



T.C.

HİTİT ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM

ENSTİTÜSÜ FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ

ANABİLİM DALI

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ MOTİVASYON KAYNAKLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Muhammed Mustafa GENÇ

Çorum - 2023

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYON KAYNAKLARI

Muhammed Mustafa GENÇ

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Din Eğitimi Anabilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Macid YILMAZ

Çorum 2023

Muhammed Mustafa GENÇ tarafından hazırlanan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları” adlı tez çalışması 07/04/2023 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ahmet KOÇ

Başkan

Prof. Dr. Macid YILMAZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Kubat Ali TOPÇUBAY

Üye

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../..... tarih ve sayılı kararı ile Muhammed Mustafa GENÇ 'in Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans derecesi alması onanmıştır.

Prof. Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan ederim.

Muhammed Mustafa GENÇ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYON KAYNAKLARI

Muhammed Mustafa GENÇ
ORCID: 0009-0001-8094-9384

HİTİT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Yüksek Lisans Tezi
Nisan 2023

ÖZET

İnsanın hem gündelik hem de çalışma hayatında motivasyon çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle iş hayatında çalışanlardan en yüksek düzeyde verim alabilmek için işverenler tarafından önemsenmesi gereken ciddi bir konudur. Çünkü düşük motivasyona sahip çalışanlardan elde edilecek verim de düşük olacaktır. Bu durum her iş alanında geçerli olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Motivasyonu düşük öğretmenlerin uyguladığı eğitim uygulamalarının kalitesi istenen düzeyde olmayacaktır. Bu durumda yapılacak iyileştirmeler ve alınacak tedbirlerle öğretmenlerin motivasyonu yükseltilecek eğitimde kalitenin artması sağlanabilir.

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına ait ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarının neler olduğunu tespit etmektir. Bununla birlikte araştırma içerisinde öğretmenlerin demografik değişkenler açısından aralarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerinde bulunan kamu okullarının ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapan 1291 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde ulaşılması gereken örneklem sayısı ise 296 olarak belirlenmiştir. Belirlenen örnekleme, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği" uygulanmıştır. İlgili form ve ölçek Google Forms üzerine aktarılmış daha sonra online platformlar aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS veri seti programından yararlanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde parametrik analiz teknikleri olan T-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon analizi teknikleri uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının güç faktörü açısından görev yaptıkları okullara göre; inanç faktörü açısından medeni durumlarına göre, güç faktörü açısından okullarındaki eğitim şekline göre, teşvik faktörü açısından öğrenim durumlarına göre aralarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonucuna bakıldığında ise tüm değişkenler arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin motivasyon kaynağı olarak belirttikleri en yüksek puan ortalamasına sahip faktörün inanç faktörü en düşük ortalamaya sahip faktörün ise güç faktörü olduğu görülmüştür.

Anahtar Kavramlar: Motivasyon, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Eğitim, Öğretmen

Bilim Kodu: 60201

PROFESSIONAL MOTIVATION SOURCES OF THE TEACHERS OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE

Muhammed Mustafa GENÇ

ORCID: 0009-0001-8094-9384

HITIT UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL

Master of Science Thesis

April 2023

ABSTRACT

Motivation has a significant role for the humans' daily life and business life. It is an important issue that employers should be considered to get higher efficiency from their employees in the business life. Therefore, if the employees' motivation is low. They will work with low efficiency. This situation is valid in the teaching profession as every business field. The quality of educational practices that are implemented by teachers with low motivation will not be at the desired level. However, the quality of education can be increased by taking improvements and measures.

The aim of this research is to determine the motivation sources of Religious Culture and Moral Knowledge teachers that are working in primary and secondary schools of the Ministry of National Education. Moreover, it is tried to reveal whether there were significant differences between teachers within the research, in terms of demographic variables. The population of the research consists of 1291 Religious Culture and Moral Knowledge teachers that are working in the primary and the secondary public schools in the central districts of Ankara in the 2021-2022 academic year. The number of samples to be reached in this population is determined as 296. "Personal Information Form" and "Teachers' Work Motivation Scale" are applied to these determined samples. The relevant form and scale are transferred to Google Forms and this form and scale are delivered to the participants via online platforms. SPSS data set program is used in the analysis of the obtained data.

The parametric analysis techniques which are T-test, ANOVA and Pearson Correlation are used in the analysis of the data obtained from the participants. As a result of the analyzes,

according to the schools they work in terms of the power factor of the motivation resources of the teachers; It has been determined that there are significant differences between them according to their marital status in terms of belief factor, according to the education type in their school in terms of power factor, and according to their educational status in terms of incentive factor. It is concluded that; there are a positive relationship between all variables according to the result of the correlation analysis. In additon, it is seen that; the belief factor has the highest avarage point as a motivation source and, the power factor has the lowest avarege point as a motivation source according to the participant teachers.

Key Concepts: Motivation, Religious Culture and Moral Knowledge, Teacher

Science Code: 60201



TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın planlanması, uygulanması ve düzeltilmesi esnasında desteklerini esirgemeyen ve her ihtiyacım olduğunda yardımcı olan danışman hocam Prof. Dr. Macid YILMAZ' a, araştırmanın özellikle yöntem ve analiz kısmında bilgi ve birikiminden bolca yararlandığım Doç. Dr. Ahmet KOÇ' a ve tezin son şeklini almasında değerli katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Kubat Ali TOPÇUBAY' a çok teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinin sonunda yazılan metni gözden geçirerek gerekli yerlerin düzeltilmesi konusunda bana yardımcı olan kardeşim Meva Nur GENÇ' e teşekkür ederim.

