerin Motivasyon ve Alt Boyutlarının Meslek Seçimindeki Faktörlere Göre Karşılaştırılması*

<b>Öğretmen Motivasyonu</b>	<b>Meslek Seçimindeki Faktör</b>	<b>n</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İçsel motivasyon	Kendim	518	4,38	0,53	2,833	0,006*
	Kendim dışındakiler	86	4,15	0,75		
Dışsal motivasyon	Kendim	518	4,44	0,75	2,021	0,044*
	Kendim dışındakiler	86	4,26	0,85		
Öğretmen Motivasyonu	Kendim	518	4,41	0,55	2,630	0,010*
	Kendim dışındakiler	86	4,21	0,69		

\* $p<0,05$ ; t: Bağımsız Örneklem t-testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin öğretmen motivasyonu düzeyleri ile meslek seçimindeki faktörler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda meslek seçimindeki faktör ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin 'İçsel Motivasyon' alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,006<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde meslek seçimini kendileri yapanların içsel motivasyon düzeylerinin kendileri dışındakiler tarafından yönlendirilenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin öğretmen motivasyonu düzeyleri ile meslek seçimindeki faktörler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda meslek seçimindeki faktör ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin 'Dışsal Motivasyon' alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,044<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde meslek seçimini kendileri yapanların dışsal motivasyon düzeylerinin kendileri dışındakiler tarafından yönlendirilenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin öğretmen motivasyonu düzeyleri ile meslek seçimindeki faktörler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda meslek seçimindeki faktör ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeği arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $p=0,010<0,05$ ). Ortalamalar incelendiğinde meslek seçimini kendileri yapanların öğretmen motivasyonu düzeylerinin kendileri dışındakiler tarafından yönlendirilenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleklerine kendilerinin karar vermelerinin genel motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Urhan'a (2018) göre, öğretmenlerin mesleklerini, meslek alanlarını kendilerinin seçmesi motivasyon algılarını önemli düzeyde etkilemektedir. Araştırmamızın bu bulgularına paralel olarak, Yalçın ve Korkmaz (2013) anasınıfı ve anaokulu öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarında, katılımcıların motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek şeklinde belirlemişlerdir. Araştırmacıların bulguları incelendiğinde, motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek düzeyde saptanmasının nedeninin öğretmenlik mesleğini kendilerinin isteyerek seçtikleri ve mesleklerini icra etmekten keyif aldıklarını ifade ederek açıklamışlardır.

Öğretmenlerin mesleklerini kendilerinin kararları doğrultusunda seçmeleri yüksek motivasyonla işlerini yerine getirmelerinin en temel dayanaklarından biri olarak görülebilir. Öğretmenlerin, meslek ve branş seçimlerindeki faktörün kendi istek ve arzuları doğrultusunda olması, işlerine karşı beklenti ve tutumlarının, motivasyon algılarında oldukça etkili olduğunu öne sürebiliriz. Bu yönüyle, öğretmen adaylarının iş ve branşlarına ilişkin motivasyon düzeylerinin sonraki yıllardaki iş tatminleri ve motivasyonları üzerinde belirleyici faktörler olduğunu söyleyebiliriz.

#### 4.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt amacı, öğretmenlerin denetim odağı yönelimleri ile motivasyon algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemeye yöneliktir. Katılımcıların motivasyon algıları ile denetim odağı algıları arasındaki ilişki, ölçek toplam ve alt boyut puanlarına göre Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ile test edilmiştir. Beşinci alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.5.'te verilmiştir.

*Tablo 4.5. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları*

Değişkenler		İçsel motivasyon	Dışsal motivasyon	Öğretmen Motivasyonu	İç Kontrol Odaklılık	Başkalarına Dayalı Kontrol	Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	Çok Boyutlu Kontrol Odağı
İçsel motivasyon	r	1	,430	,775	,417	,169	,139	,288
	p		0,000**	0,000**	0,000**	0,000**	0,001**	0,000**
Dışsal motivasyon	r		1	,90	,200	,079	,075	,140
	p			0,000**	0,000**	0,053	0,067	0,001**
Öğretmen Motivasyonu	r			1	,338	,135	,118	,235
	p				0,000**	0,001**	0,004**	0,000**
İç Kontrol Odaklılık	r				1	,419	,419	,730
	p					0,000**	0,000**	0,000**
Başkalarına Dayalı Kontrol	r					1	,683	,878
	p						0,000**	0,000**
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	r						1	,848
	p							0,000**
Çok Boyutlu Kontrol Odağı	r							1
	p							

\*\*p<0,01; Pearson Korelasyon Analizi Yapılmıştır.

Tablo 4.5'te korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde katılımcıların öğretmen motivasyonu düzeyleri ile çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,235$ ;  $p<0,01$ ) anlaşılmaktadır.

Katılımcıların içsel motivasyon düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,430$ ;  $p<0,01$ ), öğretmen motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönlü güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,775$ ;  $p<0,01$ ), iç kontrol odaklılık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı

bir ilişki olduğu ( $r=0,417$ ;  $p<0.01$ ), başkalarına dayalı kontrol odağı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,169$ ;  $p<0.01$ ), şans ve kadere dayalı kontrol odağı düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,139$ ;  $p<0.01$ ), çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,288$ ;  $p<0.01$ ) belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmenleri iç kontrol odaklılık düzeyleri arttıkça içsel motivasyon düzeylerinin de benzer şekilde arttığını ortaya koymaktadır. İç denetim odağına sahip öğretmenler, okul ortamlarında ortaya çıkan olay ve durumların sonuçlarını kişisel yetenekleri ve gayretleriyle etkileyebilecek tutumlar sergileyerek mesleğin farklı boyutları açısından çeşitli doyumlar sağlayabilirler. İç denetimli öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motive olmalarında içsel faktörlerin daha ön planda olduğu düşünülebilir.

Canbay'a (2007) göre, öğretmenlerin içten denetimlilikleri içsel motivasyon süreçlerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, iç denetim odağına sahip bireylerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumlu ya da olumsuz olaylar karşısında kendilerini geliştirme gayreti içinde olabilecekleri, bireysel yetenek ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ve bunun görev ve sorumluluklarını uyumlu ve yapıcı bir şekilde yerine getirmelerine yol açabileceği düşünülebilir. Tillman, Smith ve Tillman (2010) çalışmalarında, iç kontrol odağına sahip katılımcıların halen çalışmakta oldukları meslekleri ve iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon bulmuşlardır.

Katılımcıların dışsal motivasyon düzeyleri ile öğretmen motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,90$ ;  $p<0.01$ ), iç kontrol odaklılık düzeyleri ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,200$ ;  $p<0.01$ ), çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,140$ ;  $p<0.01$ ) belirlenmiş olup başkalarına dayalı kontrol düzeyleri ve şans ve kadere dayalı kontrol düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir.

Katılımcıların öğretmen motivasyon düzeyleri ile iç kontrol odaklılık düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,338$ ;  $p<0.01$ ), başkalarına dayalı kontrol düzeyleri ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu

( $r=0,135$ ;  $p<0.01$ ), şans ve kadere dayalı kontrol düzeyleri ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,118$ ;  $p<0.01$ ) belirlenmiştir.

Kontrol odağının dolaylı ya da doğrudan iş görenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyebileceğini gösteren meta-analiz çalışmasında, iç kontrol odağına sahip bireylerin, amaçlarına ulaşmak için kişisel gayretlerine dıştan denetimli çalışanlara göre daha fazla güvendikleri bulgusu elde edilmiştir (Mudrack, 1990).

Katılımcıların iç kontrol odaklılık düzeyleri ile başkalarına dayalı kontrol düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,419$ ;  $p<0.01$ ), şans ve kadere dayalı kontrol düzeyleri ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,419$ ;  $p<0.01$ ), çok boyutlu kontrol odağı ile arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,730$ ;  $p<0.01$ ) belirlenmiştir.

Kara, Güzel ve Uçan (2016) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada, Dış denetim odağına sahip öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırma bulgularımız ile çelişmektedir.

Katılımcıların başkalarına dayalı kontrol düzeyleri ile şans ve kadere dayalı kontrol düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,683$ ;  $p<0.01$ ), çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri ile arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,878$ ;  $p<0.01$ ) belirlenmiştir.

Katılımcıların şans ve kadere dayalı kontrol düzeyleri ile çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,848$ ;  $p<0.01$ ) belirlenmiştir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, denetim odağı eğilimleri ile çalışanların motivasyon algıları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkilerin tespit edildiği görülmektedir (Kamdron, 2015; Kara, Güzel ve Uçani 2016; Uzunkoca, 2017). Yani, çalışanların denetim odakları (dış denetim odaklılık düzeyi) düştükçe içsel motivasyon algıları yükselmektedir. NG, Sorensen ve Eby (2006) tarafından aralarında yöneticilerin de yer aldığı 222 çalışan üzerinde yürütülen bir meta-analiz çalışmasında, katılımcıların kontrol odakları ile iş motivasyon algıları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Araştırma bulguları, iş görenlerin kontrol odaklılık özellikleri arttıkça motivasyon düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

#### 4.6. ALTINCI ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın altıncı alt amacı, öğretmenlerin motivasyon eğilimlerinin denetim odağı eğilimlerinden yordanıp yordanmayacağını belirlemeye yöneliktir. Araştırmada katılımcıların motivasyon algılarının denetim odağı algılarından yordanıp yordanamayacağını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce regresyon analizlerinin varsayımları olan verilerin dağılımının normal olması, değişkenler arasında ilişkinin olması ve değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağıntı problemlerinin olmaması durumları incelenmiştir. Tablo 3.5.'te verilerin dağılımının normal olduğu, Tablo 4.5.'te bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiş olup, yapılan regresyon modellerinde Durbin Watson değerinin 1-3 arasında olması sonucu araştırma sorusundaki tüm regresyon katsayısı için oto korelasyon olmadığına (Field, 2005) aynı zamanda çoklu doğrusal regresyon modeli için çoklu bağıntı olup olmadığına karar verirken VIF değerinin 10'nun altında düşmemesi nedeniyle çoklu bağıntı probleminin olmadığı belirlenmiştir (Field, 2005). Tüm bu bilgiler ışığında kurulan regresyon analizlerine ait varsayımların karşıladığını belirlenmiştir.