Beni bu hayata hazırlayan ve bugünlere gelmemi sağlayan değerli annem Gülhanım GENÇ ve babam Ahmet GENÇ' e, araştırmanın her aşamasında desteğini hissettiğim kıymetli eşim Sümeyye GENÇ' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.4. Araştırmaya Yönelik Literatür Taraması	4

2.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Motivasyon Kavramı	8
2.1.1. İçsel motivasyon	10
2.1.2. Dışsal Motivasyon	11
2.2. Motivasyon Kuramları	12
2.2.1. Kapsam kuramları	12
2.2.2. Süreç kuramları	16

2.2.2. Motivasyon kuramlarının avantajları ve dezavantajları	22
2.4. Motivasyonu Etkileyen Araçlar	25
2.5. Öğretmenin Motivasyonu ve Önemi	28
2.5.1. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ve motivasyon.....	30

3.BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem.....	33
3.3. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları.....	33
3.3. Veri Toplama Yöntemi	34
3.4. Verilerin Analizi.....	35

4.BÖLÜM

BULGULAR VE SONUÇ

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Bulgular.....	41
4.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları	42
4.3. Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Analizi (Independent T-Testi).....	43
4.3.1. Cinsiyet değişkenine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları	43
4.3.3. İstihdam edilme şekillerine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları.....	45
4.3.4. Medeni durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları	46
4.3.5. Mezuniyet durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları	47
4.3.6. Görev yaptıkları okullardaki eğitim şekillerine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları	48
4.4. Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	49
4.4.1. Meslekte geçirdikleri süreye göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları.....	49

4.4.2. Öğrenim durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları	51
4.4.3. Yaş değişkenine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları	52
4.5. Ölçek Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi	54
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	74



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Motivasyon teorilerinin avantajları ve dezavantajları.....	23
Tablo 3. 1. Güvenilirlik katsayısı.....	37
Tablo 3. 2. Normallik değerleri	38
Tablo 4. 1. Demografik bulgular.....	41
Tablo 4. 2. DKAB öğretmenlerinin ölçek alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları.....	42
Tablo 4. 3. Ölçek seçenekleri ve puan aralıkları.....	37
Tablo 4. 4. Cinsiyet değişkenine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları	43
Tablo 4. 5. Görev yapılan eğitim kademesine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları.....	44
Tablo 4. 6. İstihdam edilme şekillerine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları.....	45
Tablo 4. 7. Medeni durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları	46
Tablo 4. 8. Mezuniyet durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları.....	47
Tablo 4. 9. Görev yaptıkları okullardaki eğitim şekillerine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları.....	48
Tablo 4. 10. Meslekte geçirdikleri süreye göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları.....	49
Tablo 4. 11. Öğrenim durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları	51
Tablo 4. 12. Yaş değişkenine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları...	52
Tablo 4. 13. Ölçek ve alt boyutlarının korelasyon analizi.....	54

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Motivasyon türleri	11
Şekil 2. 2. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi	13
Şekil 2. 3. Alderfer ve Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinin karşılaştırması	16
Şekil 2. 4. Klasik şartlandırma	17
Şekil 2. 5. Edimsel koşullanma	18
Şekil 2. 6. Porter ve Lawler' in motivasyon modeli	21
Şekil 2. 7. Eşitlik teorisinde karşılaştırma süreci.....	21



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

F	f değeri
N	Toplam katılımcı sayısı
P	p değeri
Ss	Standart sapma
Sd	Gruplar arası, grup içi serbestlik derecesi
T	t değeri
\bar{X}	Aritmetik ortalama

Kisaltmalar

DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
İDKAB	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
T.y	Tarih yok
Yy	Yüzyıl

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim tarih boyunca insanlar için hayati meselelerden biri olmuştur. Toplumların gelişebilmesi ve bilgi birikimlerini sonraki nesillere aktarabilmelerinin yolu eğitim-öğretim faaliyetleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu iki kavram zaman zaman birbiri yerine kullanılsalar da esasında birbirinden farklı anlamlar taşımaktadırlar. Eğitim, insanın hayatı boyunca hem okulda planlı bir şekilde hem de çevreden rastgele edindiği davranış geliştirme sürecidir. Formal ve informal boyutu vardır. Eğitim formal boyutta okulda gerçekleştirilen örgün ve okul dışında gerçekleştirilen yaygın eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Eğitimin informal boyutu ise kurumsal yapının dışında kendiliğinden meydana gelen eğitim türü olarak açıklanabilir. Öğretim tamamen eğitimin formal kısmıyla alakalıdır ve başından sonuna kadar planlı ve programlı bir şekilde yapılmaktadır. Eğitim, öğretime göre daha geniş kapsamlıdır. Öğretim faaliyetlerinde sadece istendik davranışların kazandırılması söz konusuysen eğitim sürecinde birey istenmedik davranışlar da kazanabilir (Cebeci, 2015, s. 14).

Eğitim, bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi için hayati öneme sahiptir. Toplum ve eğitim birbirlerini tamamlayan unsurlardır. Birinin varlığı ancak diğersinin var olmasıyla mümkündür. Bir ülkenin eğitim sistemi o ülke sınırları içerisinde yaşayan toplumun ihtiyaç ve beklentilerine göre şekillenmektedir (Aslan, 2001, s.27-28). Ülkeler eğitimi hem kültür aktarımı hem de gelişme ve ilerlemenin bir aracı olarak kullanmak istemektedir. Bu amaca ulaşabilmek için bazen mevcut eğitim sisteminde güncelleme ve iyileştirme ihtiyacı doğmaktadır. Eğitimde kaliteyi doğrudan etkileyen bu gereksinimler karşılanmazsa uygulanan eğitim faaliyetlerinden beklenen etki elde edilemez. Bu nedenle yönetici irade tarafından eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişimi sürekli desteklenmeli ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek bir yapıya sahip olması sağlanmalıdır.

Eğitim-öğretim faaliyetleri okul öncesinden başlayıp ilköğretim, ortaöğretim ve sonrasında yükseköğretim ile son bulan bir süreci kapsar. Her devletin vatandaşlarından beklentilerine göre oluşturduğu amaçlar doğrultusunda hazırlanan eğitim-öğretim programları ile bu faaliyetler yürütülür. Türkiye için de durum aynı şekildedir. 1973 yılında düzenlenen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiş amaç ve esaslar doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.

Eğitimde kaliteyi etkileyen birçok unsurdan söz edilebilir. Örneğin; müfredat, eğitim materyalleri geliştirmek, yeterli donanıma sahip okul binaları, yönetim şekli gibi unsurlar eğitimin kalitesini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Ancak şüphe yok ki eğitimin en önemli unsuru ve etki sahibi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yetkinliği ve mesleklerini icra etme istekleri eğitimin kalitesinde hatırı sayılır etkiye sahiptir. Çünkü müfredat, materyal, okul binasının imkanları gibi diğer unsurlar öğretmenin onları doğru ve etkin kullanımı ile değer kazanmaktadır. Öğretmenler eğitim-öğretim programlarının uygulayıcısı konumundadır ve bu

durum onları eğitim-öğretim hizmetlerinin anahtarı haline getirmektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretimin baş aktörü konumunda olan öğretmenler ülkede uygulanan eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedirler (Kayadibi, 2001, s.76).

Eğitimin kalitesinde ciddi etkiye sahip öğretmenlerin mesleklerini en güzel şekilde icra edebilmeleri ve mesleklerini severek yapabilmeleri için mevcut şartlarda bazı tedbir ve iyileştirmeler gerekebilir. Bir çalışan olarak öğretmenlerin de tıpkı diğer meslek sahibi personeller gibi mesleki motivasyon düzeylerinin yöneticiler tarafından önemsenmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleklerini verimli bir şekilde yerine getirebilmelerini ve işlerini yaparken zevk almalarını sağlayan onların motivasyonlarıdır. Kısaca bireyin bir işi yapmak için iç ya da dış etmenler vasıtasıyla güdülenmesi olarak tanımlanabilen motivasyon kişinin hem gündelik hayatında hem de mesleki yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Psikoloji biliminin ortaya koyduğu araştırmalar neticesinde çalışma hayatında 20. yy ortalarından itibaren oldukça önemsenen konulardan olan motivasyon konusu çeşitli meslek kolları kapsamında yıllardır farklı türden araştırmalara konu olmuştur. Eğitim camiası tarafından da öğrenci ve öğretmen üzerinden yapılan araştırma ve uygulamalar literatürde kendisine yer bulmuştur. Nitekim mesleği fark etmeksizin tüm çalışanların motivasyon düzeylerinin yüksek olmasıyla iş verimliliği arasında doğrudan ilişki olduğu belirtilmektedir (Koçyiğit, 2016, s.19).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kilit taşlarından olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olması eğitim sürecinin verimliliğini artıran etkenlerdendir. Mesleğini seven ve yaptığı işe motive olmuş bir öğretmen şüphesiz öğrencilerinin gelişimine büyük katkı sağlayacaktır. Motive bir öğretmen öğrencinin dersi sevmesine ve o dersi daha iyi anlamasına yardımcı olarak öğrenciyi de motive edecektir. Dersini seven, alacağı not ya da elde edeceği başarı ve tatmine odaklanan motive bir öğrenci ise yapılan eğitim faaliyetlerinin istenen başarıya ulaşmasına neden olacaktır.

Eğitim süreçlerinden istenen kazanımların elde edilebilmesi için önemli bir etkiye sahip olan motivasyon eğitim alanında birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu doğrultuda bazı araştırmalar öğrencinin motivasyonu üzerine yoğunlaşırken (Özkan & Samur, 2017; Sürücü & Ünal, 2018; Vatansever Bayraktar, 2015) bazı araştırmalar ise öğretmenlerin mesleki motivasyonu üzerinden oluşturulmuştur (Ada vd., 2013; Barlı vd., 2005; Ertürk, 2017).

Literatür incelendiğinde birçok öğretmenlik branşının motivasyon araştırmalarına konu olduğu görülmektedir (E. Aydın, 2020; Barlı vd., 2005; Ünal, 2013). Ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri özelinde alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ölçme araçları vasıtasıyla tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu sebeple çalışmanın konusu "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları" olarak belirlenmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Örgün eğitim içerisinde din eğitimi faaliyetinde bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarının neler olduğu sorusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu problemde hareketle araştırmada şu alt problemlere de cevap aranacaktır:

1. DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre motivasyon kaynakları farklılaşmakta mıdır?
2. DKAB öğretmenlerinin yaş değişkenine göre motivasyon kaynakları farklılaşmakta mıdır?
3. DKAB öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre motivasyon kaynakları farklılaşmakta mıdır?
4. DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkenine göre motivasyon kaynakları farklılaşmakta mıdır?
5. DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları program değişkenine göre motivasyon kaynakları farklılaşmakta mıdır?
6. DKAB öğretmenlerinin istihdam şekilleri değişkenine göre motivasyon kaynakları farklılaşmakta mıdır?
7. DKAB öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre değişkenine göre motivasyon kaynakları farklılaşmakta mıdır?
8. DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları kademe değişkenine göre motivasyon kaynakları farklılaşmakta mıdır?
9. DKAB öğretmenlerinin okullarındaki eğitim şekli değişkenine göre motivasyon kaynakları farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın problemi ve alt problemlerine aranan cevaplar dışında çalışma içerisinde şu hipotezlerde test edilecektir:

- H1. DKAB öğretmenleri için ihtiyaç faktörü önemli bir motivasyon kaynağıdır.
- H2. İnanç faktörüne ait motivasyon kaynakları DKAB öğretmenlerinin önemsendiği motivasyon kaynaklarıdır.
- H3. Güç faktörüne ait motivasyon kaynakları DKAB öğretmenleri tarafından önemsenmemektedir.
- H4. Teşvik faktörüne ait bileşenler DKAB öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarıdır.
- H5. Başarı faktörü DKAB öğretmenleri için etkili bir motivasyon kaynağıdır.
- H6. DKAB öğretmenlerinin önemsedikleri motivasyon faktörleri arasında anlamlı ilişki vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Literatür incelendiğinde öğretmenler üzerinden yürütülen motivasyon çalışmalarının genelde mevcut motivasyon düzeylerinin tespitine yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı ise; Millî Eğitim Bakanlığına ait ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynaklarını tespit edip incelemektir. Araştırma, DKAB öğretmenlerinin mevcut motivasyon düzeylerini değil onları motive eden faktörlerin ortaya koyulmasını amaçlamaktadır.