Katılımcıların çok boyutlu kontrol odağı eğilimi alt boyutlarının (iç kontrol odaklılık-başkalarına dayalı kontrol odaklılık-şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık) motivasyon algı boyutlarından içsel motivasyon düzeyi üzerindeki etkisi çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.6.'da verilmiştir.

*Tablo 4.6. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Eğilimi Alt Boyutlarının İçsel Motivasyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi*

<b>Değişkenler</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>S.h.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sabit	3,090	0,114	27,080	0,000*
İç Kontrol Odaklılık	0,268	0,026	10,324	0,000*
Başkalarına Dayalı Kontrol	0,012	0,020	0,589	0,556
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	-0,025	0,021	-1,194	0,233

\*p<0.05; Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır  
F:42,694; F(P):0.000; Durbin-Watson: 1,821; R<sup>2</sup>:0,172

a. Bağımsız Değişken: İç Kontrol Odaklılık, Başkalarına Dayalı Kontrol, Şans ve Kadere Dayalı Kontrol  
b. Bağımlı Değişken: İçsel Motivasyon

Regresyon analizi incelendiğinde öğretmenlerin iç kontrol odaklılık düzeylerinin içsel motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin ( $\beta=0,268$ ;  $t=10,324$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu belirlenirken, başkalarına dayalı kontrol ve şans ve kadere dayalı kontrol düzeylerinin içsel motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların iç kontrol odaklılık düzeylerindeki bir birimlik artışın içsel motivasyon düzeylerinde 0,268 birimlik değişikliğe neden olacağı anlamına gelmektedir. İç kontrol odaklılık eğilimlerinin tek başına içsel motivasyon düzeylerinin %17,2'sini açıkladığı belirlenmiştir ( $R^2: 0,172$ ). Regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

İçsel Motivasyon':  $3,090 + 0,268 * \text{İç Kontrol Odaklılık}$

Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin iç denetim odaklı olmalarının içsel motivasyon düzeylerini de olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iç denetim odağı eğilimleri arttıkça içsel motivasyon algıları da artmaktadır. İç kontrol odağı artışının içsel motivasyonu olumlu etkilediği ileri sürülebilir. Vural (2018) iş görenlerin kontrol odağının iş memnuniyeti ve motivasyona etkisini incelediği çalışmasının regresyon analizi sonuçlarında, iç kontrol odağının içsel motivasyon algısı üzerinde %43,1'lik bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulguları ışığında, içten denetimli öğretmenlerin kendi kendilerini motive etme becerisine sahip oldukları, mesleki motivasyonları için dışsal faktörlerden çok içsel motivasyon kaynaklarını kullandıkları yorumunu yapabiliriz.

Anderson ve Maes (1990), Cheong Cheng (1994) ve Knoop (1981) çalışmalarında, iç denetim odağına sahip öğretmenlerin, mesleki tatmin ve doyumlarının da yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Stockard ve Lehman'ın (2004) araştırma bulguları, öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin, iç denetim odaklılık özelliğine sahip olmalarından olumlu yönde etkilendiklerini göstermektedir. Yine, Kamdron (2015) tarafından yürütülen çalışmada, iç kontrol odaklı iş görenlerin içsel açıdan motive oldukları sonucu bulunmuştur.

Chhabra (2013) tarafından Hindistan'da çalışanlar üzerinde yürütülen çalışmanın regresyon analiz sonuçlarına göre, iç kontrol odaklı çalışanların daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık ve iş doyumuna sahip oldukları gözlemlenmiştir. İç kontrol odağının,

çalışanların iş doyumunu %17 varyans ile açıkladığı ifade edilmiştir. Aslan-Yılmaz ve Dönmez (2013) çalışmalarında, meslekleri dikkate alınmaksızın ücretli bir işte çalışan katılımcıların iş doyumlarını belirleyen bazı demografik psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulguları, çalışanların iç kontrol odaklarının iş doyumlarını etkileyen unsurlardan biri olduğunu öne sürmüştür. Kontrol odağı eğilimi, iş doyumunun %6'lık varyansını açıklamaktadır. Bu bakımdan araştırma bulgularımız ile tutarlılık göstermektedir.

Katılımcıların çok boyutlu kontrol odağı eğilimi alt boyutlarının (iç kontrol odaklılık-başkalarına dayalı kontrol odaklılık-şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık) motivasyon algı boyutlarından dışsal motivasyon düzeyi üzerindeki etkisi çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiş, analiz sonuçları aşağıda Tablo 4.6.-1.'de verilmiştir.

**Tablo 4.6.-1. Çok Boyutlu Kontrol Odağı Eğilimi Alt Boyutlarının Dışsal Motivasyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi**

Değişkenler	$\beta$	S.h.	t	p
Sabit	3,614	0,163	22,130	0,000*
İç Kontrol Odaklılık	0,169	0,037	4,561	0,000*
Başkalarına Dayalı Kontrol	0,001	0,028	0,018	0,985
Şans ve Kadere Dayalı Kontrol	-0,006	0,029	-0,215	0,830

\*p<0.05; Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır

F:8,397; F(P):0.000; Durbin-Watson: 1,821; R<sup>2</sup>:0,035

a. Bağımsız Değişken: İç Kontrol Odaklılık, Başkalarına Dayalı Kontrol, Şans ve Kadere Dayalı Kontrol

b. Bağımlı Değişken: Dışsal Motivasyon

Regresyon analizi incelendiğinde katılımcıların iç kontrol odaklılık düzeylerinin dışsal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin ( $\beta=0,169$ ;  $t=4,561$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı olduğu belirlenirken, başkalarına dayalı kontrol ve şans ve kadere dayalı kontrol düzeylerinin dışsal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların iç kontrol odaklılık düzeylerindeki bir birimlik artışın dışsal motivasyon düzeylerinde 0,169 birimlik değişikliğe neden olacağı anlamına gelmektedir. İç kontrol odaklılık eğilimlerinin tek başına dışsal motivasyon düzeylerinin %3,5'ini açıkladığı belirlenmiştir (R<sup>2</sup>: 0,035). Regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Dışsal Motivasyon} = 3,614 + 0,169 * \text{İç Kontrol Odaklılık}$$

Araştırma sonuçlarına göre, iç denetim odağının öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri üzerinde etkisi görülse de bu oranın içsel motivasyon boyutuna göre oldukça düşük bir oran olduğu görülmektedir. İç denetim odaklılığın öğretmenlerin yalnızca içsel motivasyon kaynaklarını kullanmadığı, aynı zaman dışsal motivasyon kaynaklarına gereksinim duydukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim, literatürde öğretmenlerim hem içsel hem de dışsal motivasyon algılarının benzer düzeylerde tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur (Eimers, 1997; Karaboğa, 2007; Koçak (2002).





## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ

Bu çalışmada, Kırşehir il merkezinde özel ve kamu okullarında görev yapmakta olan ilköğretim ve ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin denetim odağı ve motivasyon algıları arasındaki ilişki araştırılmış ve denetim odağının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Dolayısıyla, bu bölümde, araştırmanın temel ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ölçeğine verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Çok Boyutlu Kontrol Odağı ölçeğindeki görüşleri ölçek alt boyutlarına (iç kontrol odaklılık, başkalarına dayalı kontrol odaklılık, şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık) göre değerlendirildiğinde ise, katılımcıların en yüksek puanları iç kontrol odağı alt boyutuna verdikleri ve iç kontrol odaklılık eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla öğretmenlerin iç denetim odağına sahip bireyler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

##### 5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı algıları ve alt boyutlarının “cinsiyet”, “medeni durum”, “mesleki kıdem”, “brans”, “görev yaptıkları okul kademesi”, “hizmet içi eğitim sayısı”, “meslek seçimindeki faktörler” değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu demografik değişkenlerin öğretmenlerin denetim odağı eğilimleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucu çıkarılmaktadır.

Öğretmenlerin denetim odağı algılarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin test edildiği tek yönlü ANOVA analiz sonuçlarına göre, katılımcıların çok boyutlu kontrol odağı alt boyutlarından “şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık” ve “çok

*boyutlu kontrol odağı*” düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Farklılaşmanın 36-45 yaş aralığında öğretmenler ile 46 ve üzeri yaşlardaki öğretmenler arasında kaynaklandığı tespit edilmiştir. 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin şans ve kadere dayalı kontrol odağı algılarının 35-46 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yaşları arttıkça dış denetim odağı eğilimlerinin de arttığını ortaya çıkarmaktadır. Katılımcıların Çok Boyutlu Kontrol Odağı ölçeği üzerindeki görüşleri incelendiğinde, “*iç kontrol odaklılık*” ve “*başkalarına dayalı kontrol odaklılık*” düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin “*çok boyutlu kontrol odağı*”, “*başkalarına dayalı kontrol odaklılık*” ve “*şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık*” alt boyutları arasında anlamlı bir fark saptanmazken; Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin “*iç kontrol odaklılık*” alt boyutu ile öğretmenlerin lisans ya da lisans üstü eğitim durumları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, lisans üstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere kıyasla iç kontrol odağı düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe iç denetim odağı algıları da yükselmektedir.