DKAB öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarının tespiti ile onları mesleklerine karşı motive edecek araçlar geliştirilebilir. Bu sayede verilen din eğitimi hizmetinin kalitesi artırılabilir. Araştırma içerisinde tespit edilen durumların yöneticiler tarafından dikkate alınmasını sağlamak ve bu doğrultuda gerekli iyileştirmelerin yapılmasına aracı olmak araştırmanın amaçları içerisinde yer almaktadır. Öğretmenin mesleğine karşı motivasyonunun yüksek olması öğrencinin akademik ve sosyal başarısını arttıracakı düşünüldüğünde bu doğrultuda yapılacak her iyileştirme verilen din eğitimi hizmetinde kaliteyi etkileyecektir.

Literatürde diğer branş öğretmenleri üzerinden birçok motivasyon araştırmasının var olduğu görülmektedir. Ancak DKAB öğretmenlerinin motivasyonlarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerine yönelik bu minvalde başka bir çalışmanın olmaması çalışmayı özgün kıldığı gibi araştırmanın önemini de ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler üzerinde yapılan diğer motivasyon araştırmalarının mevcut motivasyon düzeylerinin tespitine yönelik olması, bu araştırmada ise motivasyon düzeyleri değil motivasyon kaynaklarının ortaya koyulmaya çalışılması yapılan çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandıracağından araştırmaya önem kazandırmaktadır.

1.4. Araştırmaya Yönelik Literatür Taraması

Alanyazında çeşitli branş öğretmenleri üzerinden yürütülen motivasyon çalışmaları farklı bakış açılarıyla ortaya konulmuştur. Örneğin, motivasyon kavramının öğretmenlerin iş doyumunu (tatmini), mesleki tükenmişlikleri ve mesleki güdülenme durumları içerisinde ele alındığı görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonları ile ilgili literatürde yer alan bazı araştırmalar ve içerikleri şu şekildedir:

- Kevser Girgin Çatalkaya (2019) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi: Büro Yönetimi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma*” isimli çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş, cinsiyet, mezun olunan fakülte ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okulda bulunan büro yönetimi ve sekreterlik dalı değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Osman Emiroğlu (2017) tarafından yapılan “*Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri*” isimli çalışmada öğretmenlerin iç motivasyon

kaynaklarını dış motivasyon kaynaklarına göre daha ön planda tuttukları ortaya konulmuştur.

- Feyza Urhan (2018) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi*” isimli çalışmada katılımcı öğretmenlerin içsel motivasyonlarının çok yüksek, genel motivasyonlarının yüksek, dışsal motivasyonlarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.
- Nurdan Çiftçi (2017) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Algularına Göre Motivasyon Kaynaklarının Belirlenmesi*” isimli çalışmada öğretmenlerin kurum içerisinde motivasyonunu etkileyen 71 faktör tespit edilmiştir. Bunlardan 36 tanesinin motivasyonlarını olumsuz etkilediği 35 tanesinin ise öğretmenleri motive ettiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada etkili lider okul müdürlerinin bulunduğu ve huzurlu bir okul ikliminin bulunduğu okullarda öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı ifade edilmiştir.
- Lütfü Büyükses (2010) tarafından yapılan “*Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmeler*” isimli çalışmada öğretmenlerin sosyal koşullar ve olguların değişkenliğine göre iş motivasyonu ve tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.
- Çiğdem Fidan (2014) tarafından yapılan “*İngiliz Dili Öğretiminde Öğretmen Motivasyonu ve Öğretme İstemi Arasındaki İlişki*” isimli çalışmada içsel etmenlerin öğretmen motivasyonu üzerinde yadsınamaz bir etkiye sahip olduğu ancak kurum, çalışılan şehir, sınıf materyalleri ve öğrenci gibi dışsal etmenlerin etkisinin daha büyük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ders vermek için isteksiz olduğu durumlarda bile öğrencilerin dikkatini çekebilmek için öğretmeye istekli davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir.
- Adnan Çoşgun (2019) tarafından yapılan “*Kamuya Ait Okullarda Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Koşulların Herzberg’in Çift Faktör Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi*” isimli çalışmada öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen 9 temanın ve bu temalara ait 33 alt temanın olduğu tespit edilmiştir. Bu alt temaların 25 tanesinin hijyen faktörü 8 tanesinin ise motive edici faktör olduğu değerlendirilmiştir.
- Barış Deniz (2009) tarafından yapılan “*Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*” isimli çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun bu uygulama ile kendilerini geliştirebileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu uygulamanın öğretmenler arası ilişki ve çalışma motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini belirttiği ifade edilmiştir.
- Ali Kaan Gözükara (2021) tarafından yapılan “*Öğretmen Motivasyonuna Yönelik Literatürün Sistemik Bir İncelemesi*” isimli çalışmada öğretmen motivasyonunu konu alan araştırmaların Türkçe araştırmaların yayın dili İngilizce olan araştırmalara kıyasla daha çok sayıda olduğu, bu araştırmaların makale türünden olanların tez türüne oranla daha fazla olduğu ve genel olarak bu araştırmalarda nicel metodoloji kullanıldığı

belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacıların yoğunlukla örgütsel-yönetmel faktörlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisine odaklandıklarına işaret edilmiştir.