Araştırmamızın bir diğer demografik özelliği olan mezun olunan okul değişkeni ile öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, katılımcıların “*iç kontrol odaklılık*” düzeyleri ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Diğer fakültelerden mezun olan bireylerin, eğitim fakültesinden mezun olan bireylere göre iç kontrol odaklılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Yani diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunlarına kıyasla daha içten denetimli oldukları sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin “*çok boyutlu kontrol odağı*”, “*başkalarına dayalı kontrol*” ve “*şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık*” alt boyutları ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir değişimin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları ile meslek seçimindeki faktörler arasındaki ilişki test edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı ve alt boyutları ile meslek seçimindeki faktörler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın gerçekleşmediğini öne sürmektedir. Yani, öğretmenlerin meslek seçimindeki etkenlerin

denetim odağı eğilimlerini anlamlı düzeyde değiştirmedığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin “*Öğretmen Motivasyonu*” ölçeğine verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel motivasyon algılarının  $\bar{x}=4,38$  puan ortalamasıyla çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların öğretmen motivasyonu ölçeğine göre, içsel motivasyon algıları  $\bar{x}=4,35$ , dışsal motivasyon algıları  $\bar{x}=4,42$  puan ortalamalarıyla yine çok yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir. Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları içsel motivasyon algılarına kıyasla daha yüksek düzeydedir. Bu durumda, öğretmenlerin dışsal motivasyon kaynaklarına, içsel motivasyon kaynaklarına göre daha fazla başvurduğu söylenebilir.

### 5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algıları ve alt boyutlarının “*cinsiyet*”, “*eğitim durum*”, “*medeni durum*”, “*yaş*”, “*mesleki kıdem*”, “*branş*”, “*mezun oldukları okul*” değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmemiştir. Bu demografik değişkenlerin öğretmenlerin motivasyon algıları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların öğretmen motivasyon düzeyleri ile görev yaptıkları okul kademesi arasında bir farklılaşmanın olup olmadığını ölçmek için tek yönlü ANOVA analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre içsel motivasyon düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmanın ilkökul ve ortaokul kademeli kurumlardan kaynaklandığı ve ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışanlara göre daha yüksek içsel motivasyon algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre genel motivasyon düzeyleri üzerinde de anlamlı bir değişimin olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin genel motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenleri görev yaptıkları okul kademesi ile dışsal motivasyon algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sayısı ile içsel motivasyon

algıları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Buna göre hizmet içi eğitim sayısı 11 ve üstü olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin 0-10 arasında hizmet içi eğitim almış öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayıları arttıkça içsel motivasyon düzeyleri de artmaktadır. Katılımcıların hizmet içi eğitim durumlarına göre genel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin dışsal ve genel motivasyon düzeylerini değiştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Devlet veya özel okullarda görev yapma durumuna göre öğretmenlerin motivasyon algıları ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, özel okullarda çalışan katılımcıların devlet okulunda çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde içsel motivasyon geliştirdikleri belirlenmiştir. Okul türü değişkeni ile öğretmen motivasyonu ve dışsal motivasyon alt boyutu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin devlet ya da özel okulda çalışmalarının genel motivasyon ve dışsal motivasyon algılarını farklılaştırmadığı tespit edilmiştir.

Son demografik değişkenimiz olan meslek seçimindeki faktörler ile öğretmenlerin genel motivasyon ve hem içsel hem de dışsal motivasyon alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu belirlenmiştir. Bu durum, meslek seçimini kendisi yapan katılımcıların motivasyon düzeylerinin meslek seçimini kendisi dışındaki faktörlere göre belirleyen katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Meslek seçimine bireyin kendisinin karar vermesi motivasyon algısını önemli oranda etkileyen bir faktördür.

#### **5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim odağı ve alt boyutları ile motivasyon algıları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok boyutlu kontrol odağı eğilimleri ile motivasyon algıları arasında pozitif düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin içsel motivasyon algıları ile genel motivasyon düzeyleri arasında pozitif yüksek düzeyde; dışsal motivasyon alt boyutu arasında pozitif orta düzeyde; Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin, iç kontrol odaklılık alt boyutu arasında pozitif yönlü orta

düzyeyde; başkalarına dayalı kontrol odaklılık ve şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde; çok boyutlu kontrol odaklılık eğilimi ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları ile öğretmen motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yüksek düzeyde; Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin iç kontrol odaklılık alt boyutu ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde; çok boyutlu kontrol odağı eğilimleri ile arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken; başkalarına dayalı kontrol odaklılık ve şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Öğretmenlerin genel motivasyon düzeyleri ile Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin iç kontrol odaklılık alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde; başkalarına dayalı kontrol odaklılık alt boyutu arasında pozitif düşük düzeyde; şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların başkalarına dayalı kontrol odaklılık alt boyutu ile şans ve kadere dayalı kontrol odağı algısı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde; çok boyutlu kontrol odağı algıları arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin şans ve kadere dayalı kontrol odağı alt boyutu ile çok boyutlu kontrol odağı düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

#### **5.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin, alt boyutlarına göre motivasyon algılarının yordayıcısı olup olmadığı regresyon analiz tekniği ile test edilmiştir. Regresyon analiz sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin iç kontrol odağı eğilimlerinin içsel motivasyon düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların iç kontrol odağı yönelimlerinin içsel motivasyon algılarının %17,2'lik varyansını açıkladığı ortaya konmuştur. Bu yönüyle iç kontrol odağı eğiliminin öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin başkalarına dayalı kontrol odaklılık ile şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık yönelimlerinin içsel motivasyon algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının, Çok Boyutlu Kontrol

Odağı Ölçeğinin Başkalarına dayalı kontrol odağı ile Şans ve kadere dayalı kontrol odağı alt boyutlarından yordanamayacağı belirlenmiştir.

Katılımcıların Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin alt boyutların dışsal motivasyon algıları üzerindeki etkisinin incelendiği regresyon analizi sonuçlarına göre, iç kontrol odağı yöneliminin öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın, öğretmenlerin başkalarına dayalı kontrol odağı ile şans ve kadere dayalı kontrol odağı eğilimlerinin dışsal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri onların iç kontrol odağı eğilimlerinden yordanırken; çok boyutlu kontrol odağının diğer alt boyutlarından yordanmamaktadır.

## **5.2. ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırma sonucu ile ilgili olarak öğretmenlere, eğitim yöneticilerine, eğitim politikacıları ve araştırmacıları olmak üzere ilgili paydaşlara yönelik öneriler sunulmuştur. Öneriler, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki kategori üzerinden sunulmuştur.

### **5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler**

Öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin öğrencilerinin denetim odağı yönelimleri üzerinde de etkili olduğunu ortaya çıkaran araştırmalar mevcuttur. İç denetim odağına sahip öğretmenlerden eğitim alan öğrencilerin içten denetimlilik özelliği, dış denetim odağına sahip öğretmenlerden eğitim alan öğrencilerin dıştan denetimlilik özelliği gösterdiği araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde öğrenim görececek öğretmen adaylarının öncelikle birtakım kişilik testlerinden geçirilerek denetim odağı eğilimleri incelenmeli ve öğrenim süreçleri boyunca takip edilmelidir. Dış denetim odaklılık özelliği gösteren öğretmen adaylarının süreç içerisinde iç denetim odaklılığa doğru yönelmelerini sağlayacak iyileştirici çalışmalar yapılmalıdır. Nitekim, literatürdeki çalışmalar, bireylerin dış denetimlilikten iç denetimliliğe yönelebildiklerini ortaya koymaktadır. Eğitim fakültelerinin, öğretmen adaylarının kişisel gelişimine fayda sağlayacak bazı program, toplantı ve uygulamalı çalışmaların müfredata eklenerek bunların sayılarının artırılması bu konuda yararlı sonuçlar doğurabilir.

Öğretmenlerin denetim odaklarına yönelik farkındalık oluşturmak ve iç kontrol odaklılık, başkalarına dayalı kontrol odaklılık, şans ve kadere dayalı kontrol odaklılık özelliklerinin zamanında ve yerinde kullanılmasının ortaya çıkaracağı yararlarla ilişkin MEB ve üniversiteler iş birliği içinde yürütülen bilgilendirici seminerler ve konferanslar düzenlenmelidir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin iç kontrol odağı düzeyleri diğer alt boyutlara göre daha yüksek bulunsa da çok boyutlu kontrol odaklarının orta düzeyde çıkması, öğretmenlerin dış denetim odağı yönelimlerine sahip olduğunu da göstermektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin denetim odaklarının iç kontrol odaklılığa yönlendirilmesi bakımından yalnızca öğretmenlere değil aynı zamanda eğitim yöneticilerine de hizmet içi eğitim seminerleri ve kursları düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin iç denetim odağı eğilimlerini arttıracak programlar geliştirilerek, okullardaki rehberlik servisi aracılığıyla okul yöneticileri ve öğretmenlere bu programlar tanıtılıp uygulanabilir.

Lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre denetim odağı yönelimlerinin daha içten denetimlilik eğiliminde olduğu bulunmuştur. Mesleki gelişim, alan bilgisi konusunda öğretmenlere faydası olduğu belirlenen lisansüstü eğitimler için öğretmenler daha çok teşvik edilmeli, üniversitelerin lisansüstü eğitim için öğretmenlere daha çok kontenjan açması sağlanabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin denetim odağı eğilimlerinin mesleklerinde yılların ilerlemesiyle beraber olumsuz açıdan değiştiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin meslekleri ile ilgili hangi konularda sorunlar yaşadıkları, olumsuz bakış açısına sahip olmalarına yol açan etkenlerin neler olduğunun tespit edildiği il-ilçe müdürlükleri ya da Milli Eğitim Bakanlığı bazında öğretmen görüşmeleri, toplantıları düzenlenerek bazı iyileştirici etkinlikler yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yaşadıkları olumsuz durumların giderilmesi yönünde sene sonu ve sene başı eğitim öğretim faaliyetlerinde önerileri alınıp bu öneriler uygulamaya geçirilebilir.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla dıştan denetimlilik özelliği göstermelerine yol açan unsurlar tespit edilerek bu yönde iyileştirici çalışmalar yürütülebilir. Okul yönetimi, öğrenci ve velilerle iletişim konularında

öğretmenlerin daha özerk ve sorumluluk hissi geliştirebilecekleri, okuldaki durumlara yönelik karar verme yetkisi tanıyan bir takım öğretmen lehine iyileştirici düzenlemeler uygulanabilir.