- Ertürk ve Aydın (2016) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*” isimli çalışmada öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek, dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algılarının orta düzeyde olduğu, örgütsel bağlılığa yönelik algılarının orta düzeyde olduğu, örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılık algılarının yüksek, devam ve normatif bağlılık algılarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.
- Ergün Recepoğlu (2013) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” isimli çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına ve çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği, yaşına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Doğan ve Koçak (2017) tarafından yapılan “*Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Algı ve Görüşleri*” isimli çalışmada araştırmacının nicel bulgularına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yüksek düzeyde olumlu algıladıklarını; nitel bulgularına göre ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerini genel olarak yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Ayaydın ve Tok (2015) tarafından yapılan “*Motivasyonu Etkileyen Faktörlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*” isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu en çok etkileyen faktörün öğretmenin mesleğini severek yapmak maddesi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul-sınıf yapısının eğitime uygun olması ikinci, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını görmesi üçüncü, okulun güvenli olması dördüncü, kitap ve müfredatın uyumlu ve nitelikli olması öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen beşinci faktör olduğu ortaya konulmuştur.
- Doğan (2020) tarafından yapılan “*Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Motivasyon Etkenleri*” isimli çalışmada öğretmenlerin motivasyonuna etki eden 12 içsel motive edici etken, 16 dışsal motive edici etken, 13 motivasyon bozucu içsel etken, 18 motivasyon bozucu dışsal etken tespit edilmiştir. Sözü edilen etkenlerin daha çok insan ilişkileri ve nitelikleriyle ilgili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin motive olmak için okul yönetimi ve velilerin desteğine, okulun fiziki imkanlarının yeterliliğine, öğretmenler arası dayanışmaya ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir.
- Sevinç (2022) tarafından yapılan “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ve İmam Hatip Meslek Lisesi Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeyleri*” isimli çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri yüksek tespit edilmiştir. Örneklemin hem iç hem de dış tatmin faktörü açısından cinsiyete göre, iç tatmin faktörü açısından ise görev yaptıkları branşa göre anlamlı farklılığa sahip olduğu anlaşılmıştır.
- Çınar (2015) tarafından yapılan “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” isimli çalışmada öğretmenlerin iş doyum

düzeylerinin yüksek olduğu mesleki tükenmişliklerinin ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde kişisel başarı boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinin DKAB ve İmam Hatip meslek dersleri öğretmenlerinin iş doyumları ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturduğu anlaşılırken lisans, mezuniyet durumu ve branş değişkenlerinin anlamlı fark meydana getirmediği belirlenmiştir.

- Bayrakdar (2014) *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleklerinden Beklentileri ve Mesleki Tükenmişlik Algıları”* isimli çalışmasında DKAB öğretmenlerinin bir kısmının diğer meslektaşlarına göre mesleki tükenmişlik hissini daha yoğun yaşamalarının nedeninin, mesleklerinde hedefledikleri başarıya ulaşamamaları, öğrencilerin derse yeterince ilgi göstermemeleri, okul idarecileri ve meslektaşları tarafından yeterli sosyal desteği alamamaları olabileceğini belirtmiştir.

2.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Motivasyon Kavramı

Literatüre bakıldığında motivasyon kavramının birçok tanımı olduğu görülmektedir. İnsanın daha çok psikolojik boyutuyla alakalı olan motivasyonun bu kadar çok tanım ve açıklamaya sahip olması insanoğlunun yaratılışında var olan karmaşıklığı ortaya koymaktadır. İngilizce “motivation” olarak isimlendirilen motivasyon kavramı Latince’ de motivus (hareket sebebi) kavramından türetilmiştir(Britannica, t.y.) Bazı kaynaklarda ise motivasyonun Latince hareket etmek anlamına gelen “movere” kavramından ortaya çıktığı ifade edilmektedir(Steers vd., 2004, s. 379) Dilimize de İngilizce üzerinden dahil edilen motivasyon kavramı “isteklendirme, güdüleme” anlamlarına gelmektedir(Türk Dil Kurumu Sözlükleri, t.y.).

Motivasyon kavramının tarih içerisinde kullanımına bakıldığında, 20. yüzyılın başlarına kadar bu kavramdan açıkça bahsedildiği görülmemektedir. Psikoloji bilimiyle beraber ciddi anlamda ele alınmaya başlanan kavram kısaca içten gelen itici kuvvetlerle belli bir hedefe doğru yönelen maksatlı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Aşkın Keser, 2021, s. 2). Tanım motivasyonun daha çok kişinin içinden gelen etkiler sonucu oluştuğuna işaret etse de bilindiği gibi motivasyon yalnızca içsel değil aynı zamanda dışsal etmenlerden de etkilenmektedir.

Akbaba (2006) motivasyonu insanı davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara yön verip devamlılığını sağlayan iç ve dış sebepleri içeren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda ise motivasyon, bireyde belli bir eğilime neden ihtiyaç ya da istek olarak açıklanmaktadır (İlgar, 2004, s.213).

Tınaz (2009), motivasyon kavramının temelinde üç ana faktörün bulunduğunu belirtmiştir:

- Bireyin özünde gizli bulunan ve onu davranışa yönlendiren güçler ve bu güçleri harekete geçiren çevresel faktörler,
- Bir hedefe ulaşmak için davranışın yönlendirilmesi,
- Birey tarafından algılanan amaç doğrultusunda davranışın devam ettirilmesi (s.6).

Koçel ise (2020) motivasyonu kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları ve çaba göstermeleri şeklinde açıklamıştır. Ayrıca ona göre motivasyon kişisel bir olaydır ve birini motive eden durumlar bir başkasını motive etmeyebilir (s. 638).