Öğretmenlik mesleğini kendisi seçenlerin, kendisi dışındaki faktörler tarafından seçenlere göre genel motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bireylerin meslek seçimlerine karar verirken kendi bireysel yetenek ve becerilerine, arzularına göre tercihlerde bulunmaları için okullarda hem öğrencilere hem de velilerine meslek seçimi konulu seminerler verilebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin motivasyon algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motivasyonlarını daha da arttırmak için okulla ilgili kararlara katılması, çalışmalarının diğer meslektaşları önünde takdir edilmesi, desteklenmesi, başarılarının ödüllendirilmesi, daha fazla sorumluluk ve yetki verilmesi okul yöneticilerine önerilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarının daha yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin dışsal açıdan motive olmaya gereksinim duyduklarını göstermektedir. Bu konuda hem bakanlık hem de okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleklerine daha motive olmaları için maaş, ek ders ücreti, ödül gibi dışsal motivasyon araçlarını kullanmaları faydalı olabilir.

Hizmet içi eğitim sayısı arttıkça öğretmenlerin motivasyon düzeyleri de arttığından, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda öğretmen ihtiyaçlarına uygun daha fazla sayıda hizmet içi kurs ve seminerler düzenlemesi öğretmenleri meslekleri ve okullarına yönelik motive edecektir. Hizmet içi eğitim kurslarının içeriği konusunda da öğretmenlerin görüş ve gereksinimlerinin dikkate alınması da faydalı olacaktır.

Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin içsel motivasyon algıları ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde; ortaokul öğretmenlerinin de dışsal motivasyon düzeylerinin ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre motivasyon türlerini ve düzeylerini belirleyen etkenlerin neler olduğu tespit edilerek onları daha çok motive edecek motivasyon araçlarının kullanılması gerekmektedir. Bu konuda okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin iş yükleri, okul yönetimi ile iletişimi, öğretim materyallerinin yetersizliği, ek ders ve nöbet uygulamaları, okul içinde adil olmayan idareci



tutumları gibi konularda gerekli düzenlemelerin yapılması ve olumlu bir okul ikliminin yaratılması öğretmenlerin tüm kademelerde motivasyon düzeylerini arttırmaya fayda sağlayacaktır.

Devlet okullarında öğretmenlerin özel okullara kıyasla içsel motivasyon düzeylerinin daha düşük olmasındaki nedenlerin neler olduğu, nelerin yapılması gerektiği konusunda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin alınması, mesleklerine ilişkin olumsuz algılarının giderilmesine yönelik olumlu uygulamaların yürütülmesi işini severek yapan öğretmenleri varlığını arttıracaktır.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Yürütülen bu çalışmanın, yalnızca Kırşehir ili merkezinde yer alan özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmesi gibi sınırlılıklar taşımaktadır. Bu kapsamda farklı illerde ilçe merkezlerini de kapsayacak şekilde daha büyük örneklemelerle denetim odağı ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki araştırılabilir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarının daha genellenebilir tahminler vermesi için Türkiye genelindeki tüm eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde uygulaması gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin denetim odağı ve motivasyon algılarının hangi faktörlere göre nasıl değişim gösterdiği, bu faktörlerin neler olduğuna ilişkin nicel araştırmaların nitel araştırma yöntemleri kullanılarak kapsamı ve derinliği genişletilebilir.

İç denetim odağı ve içsel motivasyon algısı yüksek öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğrenme-öğretme ortamlarının ve öğretim programlarının nasıl düzenleneceği konusunda kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Okullarda öğretmenlerin denetim odağı ve motivasyon algılarını ölçmek için mesleki, kültürel ve ülke koşullarını yansıtacak şekilde ölçekler geliştirilerek ölçme araçlarının sayısı artırılabilir.

Çalışmada, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinden mezun olan bireylere göre daha içten denetimli olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma neden olan faktörlerin neler olduğuna yönelik daha kapsamlı araştırmalar yürütülebilir. Öğretmen görüşlerinin alındığı nitel araştırmalarla desteklenebilir.

Alanyazında özellikle eğitim alanında denetim odağı ve motivasyon arasındaki

ilişkinin ele alındığı oldukça az sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır. Bu iki değişkenin farklı örneklem gruplarında incelendiği çeşitli araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Karayılmaz Matbaası. s. 197.
- 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.
- Addison, R. & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change, *Education 3-13*, (36), 79-94.
- Adler, A. (1927). Individual psychology. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22(2), 116-122. doi:10.1037/h0072190
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 344-361.
- Akgül, S. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgüt sel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akkaya, R. (2015). *Öğretmenlerin kontrol odağı ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aktaş, H.G. (2008). *Öğretmenlerde denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25 (1), 23-35
- Al-Fadhli, H. And Singh, M. (2006). Teachers' expectancy and efficacy as correlates of school achievement in Delta, Missisipi. *Journal Personal Evaluation Education*, 19, 51-67.
- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-553.
- Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. J. (2005). Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: Is moderation the key to success? *Educational Psychology*, 25(5), 517-535.
- Ankli, R. E. & Palliam, R. (2012). Enabling a motivated workforce: Exploring the sources of motivation. *Development and Learning in Organizations*, 26(2), 7-10.
- Argon, T.ve Eren A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arogundade, O., & Itua, O. (2010). Locus of control and self-esteem as predictors of teacher frustration in Lagos state secondary schools. *Journal of IFE Psychology*, 18, 339-351.
- Arslan, A. (2017). Basic needs as a predictors of prospective teachers' self-actualization. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 1045-1050

- Asgari, Z., Rad, F. M., & Chinaveh, M. (2017). The predictive power of self-determined job motivation components in explaining job satisfaction and willingness to stay with job among female elementary school teachers in Shiraz. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(2), 173-176.
- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumunu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan-Yılmaz, H. ve Dönmez, A. (2013). İş doyumunu tayin eden bazı psikolojik ve demografik değişkenler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 91-97.
- Ataç, İ. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 160-174. DOI: 10.32960/uead.888845
- Atay, B. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, H. K. & Yılmaz, P. (2018). Investigating of the work motivation levels of primary school teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 184-196.
- Atkinson, E.S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Aydın M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi* 4. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydınay, A. (1996). *İş tatmini ile denetim odağı arasındaki ilişki-Resmi, özel, yabancı özel lise öğretmenleri üzerinde yapılmış bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A., Ataş-Akdemir, Ö., ve Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Curr Res Educ.*, 1(1), 33-45.
- Baard, P. B., Deci, E. L., & Ryan R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*. Ankara: Pegem Yayınevi Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi Yayınları.
- Balkır, N. B., & Yavuz, A. (2017). Exploring pre-service English language teachers' locus of control orientations. *ELT Research Journal*, 6(3), 236-249.
- Baloglu, N. (2008) The relationship between prospective teachers' strategies for coping with stress and their perceptions of student control. *Social Behavior and Personality*, 36(7), 903-910.

- Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement? *Psychological Inquiry*, 7(1), 20–24. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_3)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001(52), 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Barbuto, J. E. Jr., & Story, J. S. (2010). Antecedents of emotional intelligence: an empirical study. *Journal of Leadership Education*, 9(1), 144-154. Retrieved from <http://www.journalofleadershiped.org>
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Baron, R. A. (1991). Motivation in work settings: Reflections on the core of organizational research. *Motivation and Emotion*, 15, 1-8.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 159-168.
- Başal, H. A., Derman, M. T., ve Peymi, P. (2010). Sokakta çalıştırılan çocukların benlik saygısı, denetim odağı ve umutsuzluk düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5 (1), 89-106.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1999). *Eğitime giriş*. Ankara: Umut Yayım Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2000.a). *Eğitim yönetimi (Nitelikli okul)*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(10), 198-210.
- Bein, J., Anderson, D. E., & Maes, W. R. (1990). Teacher locus of control and job satisfaction. *Educational Research Quarterly*, 14(3), 7–10.
- Benabou, J., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), 489-520. doi:10.1111/1467-937x.00253

- Bernardi, R. A. (2001). A theoretical model for the relationship among stress, locus of control and longevity. *Business Forum*, 26, 27-33.
- Bevis, K. A. (2008). *Teacher burnout: Locus of control and its correlation to teacher burnout and job satisfaction*. (Doctorial Dissertation). Marshall Universty.
- Bıçakçılar, H. (2021). *Pozitif okul yönetimiyle öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bilge, F., Akman, Y., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim elemanlarının iş doyumlarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32-41.
- Bitsadze, M., & Japaridze, M. (2016). Locus of control in Georgian teachers and its relation to teacher burnout. *Problems of Management in the 21st Century*, 11(1), 8-15.
- Bouton, M. E., & Fanselow, M. S. (Eds.). (1997). *Learning, motivation, and cognition: The functional behaviorism of Robert C. Bolles*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10223-000>
- Brannigan, A., & Zwerman, W. (2001). The real “Hawthorne effect”. *Society*, January-February, 55-60.
- Brown-howard, J. (2007). A study to determine the relationship between principal’s leadership style and teacher motivation. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University.
- Brown, J. S. (1961). *The motivation of behavior*. New York: McGraw-Hill Book Co, Inc. [https://books.google.com.tr/books?id=T1mxDwAAQBAJ&pg=PA84&hl=tr&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=T1mxDwAAQBAJ&pg=PA84&hl=tr&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false) adresinden erişilmiştir.
- Brown, T. L. (2007). *Teacher motivation in arkansas schools*. (Doctorial Dissertation). DM.S.E, University Of Central Arkansas.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Çev: İ. D. E. Sarıoğlu, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum ve denetim odağı ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Candoğan, R. (2015). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklediği motivasyon yaklaşımları* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Canel, N. D. (1993). *Ortaokul seviyesindeki ergenlerin denetim odağı özelliklerinin yaratıcı düşünceye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Carton, J. S., & Nowicki, S. (1994). Antecedents of individual differences in locus of control of reinforcement: A critical review. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 120(1), 31–81.
- Carton, J. S., Nowicki, S., Jr., & Balsler, G. M. (1996). An observational study of antecedents of locus of control of reinforcement. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 161–175. <https://doi.org/10.1080/016502596386009>
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and students affective performance: An effective profile. *Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239.
- Chung, K. H. (1969). *Toward a general theory of motivation and performance*. California Management Review, 11(3), 81-88.
- Cooper, C.L. & Kelly, M. (1993). Occupational stress in headteachers. *British Journal of Educational Psychology*. 63.
- Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, A. (1962). Motivational and ability determinants of young children's intellectual achievement behaviors. *Child Development*, 33(3), 643–661. <https://doi.org/10.2307/1126664>
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı* (24. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, M. (1997). *Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, G. (2009). *İş görenlerin demografik özelliklerine göre motivasyon araçları ve denetim odağı değişkeninin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi (Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki: İdil İlçe Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çetin, M. Ç., Çağlayan, H. S., ve Erkmen, N. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağı düzeyi ile stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 10(2), 31-39.
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdüleme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 996-1014.
- Chhabra, B. (2013). Locus of control as a moderator in the relationship between job satisfaction and organizational commitment: a study of Indian IT Professionals. *Organizations and Markets in Emerging Economies*, 4(2).
- Çinko, S. B. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve denetim odaklarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çökerdenoğlu, H. (2019). *Öğretmenlerin kuşak bağlamında değişen motivasyon araçları: x ve y kuşağı öğretmenleri aynı araçlarla mı motive olur?*. (Yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dağ, İ. (1991). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatolojik ilişkileri. *Psikoloji Dergisi*, 7(27), 1-9.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'ın iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği: ölçek geliştirme geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 77-90.
- Dallı, H. T. (2018). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin denetim odağı, özgüven ve algılanan örgütsel destek ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, J. & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *Clearing House* 73(6), 349-353.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-4613-4446-9%2F1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708=5591.49.1.14>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>



- Demir, E. (2014). *Farklı denetim odağına sahip evli bireylerin evlilik doyumunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, İ. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Demirbolat, A. (2011). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet, (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirkan, S. (2006). *Özel sektördeki yöneticilerin ve çalışanların bağlanma stilleri, kontrol odağı, iş doyumuna ve beş faktör kişilik özelliklerinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkol, İ. (2006). Avukatlarda iş doyumuna, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Demirtaş, Ç. P. (2006). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma yöntemleri, ruh sağlığı ve denetim odağının yönü*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dibekoğlu, Z. (2006). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dılmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-14.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Doherty, W. J. (1983). Impact of divorce on locus of control orientation in adult women: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 834-840. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.4.834>
- Dönmez, A. (1983). Denetim odağı ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 37-47.
- Dönmez, A. (1985). Denetim odağı (locus of control) ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üni. Basımevi. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 37-47.
- Dönmez, A. (1986). Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1-2), 259-280.
- Dönmez, A. (1994). Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/517/6438.pdf> adresinden alınmıştır.

- Eimers, M. T. (1997). The role of intrinsic enjoyment in motivating faculty. *Thought and Action*, 13(2), 125-142.
- Emeksever, A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.
- Erkmen, N. ve Çetin, M. Ç. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 211-223.
- Emir, A. (2017). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşe.
- Erdem, A. R. (1998). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 4.
- Erdem, A. R. (2007). *Etkili sınıf yönetimi: Sınıfta güdüleme* (Ed. H. Kıran) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve psikolojisi*. (11. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa İli Örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- Ertürk, B. S. (2012). *Anakara ili genel lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve denetim odağı ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bolu ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Esther T. C. & Marjon F. (2008). *Motivation to become a teacher and its relationships with teaching self-efficacy, professional commitment and perceptions of the learning environment*. (Doctoral Dissertation). University of Groningen Landleven 1, 9747 AD Groningen, the Netherlands.

- Farid, M. T. A. S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International journal of Business and social science*, 2(1).
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadıglı Matbaası.
- Field, A.P. (2005) *Discovering statistics using SPSS. 2nd Edition*, Sage Publications, London.
- Findley, M.J. & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44,2,419-427.
- Fox, William M. (1986). Teacher motivation. *Paper presented at the Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education*. (11th). Nashville, Tennessee, November 21-25): ERIC Document Reproduction Service No. ED 275 677.
- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L., & Hirschert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology*, 16(1), 91-100.
- Gallmeier, K. (1992). The effectiveness of principal leadership style on teacher motivation. Illinois: *ERIC Clearinghouse on Educational Management*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED354591).
- Gaus, N. (2014). Locus of control job satisfaction job stress among female headteachers at primary schools in Makassar, Indonesia. *Advancing Women in Leadership*; San Antonio 34, 19-27.
- Gawel, J. E. (1997). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421486).
- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılıklarıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- George, D. and Mallery, P. (2010) *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update*. 10th Edition, Pearson, Boston.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10, 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gilmor, T. M. (1978). Locus of control as a media for adaptive behavior in children and adolescents. *Canadian Psychological Review*, 19.
- Gius, M. (2015). Comparison of teacher job satisfaction in public and private schools. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19 (3), 155-164.
- Gorozidis, G. ve Papaioannou, A.G. (2014). Teachers' motivation to partici pateinrainingand to implementinnovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Gottfried, A. E. (2009). Commentary: The role of environment in contextual and social influences on motivation: Generalities, specificities and causality. In K. R. Wentzel &

- A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 462-475). New York: Routledge.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi Niğde Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivation synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 3-13.
- Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and development psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28(5), 776-786. doi:10.1037/0012-1649.28.5.776.
- Guntert, S. (2015). The impact of work design, autonomy support, and strategy on employee outcomes: A differentiated perspective on self-determination at work. *Motivation and Emotion*, 39(1), 74-87.
- Günbayı, İ. (2000). Örgütlerde iş doyumunu, Ankara: Özen Yayıncılık.
- Güneş, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvenç, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 64-80.
- Hasan, A. R., & Hynds, A. (2014). Cultural influence on teacher motivation – A county study of Maldives. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(1), 19-30.
- Hedier, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley. <http://dx.doi.org/10.1037/10628-000> adresinden erişilmiştir.
- Hockenbury, D. H., & Hockenbury, S. E. (2003). *Discovering psychology* (3rd ed.). Worth Publishers.
- Hoy, D. K. & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: Theory, research, and practice (Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama)* Çeviri Editörü: Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İhtiyaroğlu, N., & Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğretmenlerin etkililik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21, 45-55.
- İner, S. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- James, W. H. & Rotter, J. B. (1958) Partial and 100 percent reinforcement under chance and skills conditions. *Journal of Experimental Psychology*. 55, 397- 403.

- Jaycox, W., & Tallman, L. (1967). *A study of the motivation of elementary school teachers* (Doctoral dissertation, University of Southern California, 1967). Dissertation Abstracts International. 28., 81A.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaiser, J. S. (1981). Motivation deprivation: No reason to stay. *Clearing-House*, 55(1) 35-38.
- Kamdron, T. (2015, August). Work motivation and job satisfaction: Connections with locus of control and motivation orientation. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 3 (6).
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının iş gören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara, F., Güzel, A. ve Uçan, S. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin kontrol odağı algısı ve ilişkili bazı faktörlerin belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(3), 148-159.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabulut, N. (2015). *Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyleri ve denetim odağı ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (27. baskı)*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi* 28(1), 304-318.
- Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, Geliştirilmiş 3.Baskı.
- Kaya, F.Ş., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18.
- Keleş, O. B. (2000). *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, F. D. (2002). The effects of locus of control, and grade upon children for praise or encouragement. *Journal of Individual Psychology*, 58, 197-207.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Keskin, B. (2008). *Çalışanların performanslarını arttırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khan, A. S. (2011). Effects of school systems on locus of control. *Language in India*, 11, 57-68.

- Kıncal, R. Y. (Ed.). (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırımoglu, H., Yıldırım, Y. ve Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği), *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 88-97.
- Kim, T. (2000). Intrinsic motivation. *Teachers Net Gazete* 1, (6) <https://www.teachers.net/gazette/AUG00/tracy.html> adresinden erişilmiştir.
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2002). *Organizational behavior: Key concepts, skills, and best practices*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Koç, H. Ve Topaloğlu, M. (2010). *Yönetim bilimi*. Ankara: Seçkin.
- Knoop, R. (1981). Age and correlates of locus of control. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 108(1), 103-106.
- Koçak, Y. (2002). *İlköğretim okullarında öğretmen motivasyonu (Keçiören İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkut, F. (1986). *İlkokul öğrencilerinin kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerindeki etkisi* (Bilim uzmanlığı tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Korkut, F. (1991). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Köknel, Ö. (2005). *Ruhsal çöküntü: Depresyon*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Kutanis, R.Ö. (2003). *Örgütlerde davranış bilimleri*. Sakarya Kitabevi.
- Küçük, F. (2007). Çalışanlarının işe güdülenmesinde Herzberg'in motivasyon – hijyen faktörlerinin önemi: Belediye çalışanlarına yönelik bir uygulama. *Finans Politik Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 76-77.