Motivasyon kavramına yönelik yapılan tanımlar neticesinde bazı hususların özellikle vurgulandığını belirten Kayacan (2020) motivasyonu üç temel unsur etrafında sıralamaktadır.

Bu üç unsur: 1- Belirlenmiş bir hedef veya hissedilen bir ihtiyaç, 2- Hedefi gerçekleştirmeye yönelik duyulan ve istikrarlı olan bir istek, 3- Hedefin gerçekleştirilmesine yönelik zihinsel ve fiziksel bir çaba (s. 3). Bu üç unsura göre motivasyon, bireyi oluşturan ihtiyaca yönelik harekete geçiren bir güdü-dürtü olarak değerlendirilebilir.

Psikoloji ve eğitim alanında en çok üzerinde durulan konulardan biri olarak belirtilen motivasyon genellikle insanları doğası gereği bir şeyler yapmaya iten bir güdü olarak ele alınmaktadır. Ancak insan yapısının karmaşıklığı sebebiyle motivasyonun anlaşılması noktasında tam olarak bir fikir birliğinden söz etmek mümkün değildir. Motivasyonun bu değişkenliği üzerinden yapılan çalışmalar neticesinde kavram; “insanların bir şeyi yapmaya karar verme nedenleri, insanların yaptıkları aktiviteyi ne kadar sürdürecekleri ve bu doğrultuda kendilerini ne kadar zorlayacakları” şeklinde tanımlanmaktadır (Han & Yin, 2016).

Motivasyon özellikle sanayi devrimi sonrasında iş dünyasında yaşanan hızlı gelişimle birlikte çalışma dünyasının da ele aldığı önemli konulardan biri haline gelmiştir. Fabrikalarda çalışan işçilerden üst düzey verim sağlayabilmek için psikoloji biliminden faydalanmaya başlayan işverenler, çalışanlarının motivasyonlarını daha iyi hale getirmek için birtakım önlemler almak durumunda kalmışlardır. Sanayi devrimiyle beraber artan kitle üretim ve uzmanlaşmanın çalışanlarda yarattığı durağanlık araştırmacıların motivasyon üzerine yoğunlaşmalarını sağlamış ve bu sayede birçok farklı teori ve uygulama geliştirilmiştir. 19. ve 20. yüzyıllara göre daha da farklılaşan ve çeşitli sektörlere ayrılan iş hayatı güncel olarak motivasyon konusunda yeni açıklamalar ve araştırmalara açık haldedir (Uzun, 2012, s.133).

İş dünyası için önemli bir yere sahip olan motivasyon, işverenlerin çalışanlar üzerinden elde edebilecekleri maksimum verim konusunda onlara yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda Küçüközkan (2015) motivasyonun hareket noktasının; “personeler ne verilmeli ve ne yapılmalı ki işletme için yararlı olacak davranışlarda bulunsun?” sorusuna cevap aranması olduğunu belirtmiştir. O kısaca motivasyonu bir veya birden çok insanı belirli bir amaca yönelik devamlı olarak harekete geçirme çabası olarak açıklamaktadır (s. 100).

Çalışanların motivasyonları ne kadar yüksek olursa yaptığı işe o kadar bağlılık gösterirler. Bu sebeple işverenler çalışanlarının motivasyonlarını yüksek tutmak için uygun ortamı sağlamalıdır. İşgörenler için oluşturulan bu rahat çalışma ortamının neticesinde hem çalışanlar hem de işveren fayda görmektedir. Özetle çalışanlarını işe nasıl motive edeceğini bilen işverenlerin diğerlerine göre daha kazançlı olduğu söylenebilir.

Çalışanların motivasyonları ile yapılan işin verimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu yapılan araştırmalar neticesinde ortaya konulmuştur (E. Köse, 2019). Bu anlamlı ilişkinin varlığı beklenen bir durumdur. Çünkü işgörenlerin motivasyonu yapılan işten sağlanan verimi hem doğrudan hem de dolaylı yoldan etkilemektedir. Eğer işverenler işçilerin bu durumunu dikkate alırsa işçiler kaliteli mal ve üretim için işlerini tutkuyla yapacak bu da verimi arttıracaktır (Parashakti & Ekhsan, 2020, s. 654).

Motivasyon hayatın her alanında insanı ilgilendiren önemli bir unsurdur. Eğitim alanında da üzerinde ciddi araştırmaların yapıldığı bu mesele nasıl ki iş yerinde verim ve kazanç sağlama konusunda fayda sağlıyorsa eğitim sürecinin kalitesini arttırmak için de önemli bir rol oynamaktadır. Hem öğretmen hem de öğrenci açısından motive olunmuş ve örgütsel bağlılığın olduğu kurumlarda daha başarılı bir eğitim-öğretim uygulanması kaçınılmaz olacaktır. Bu sebeple eğitim yöneticileri gerekli tedbirleri alıp hem öğretmenler hem de öğrenciler için uygun koşulları oluşturmalarıdır.

Motivasyonun çalışanların iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik algıları üzerinde de etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenler üzerinden yapılan araştırmalar bu görüşü destekler nitelikte sonuçlar sahiptir (Akman, 2019; Taş & Selvitopu, 2020). Dolayısıyla okullarda motivasyon bağlamında yapılacak her iyileştirme öğretmenlerin mesleki doyumlarını yükseltecek, tükenmişlik algılarını ise tam tersi oranda düşürecektir. Bu olumlu durum onların mesleklerini daha içten icra etmelerine neden olacağı için direkt olarak eğitimin kalitesini de etkileyecektir.

Motivasyon genellikle içsel ve dışsal motivasyon olarak iki şekilde ele alınmıştır. Bu ayrım ve açıklamaları aşağıda başlıklar altında incelenmiştir.