- Küçükkaragöz, H. (1998). *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri* (Doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leadership-Central, (2018). *Types of motivation*. <http://www.leadership-central.com/types-of-motivation.html#axzz5B4qzZnmF> adresinden erişilmiştir.
- Lee, M. T., & Raschke, R. L. (2016). Understanding employee motivation and organizational performance: Arguments for a set-theoretic approach. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 162-169.
- Lee, I. ve Yuan, R. (2014). Motivation change of pre-service English teachers: A Hong Kong study. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 89–106.
- Lefcourt, H. M. (1976). Locus of control and the response to aversive events. *Canadian Psychological Review/Psychologie Canadienne*, 17(3), 202–209.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315798813>
- Lefcourt, H. M. (1992). Durability and impact of the locus of control construct. *Psychological Bulletin*, 112. 411-414.
- Lefcourt, H. M., Martin, R. A., Fick, C. M., & Saleh, W. E. (1985). Locus of control for affiliation and behavior in social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 755–759. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.3.755>
- Lehr, U. (1994). *Yaşlanmanın psikolojisi*, Çev: Birol Çotuk. Ankara: Bilimsel ve Teknik Yayınları Çeviri Vakfı.
- Lennon, P. A. (1992). *An investigation of teacher locus-of-control, principal leadership and job satisfaction* (Doctoral dissertation), Seton Hall University.
- Leonard, N., Beauvais, L. & Scholl, R. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based process. *Human Relations*, 52(8), 969-998.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal–external control. *Journal of Personality Assessment*, 38, 377–383.
- Leung, T. W., Siu, O. L., & Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International journal of stress management*, 7(2), 121-138.
- Lin, C., Chen, M. (2009). Factors affecting teachers' knowledge sharing behaviors and motivation: System functions that work. <http://120.107.180.177/1832/9802/98-2-14pa.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Loosemore M & Lam A. S. Y. (2004). *The Locus of control: A Determinant of Opportunistic Behaviour in Construction Health and Safety*. Construction Management and Economics.
- Lord, R.L. (2004). *Empirical evaluation of classical behavioral theories with respect to the motivation of older knowledge workers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University

- of Alabama in Huntsville, The Department of Industrial & Systems Engineering and Engineering Management, Alabama.
- Ludlow, R., Kakabadse, A., Vinnicombe, S. (1988). *Working in organizations*. London: Penguin Books. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/job.4030090311> adresinden erişilmiştir.
- Lunenburg Fred, C., & Ornstein, Allan C. (2013). *Educational administration educational management translation* (6. Baskı). Gökhan Arastaman (Ed.). Ankara, Nobel Yayınları.
- Madsen, K. B. (1964). *Theories of motivation*. Ohio: Howard Allen. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031626.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Maes, W. R. & Anderson, D. E. (1985) A measure of teacher locus of control, *The Journal of Educational Research*, 79(1), 27-32, doi:10.1080/00220671.1985.10885641
- McDermontt, B. J. (2002). *The utility of perceived stress, locus of control, and Type A behavior pattern as predictors of doctoral degree completion in a non-traditional Ed.D. Program*. (Doctoral Dissertation), West Virginia University, Virginia.
- McDonough, M. L. B. (1992). *Norms of teacher motivation diagnostic questionnaire* (Doctoral Dissertation). University of Georgia, The Graduate Faculty of The University of Georgia, Athens.
- McLeod, M., Carter, V., Nowicki, S., Tottenham, D., Wainwright, P., & Wyner, D. (2015). Evaluating the study aboard experience using the framework of Rotter's social learning theory. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 30-38.
- McRae, R. (2020). *Locus of control's effects on teacher stress* (Doctoral dissertation). Keiser University.
- Mearns, J. (2009). Social learning theory. In H. Reis ve S. Sprecher (Eds), *Encyclopedia of human relationships (vol. 3)* (s.1537-1540). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://psych.fullerton.edu/jmearns/book1.htm> adresinden alınmıştır.
- Mearns, J. (2017). The social learning theory of Julian B. Rotter. <http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm> adresinden alınmıştır.
- Mercanlıoğlu, Ç. (2012). Örgütlerde Performans Yönetimi ile İşgörenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 41-52.
- Miner, J. B. (2003). The rated importance, scientific validity, and practical usefulness of organizational behavior theories: A quantitative review. *Academy of Management Learning and Education*, 2(1), 533-552.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, Research, and practice. *The Academy of Management*, 7(1), 80-88. JSTOR *The Scholarly Journal Archive*
- Morgan, M., Kitching, K., O'Leary, M. (2007). The psychic rewards of teaching: Examining global, national, and local influences on teacher motivation. *American Educational Research Association Chicago*, April 2007.



- Morganti, J.B., Nehrke, M.F., Hulicka, I.M., Cataldo, J.F. (1988). Life span differences in life satisfaction, self-concept and locus of control. *International Institute of Aging a Human Development*, 26 (1), 45-56.
- Mudrack, P. E. (1990). Machiavellianism and Locus of Control: A Meta- Analytic Review. *The Journal of social Psychology*, 130 (1), 125-126.
- Munson, C. A. R. (2002). *Teacher motivation deprivation: Individual and institutional response* (Doctorial Dissertation). Northern Arizona University.
- Nelson, M. H., & Alford, A. (1994). The self in the system: A revision of the three r's in response to relevant research. *Education*, 114(3),384-389.
- Ng-Knight, T., & Schoon, I. (2017). Can locus of control compensate for socioeconomic adversity in the transition from school to work? *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 2114-2128. doi:10.1007/s10964-017-0720-6
- NG, T. W. H., Sorensen, K. L., & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1057–1087. <https://doi.org/10.1002/job.416>
- Northington, C. R. (1993) A brief analysis of the societal tendency to preserve its thought style. *Critical Issues*. 1(1), 47-54.
- Nordstrom, C. R. ve Segrist, D. J. (2009). Predicting the likelihood of going to Graduate school: The importance of locus on control. *College Student Journal*, 41(1), 200-206.
- Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. *Education*, 117(3), 401-410.
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 40. 148-154.
- Okçu, O. E. (2015). *Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri* (Mersin İli Akdeniz-Yenişehir İlçelerindeki İlkokul Öğretmenleriyle Çalışma), (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ololube, N. P. (2007). Professionalism, demographics and motivation factors: Predictors of job satisfaction among Nigerian teachers. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 2(7), 1-4.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 470.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books/D. C. Heath and Com. <https://psycnet.apa.org/record/1988-97376-000> adresinden erişilmiştir.
- Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon.
- Ören, N. (1991). Denetim odağı ve kendini kabul arasındaki ilişkiler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 1(2), 20-28.

- Özalp, G. (1981). *İşletmelerde yönetim fonksiyonları ve organizasyon*. Ankara: Baytaş Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2), 357-367.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Özer, P. S. ve Topaloğlu, T. (2010). *Motivasyonda kapsam kuramları*. C. Serinkan (Ed), Liderlik ve Motivasyon içinde (s. 83-104), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgür, F. N. (1994). *Öğretmenlik mesleğine karşı tutum* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Phares, E. J. (1957). Expectancy changes in skill and chance situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 54. 339-342.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality* (Vol. 174). Morristown, NJ: General Learning Press. <https://pdfs.semanticscholar.org/7219/b2d3bbece0beeb2fd399fa80c8513beb6383.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Phares, E. J., Ritchie, D. E. & Davis, W. L. (1968). Internal-external control and reaction to threat. *Journal of Personality and Social Psychology*. 10, 402- 405.
- Perrie, M. & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teacher: Effects of workplace conditions, Background characteristics compensation, *ERIC Documents*, ED 412181.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Rai, A. K., & Srivastava, M. (2013). Exploring dependent relationship of teachers' motivation on quality of teaching. *ASBM Journal of Management*, 6(2), 1-10.
- Ramlall, S. (2004). A review of employee motivation theories and their implications for employee retention within organizations. *Journal of American Academy of Business*, 52-63.
- Rasheed, M.I., Aslam, H., Sarwar, S. (2010). Motivational issues for teachers in higher education: A critical case of IUB. *Journal of Management Research*, 2(2), 1-23.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588

- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları*. (Çev: A. Öğüt), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New Jersey: Prentice-Hall. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10788-000> adresinden erişilmiştir.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56–67. <https://doi.org/10.1037/h0076301>
- Rotter, J. B. (1978). Generalized expectancies for problem solving and psychotherapy. *Cognitive Therapy and Research*, 2(1), 1-10.
- Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory: Selected papers*. N.J: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable, *American Psychologist*, 45, 489–493.
- Rotter, J. B. & Change, J. E. & Phares E. J. (Eds.) (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. Toronto: Holt-Rinehart.
- Rotter, J. B., & Hochreich, D. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabuncuoğlu, Z. (2001). *İşletmelerde halkla ilişkiler*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M., (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sardoğan. M. E., Kaygusuz, C., Karahan, T. F. (2006). Bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2),184-194
- Sarıca, Y. (2013), *Eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin yönetici ve öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sarıçam, H. (2015). Academic locus of control and motivational persistence: Structural Equation Modeling. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1).
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., and Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior*. (7. Baskı). New York: John Wiley.  
[https://www.academia.edu/23478353/SCHERMERHORN\\_Jr\\_John\\_R\\_HUNT\\_James\\_G\\_and\\_OSBOURN\\_Richard\\_N\\_Organizational\\_Behavior](https://www.academia.edu/23478353/SCHERMERHORN_Jr_John_R_HUNT_James_G_and_OSBOURN_Richard_N_Organizational_Behavior) adresinden erişilmiştir.
- Schneider, D. (1976). *Social psychology*. Addison Wesley Publishing. ISBN: 9780201067286
- Schipor, M. D. & Schipor, O. A. (2014). Motivation and locus of control: relational patterns activated in training for teaching career. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 420 – 425.
- Scott, C., Cox S., and Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19 (3), 287–308.
- Seebaluck, A. K., & Seegum, T. D. (2013). Motivation among public primary school teachers in Mauritius. *The International Journal of Educational Management*, 27(4), 446-464.
- Shepherd, S., Owen, D., Fitch, T. J., & Marshall, J. L. (2006). Locus of control and academic achievement in high school students. *Psychological Reports*, 98, 318– 322.  
<https://doi.org/10.2466/pr0.98.2.318-322>
- Shearer, D. A. (2012). Management styles and motivation. *Radiology Management*, 34(5), 47-52.
- Simjee, F. (1995). *Application of Rotter's social learning theory: Assessing intrapsychic conflict and predicting psychological distress among south asian immigrant parents* (Doctoral dissertation), The Faculty of The California School of Professional Psychology.
- Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, C., & Weber, C. (2018). Career success of preschool teachers in Germany—the significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1340-1353.
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı denetim odağı ve beş faktörlük kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10, 196-205.
- Soycan Ertürk, Z. B. (2012). *Ankara ili genel lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve denetim odağı ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Spector, P. E. (1988). Development of the work locus of control scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61(4), 335–340. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1988.tb00470.x>
- Spector, P. E. (1996). *Industrial and organizational psychology: Research and Practice (6th ed.)*. USA. John Wiley & Sons Inc. <https://pdfcoffee.com/qdownload/industrial-organizational-psychology-spector-6th-ed-pdf-free.html> adresinden erişilmiştir.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), ss.379-387.
- Stemple, J. D. (2004). *Job satisfaction of high school principals in Virginia* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Burruss Hall, VA.
- Stipek, D. (1998) *Motivation to learn: from theory to practice* (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
- Strickland, B. R. (1989). Internal-external control expectancies. *American Psychologist*. 44, 1, 1-12.
- Sulu, H. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sürgen, S. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahbaz, Ü., Yörük, M. ve Özcan, O. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 64-74.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 524-525.
- Şahin, M.B. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şehir, S. (2020). *İlkokul öğrencilerinin başarısızlık nedenlerinin sınıf öğretmenlerinin denetim odağı bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şener, M. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmada başvurdukları stratejiler* (Yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Şengüder, Ş. (2006). *Lise 1-3 sınıf öğrencilerinde denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve akademik başarı ile kıyaslanması* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, H. (2010). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.241-265), Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tej, S., Jindal, P., & Tej, F. (2016). Being an Educator in Private vs. Public School System: A Comparative Study on Job Contentment. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 3.
- Tella, A., Ayeni, C. O., & Popoola, S. O. (2007). Work motivation, job satisfaction and organizational commitment of library personnel in academic and research libraries in Oyo state. *Library Philosophy and Practice*, 9(2), 13.
- Terpstra, D.E. (1979). *Theories of motivation: Borrowing the best*. Personnel Journal, 58, 376.
- Tillman, C.J., Smith, F.A., & Tillman, W.R. (2010). Work Locus of Control and the Multidimensionality of Job Satisfaction. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 14, 107.
- Trice, A. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1043- 1046.
- Tümkiye, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-2.
- Türkoğlu, E. (2007). *Türk Alman okul yöneticilerinin denetim odağı boyutunda farklı değişkenler açısından karşılaştırılması*. (Doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (60), 198-216. doi: 10.17755/esosder.289661
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Unutkan, G. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi, s. 35: 139.

- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uzunkoca, Ü. (2017). *Çalışanların denetim odağı ile iş doyumları ve iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2015). Organizational Behavior-Securing Competitive Advantage. *Journal of the Association for Information Systems* (14). <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.022>
- Webb, S. R. (2007). *The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction in Alabama's Black Belt region*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. <http://search.proquest.com/docview> sayfasından erişilmiştir.
- Wehrner, M.L. (1993). Gender differences in locus of control scores for students with learning disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, (77), 359- 366.
- Whatley, A. (1998). Gifted women and teaching: A compatible choice? *Roeper Review*, 21(2), 117.
- Wolfe. L. M., ve Robertshaw, D. (1982). Effects of college attendance on locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (1), 802-610.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2007). *Psychology in education*. Boston, MA: Pearson Education, Inc. <https://pdfcoffee.com/qdownload/psychology-in-education-anita-e-woolfolk-5-pdf-free.html> adresinden erişilmiştir.
- Yağışan, N., Sünbül, A. M. ve Yücalan, Ö. B. (2007). Müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgeleri ve denetim odaklarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22, 243-262.
- Yahyazadeh-Jeloudar, S., & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). The Relationship between Social Intelligence and Job Satisfaction among MA and BA Teachers. *International Journal of Educational Sciences*, 4, 209-213.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.6(26).
- Yazıcı, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin halk inanışlarının cinsiyet ve kontrol odağıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 717-730. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241496> adresinden alınmıştır.
- Yener, E. M. (2018). *Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yerebakan, H. B. (2007). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli olmalarını etkileyen etmenler*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (1989). Ana-baba tutumlarının kişilik gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma. YA-PA 6. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (1990.a). Denetim odağı belirleyicileri ve değişimine ilişkin araştırmalar: Bir eleştirel değerlendirme. *İstanbul Psikoloji Dergisi* 7(25).
- Yeşilyaprak, B. (1990.b). Gençlerde denetim odağı ve önkoşulları. V. *Ulusal Psikoloji Kongresi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Bilim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 1(3), 3–16.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Denetim odağı. Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2014). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, (Ed.), *Denetim odağı*. Ankara: Nobel.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, İ., ve Ada, Ş. (2017). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odağı inançları öğretmenlerin iş doyumunu etkiler mi? *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1473-1488.
- Yıldırım, V. (2018). *Çalışanların denetim odağının motivasyon ve iş memnuniyetine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Y. (2019). Oyunlaştırma uygulamasında kullanılan oyun elementlerine yönelik öğretmen ve öğrencilere uygulanan motivasyon ve teknoloji kabul çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 104-126.
- Yıldız, A. (2017). *Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: Öğretmen görüşlerine göre bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 385-402.
- Youse, K. E. (2012). *Locus of control and academic achievement: Integrating social learning theory and expectancy-value theory* (Doctoral dissertation). Temple University, ProQuest Dissertations Publishing, 2012. 3510454.



Yukl, G. A. ve Latham, G. P. (1978). Interrelationships among employee participation, individual differences, goal difficulty, goal acceptance, goal instrumentality, and performance. *Personnel Psychology*, 31, 305-323.



## **EKLER**

**EK 1.** “İlk ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu”

**EK 2.** “Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği”

**EK 3.** “Öğretmen Motivasyon Ölçeği”

**EK 4.** “Etik Kurul Onay Raporu”

**EK 5.** “Valilik İzin Belgesi”

**EK 6.** “Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği Kullanım İzni”

**EK 7.** “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni”



EK 1. “İlk ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu”

**I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

- 1. Cinsiyetiniz** : ( ) Kadın ( ) Erkek
- 2. Görev yaptığınız kademe** : ( ) Anaokulu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul  
( ) Lise
- 3. Eğitim durumunuz** : ( ) Lisans ( ) Lisans üstü
- 4. Medeni durumunuz** : ( ) Evli ( ) Bekar
- 5. Çalıştığınız okul türü** : ( ) Devlet ( ) Özel
- 6. Mesleki kıdeminiz** : \_\_\_\_\_ yıl \_\_\_\_\_ ay (lütfen yazınız)
- 7. Branşınız** : \_\_\_\_\_ (lütfen yazınız)
- 8. Yaşınız** : \_\_\_\_\_ (lütfen yazınız)
- 9. Okulun yerleşim yeri** : ( ) Şehir merkezi ( ) Şehir merkezi dışında
- 10. Meslek seçiminizdeki faktör** : ( ) Kendim ( ) Kendim Dışındakiler
- 11. Mezun olduğunuz okul** : ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Diğer
- 12. Hizmet içi eğitim durumunuz** : ( ) Hiç ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11 ve üstü

EK 2. “Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği”

Aşağıdaki ölçekte birtakım tutum ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Önemli olan bu ifadeye ne derece katılıp katılmadığınızı yansıtan katılma derecenizi; " <b>Kesinlikle Katılmıyorum</b> ", " <b>Katılmıyorum</b> ", " <b>Çok Az Katılmıyorum</b> ", " <b>Biraz Katılıyorum</b> ", " <b>Oldukça Katılıyorum</b> ", " <b>Tamamen Katılıyorum</b> " ifadelerini (x) koyarak işaretlemenizdir. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Lider olup olmayacağım yeteneklerime bağlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
2. Bir araç kazasına karışıp karışmamam ne kadar iyi bir sürücü olduğuma bağlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
3. Birtakım planlar yaparsam eğer, bu planların yürüyeceğinden eminimdir.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
4. İstediklerimi genelde şans eseri elde ederim.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
5. Yetkili makamlara danışılmadan iyi yeteneklerim olsa bile bana liderlik sorumluluğu verilmez.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
6. Arkadaşlarımın çok olup olmaması iyi bir insan olmama bağlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
7. Yaşadıklarım olacak şeylerin önüne geçemeyeceğimi gösterdi.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
8. Yaşamım güçlü olan diğer kişilerce kontrol edilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
9. Bir araba kazası yapıp yapmamam şansa bağlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
10. Güçlü baskı gruplarının çıkarları benimkilerle çakıştığında çıkarlarımı korumak için çok az şansım vardır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
11. Pek çok şey iyi ya da kötü şans meselesi olduğu için ileriye dönük planlar yapmak benim için her zaman çok anlamlı değildir.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
12. Lider olup olmayacağım doğru zamanda doğru yerde olmak için yeterince şanslı olup olmadığımı bağlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
13. Eğer önemli insanlar benden hoşlanmadıklarına karar verirlerse muhtemelen çok arkadaş edinemem.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
14. Yaşamımda ne olacağını kendim belirleyebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
15. Kişisel ilgi alanlarıma ilişkin çalışmalarını devam ettirmek benim elimdedir.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
16. Bir araba kazası yapıp yapmamam diğer sürücülere bağlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
17. İstediklerimi sıkı çalışmam sonucu elde ederim.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
18. Planlarımın işlevsel olmasını sağlamak için benim üzerimde etkisi olan insanların talepleri ile planlarımın uyumlu olmasını gözetirim.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
19. Yaşamım kendi eylemlerim tarafından belirlenir.	( )	( )	( )	( )	( )	( )