2.1.1. İçsel motivasyon

Birbirinden farklı özelliklerle donatılmış insanların her biri farklı etkenlerle motive olmaktadır. Bireyin motivasyonunu açıklarken kullanılan iki temel motivasyon faktöründen biri içsel motivasyondur. İçsel motivasyon bireyin bir işi ilgi çekici bulması ve yapılan işin bireyi tatmin edici olması sebebiyle o işi yapması demektir (M. N. Gagne & Deci, 2005).

İçsel motivasyon, insanın kendi isteğiyle bir iş için harekete geçme arzusudur (Akbaba & Aktaş, 2005, s. 23). Yani içsel motivasyon bireyin kendi içinden gelen bir istekle bir işe ilgi duyup o iş için çaba göstermesi anlamına gelmektedir. İçsel motivasyonda birey işi sevdiği için yapmaktadır. Sevilerken yapılan işten de yüksek verim sağlanmaktadır. Burada bireye motive olması için dışarıdan herhangi bir müdahale yoktur.

Yapılan araştırmalar içsel motivasyon araçlarının dışsal motivasyon araçlarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Dündar vd., 2007). Birey bir işi severse o işe karşı gösterdiği özen ve çaba artmaktadır.

Eğitim üzerinden durum ele alınacak olursa öğrenci bir dersi severse o derse olan ilgisi ve çabası yüksek olacaktır. Bu motivasyon sonucunda da derste başarı gösterme şansı artacaktır. Öğrenci kimi zaman dersi kendiliğinden sevip ilgi duyarken kimi zaman da onu dış etmenler motive edebilir. Mesela öğretmenden övgü almak için derse hazırlanması buna örnek olarak gösterilebilir (s, 23).

Öğretmenler açısından da durum çok farklı değildir. Nitekim mesleğini seven bir öğretmenin işini yaparken gösterdiği çaba ve gayret yüksektir. Eğitim sürecinin en önemli kilit

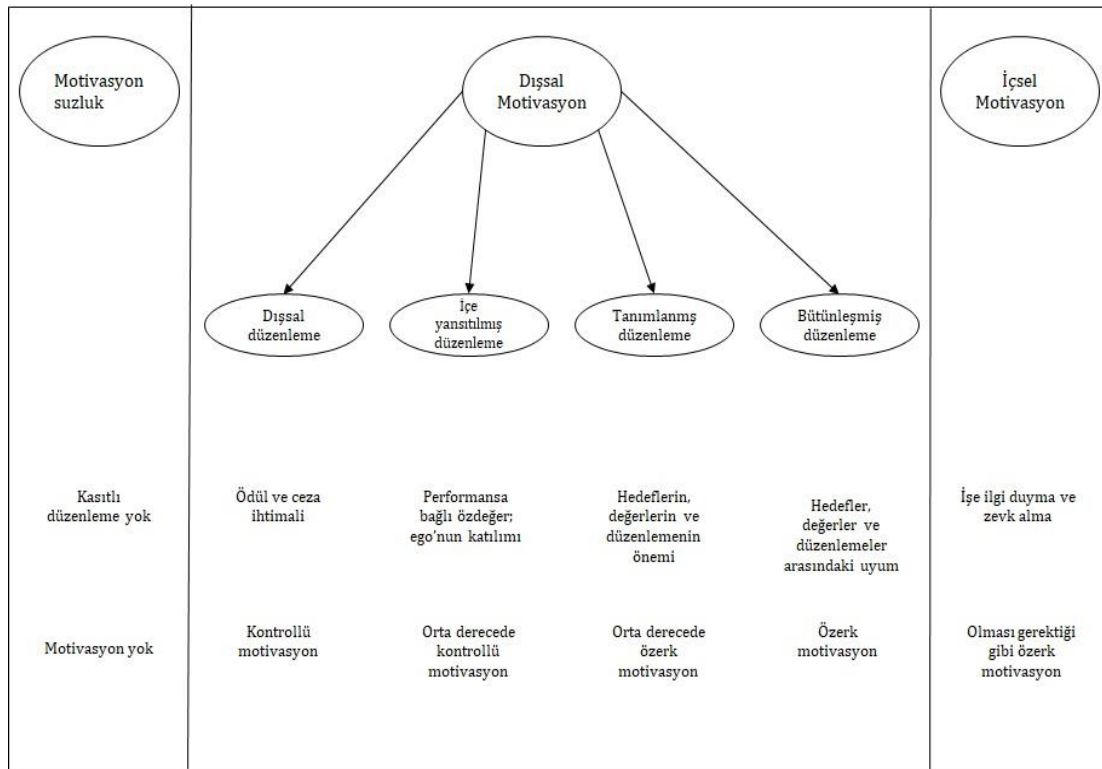
taşlarından biri olan öğretmenin mesleğine karşı motivasyonunun yüksek olması eğitimde kalitenin artmasını sağlayan önemli bir faktördür. Eğitim sürecinde öğretmenin motivasyonunun bu denli önemli olması eğitim liderleri ve yöneticilerini de ilgilendiren bir konudur. Çünkü öğretmenin motivasyonu öğrenci üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Nasıl ki öğretmenler öğrencilerini derslere motive etmek için çaba gösteriyorlarsa yöneticiler de öğretmenleri nasıl motive edebileceklerini düşünmelidir (Neves de Jesus & Lens, 2005, s. 120).

Yapılan araştırmalar neticesinde öğretmenlerin diğer işgörenler gibi iç motivasyon kaynaklarını dış motivasyon kaynaklarına göre daha ön planda tuttukları tespit edilmiştir (Emiroğlu, 2017). Bu durum öğretmenlerin mesleklerine karşı hali hazırda bir tutku içerisinde olduğunu göstermektedir. Onlarda bulunan bu motivasyonu doğru yönlendirmek ve beslemek eğitim faaliyetlerinden elde edilecek verimi direkt olarak etkileyecektir.