EK 3. “Öğretmen Motivasyon Ölçeği”

Aşağıda öğretmen motivasyonu ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan bu ifadeye ne derece katılıp katılmadığınızı yansıtan katılma derecenizi; " <i>Hiç Katılmıyorum</i> ", " <i>Çok Az Katılıyorum</i> ", " <i>Biraz Katılıyorum</i> ", " <i>Oldukça Katılıyorum</i> ", " <i>Tamamen Katılıyorum</i> " ifadelerini (x) koyarak işaretlemenizdir. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kendimi mesleğimde başarılı buluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Mesleğim yaşamımdaki doyum kaynaklarımdan biridir.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Mesleğimin saygın olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Mesleğim, sahip olduğum bilgi ve becerilerimi geliştirmeme imkân tanır.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Mesleğimi daima severek yapacağıma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Mesleğimde yeteneğimi üst düzeyde kullanma imkânı bulurum.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Kendimi okulumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Okul yöneticilerime kararlarım destek olacakları konusunda güvenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Okulumda kendimi rahatça ifade edebilmem beni motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Mesleğimde karşılaştığım problemleri çözmede gerekli desteği görmekten memnuniyet duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Okulumdaki öğretmenlerin birbirlerini onore eden davranışlar göstermesi beni mutlu eder.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Okulumda öğretmenlere verilen ödüllerin adil olması benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Okulumdaki araç ve gereçlerin yeterli olması beni motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Çabalarımın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi bana mutluluk verir.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Yaptığım çalışmaların veliler tarafından takdir edilmesinden memnuniyet duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Okul yönetiminin istek ve ihtiyaçlarıma karşı duyarlı olması benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Okulumda yöneticilerin öğretmenleri onore eden davranışlar sergilemesi beni motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Benimle ilgili konularda okul idaresi tarafından zamanında bilgilendirilmek benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )

#### EK 4. “Etik Kurul Onay Raporu”



### KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Nimet ADALI		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	08.03.2022		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	İlk ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Denetim Odağı ve Motivasyon Algıları (Kırşehir Örneği)		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	07.06.2022	11:30
Karar No	Karar Tarihi	07.06.2022	
	Karar No	2022/04/03	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
	( ) Ret	( ) Oy Çokluğu	

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

Nimet ADALI'ya ait “İlk ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Denetim Odağı ve Motivasyon Algıları (Kırşehir Örneği)” 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 ÇETİN

## EK 5. "Valilik İzin Belgesi"



T.C.  
KIRŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-50778135  
Konu :Nimet ADALI  
Araştırma İzni

31/05/2022

### VALİLİK MAKAMINA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 23.05.2022 tarih ve 422507 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nimet ADALI'nın "İlk ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Denetim Odağı ve Motivasyon Algıları (Kırşehir Örneği)" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencisi Nimet ADALI'nın; söz konusu araştırmayı, il merkezdeki ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda araştırmacının denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş araştırma formlarının uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Metin ALPASLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR

Adnan KAYIK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : yenice mahallesi 182. sok. no:2 pk:40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50  
E-Posta: [kirsehirmem@meb.gov.tr](mailto:kirsehirmem@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Sevim AKGÜL-ŞEF  
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
İnternet Adresi: [kirsehirmeb.gov.tr](http://kirsehirmeb.gov.tr) Faks:3862131003

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 227e-9eca-30c2-9be5-193e koda ile teyit edilebilir.



T.C.  
KIRŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-50836939  
Konu : Nimet ADALI  
Araştırma İzni

01.06.2022

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı )

İlgi : 23.05.2022 tarih ve 422507 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nimet ADALI'nın "İlk ve Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Denetim Odağı ve Motivasyon Algıları (Kırşehir Örneği)" konulu araştırmayı il merkezdeki ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere uygulaması ilgili Valilik Makamının 31.05.2022 tarih ve 50778135 sayılı onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Metin ALPASLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: 1 Valilik Onayı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : yenice mahallesi 182. sok. no:2 pk:40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50

Bilgi için: Sevim AKGÜL-ŞEF

E-Posta: [kirsehirmeb@meb.gov.tr](mailto:kirsehirmeb@meb.gov.tr)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi: [kirsehirmeb.gov.tr](http://kirsehirmeb.gov.tr)

Faks:3862131003

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **d43a-4cab-3d0e-8051-9feb** koda ile teyit edilebilir.



## EK 6. “Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği Kullanım İzni”

15.05.2022 13:09

Ahi Evran Üniversitesi Posta - ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



Nimet ADALI <[redacted]> tr>

### ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

4 ileti

Nimet ADALI <[redacted]> tr>  
Alıcı: [redacted]

13 Mayıs 2022 12:00

Sayın Hocam,

Ben Nimet Adalı, Kırşehir’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sekiz yıldır İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında eğitim almaktayım. “İLK VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM ODAĞI VE MOTİVASYON ALGILARI” konusu üzerine tez çalışması yürütmekteyim. Tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Cemalettin İpek’in önerisiyle sizin uyarladığınız “Çok Boyutlu Kontrol Odağı” ölçeğinizden atf kurallarına uyarak yararlanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarımı sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir, söz konusu ölçeğinizi kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim.

Saygılarımla.

Nimet ADALI

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

Erkan Kiral <[redacted]>  
Alıcı: Nimet ADALI <[redacted]> tr>

14 Mayıs 2022 01:03

Merhaba Sayın ADALI,  
Öncelikle danışmanınızı ve sizi tebrik ederim. Eğitim sistemimize katkı sağlayacak güzel bir konu seçmişsiniz. Yüksek lisans tez çalışmanızda uyarlamasını yaptığım Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği’ni kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla,

*Erkan KIRAL; Assoc. Prof.  
Adnan Menderes University, Faculty of Education  
Department of Educational Administration*

[redacted]

Nimet ADALI <[redacted]>, 13 May 2022 Cum, 05:00 tarihinde şunu yazdı:  
[Alıntılanan metin gizlendi]

## EK 7. “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni”

13.05.2022 12:01

Ahi Evran Üniversitesi Posta - ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNI



Nimet ADALI <[redacted]>

### ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNI

2 ileti

Nimet ADALI <[redacted]>

30 Kasım 2021 15:19

Alıcı: r [redacted]

Sayın Hocam,

Ben Nimet Adalı, Kırşehir’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sekiz yıldır İngilizce öğretmenliği görevimi yapmaktayım. Aynı zamanda Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında eğitim almaktayım. “ÖĞRETMENLERİN DENETİM ODAĞI VE MOTİVASYON ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” konusu üzerine tez çalışması yürütmekteyim. Tez danışmanım sizin geliştirdiğiniz “Öğretmen Motivasyonu” ölçeğinizden atf kurallarına uyarak yararlanmak istediğimi ve araştırma sonuçlarınızı sizinle paylaşacağımı tarafınıza bildirir, söz konusu ölçeğinizi kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim.

Saygılarımla.

Nimet ADALI

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

Rezzan Uçar <[redacted]>  
Alıcı: Nimet ADALI <[redacted]>,tr>

3 Aralık 2021 15:47

Sayın Nimet ADALI,  
2015 yılında Doç.Dr. Abidin DAĞLI danışmanlığında hazırlamış olduğum “İlkokul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezimde geliştirerek kullandığım “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği”ni kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Öğretim Üyesi Rezzan UÇAR

Nimet ADALI <[redacted]>, 30 Kas 2021 Sal, 15:19 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]



+90 444 50 65  
+90 432 225 17 01-05  
+90 432 486 54 13  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü, 65080, Kampüs / VAN

Bu e-posta (ve ekler) mesajı, mesajın alıcısı kısmında belirtilmiş olan kullanıcı içindir ve sadece gönderilen kişiye yöneliktir. Mesajın alıcısı – gönderilmek istendiği kişi değilseniz (yada bu e-postayı yanlışlıkla aldıysanız), lütfen doğrudan veya dolaylı olarak mesajı kullanmayınız, yollayan kişiyi bilgilendirip mesajın tüm kopyalarını sisteminizden derhal siliniz. E- posta iletiminin güvenli veya hatasız olduğunun garantisi olmadığından geç veya eksik iletim veya içerik ve bilgilerde eksiklik, kayıp, değişiklik veya virüs olabileceğinden, bu mesajın iletiminden, içerikteki hatadan, eksiklikten, doğruluğundan ve gizliliğinin ihlalinden veya bu yolla bilgi paylaşımı, iletimi, depolanması gibi herhangi bir kullanımdan Üniversitemiz hiçbir şekilde sorumlu değildir. Bu mesajın içeriği yazarına ait olup hiçbir şekilde Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ne atfedilemeyeceği gibi, Üniversitemizi bağlayıcı da değildir.

This e-mail (and the attachments), is solely for the individual or the entity who has been mentioned specifically in the recipient section of the e- mail and intended solely for the addressee. If you are not the recipient of this message or the intended addressee (or if you have received it accidentally), please do not use it directly or indirectly and delete

[redacted]

1/2

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

**Adı, Soyadı** : Nimet ADALI

### **Eğitim Durumu**

**Ortaöğretim** : Yusuf-Sıddık Demir Anadolu Lisesi

**Lisans** : Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği

### **Mesleki Deneyim**

**Erzurum Kazım Karabekir Anadolu Teknik Lisesi** 2013-2015

**Kırşehir Sıdıklı İlkokulu** 2015-(Halen)