2.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin dışardan gelen etmenlerle beraber yaptığı işe motive olmasıdır. Yani bireyin içsel olarak arzu ve istek duymadığı bir işe ödül ya da ceza sebebiyle harekete geçmesidir. Dışarıdan bireye sunulan güdüler, davranışa yön veren para, ödül, onay ya da not gibi motivasyon araçları olabilir (Çapan, 2013, s.176).

Motivasyon türleri daha önce de belirtildiği gibi genellikle içsel ve dışsal olarak açıklanmaktadır. Ancak aşağıda verilen görselde belirtilen motivasyon türlerine bakıldığında motivationsuzluk durumunun da bu gruba dahil edildiği görülmektedir.



Şekil 2. 1. Motivasyon türleri (M. Gagne & Deci, 2005, s.336)

Görselde aktarılan bilgiler incelendiğinde motivasyonsuzluğun olumsuz bir durum olduğu yorumu yapılabilir. Yapılan işten hem zevk almak hem de sonucunda verim almak için motivasyon unsuruna ihtiyaç vardır. Bireyin her konuda içsel olarak motive olması mümkün olmayabilir. Bu durumda işverenler çalışanları için dışsal motivasyon araçlarını devreye sokup onları harekete geçirebilirler.

İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarından hareketle birtakım teori ve uygulamalar geliştirilmiştir. Motivasyon kuramlarına bakıldığında özellikle iki başlık ekseninde çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar; kapsam kuramları ve süreç kuramlarıdır.

2.2. Motivasyon Kuramları

İnsanı anlamak ve bununla birlikte ondan alınacak verimi arttırmak amacıyla ortaya çıkan motivasyon kuramları temelde iki başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; kapsam ve süreç kuramlarıdır.

2.2.1. Kapsam kuramları

Kapsam kuramları bireysel ihtiyaçlara odaklanmaktadır. Bu ihtiyaçlar fizyolojik ve sosyo-psikolojik olarak ikiye ayrılır. Kapsam kuramlarına göre iş hayatında çalışanlar üzerinde gözlemlenen olumsuzlukların temel nedeni bu iki ihtiyacın tam olarak karşılanmamış olmasındandır (Tınaz, 2009, s. 6). Kapsam kuramları bu ifadelerden anlaşılacağı gibi daha çok bireyin içsel motivasyon süreçleriyle ilgilenmektedir.

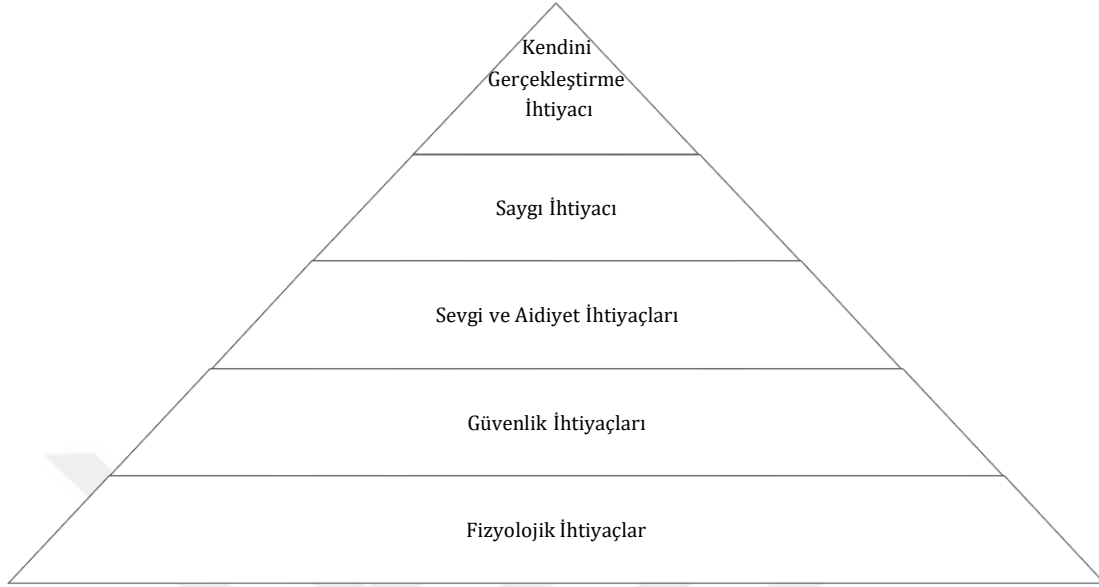
Kapsam kuramlarına ilişkin literatürde bulunan en yaygın teoriler; Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı, Frederick Herzberg tarafından geliştirilen Çift Faktör teorisi, David McClland' e ait Başarma İhtiyacı teorisi ve Clayton Alderfer' in ERG teorisidir (Koçel, 2020, s. 640).

2.2.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Motivasyon kuramları içerisinde en meşhurlarından olan ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının öncüsü Abraham Maslow' dur. Onun geliştirdiği bu kuram sonraki yıllarda geliştirilen kuramlara öncülük etmesi bakımından motivasyon teorileri arasında önemli bir yere sahiptir (Tınaz, 2009, s.7).

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre insan davranışlarına yön veren doğuştan gelen bazı ihtiyaçlar vardır. Hiyerarşik bir sıraya sahip bu ihtiyaçlar giderilinceye kadar insan davranışlarını etkilemektedir. Bir piramit gibi aşağıdan yukarı olacak şekilde hizalanan bu ihtiyaçlar beş kademeye ayrılmıştır. Bunlar; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sevgi ve aidiyet ihtiyaçları, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Hiyerarşik bir sırayla açıklanan bu ihtiyaçlardan ilk ikisi temel ihtiyaçlar, son üç sıradakiler ise sosyo-psikolojik ya da ikincil ihtiyaçlar olarak adlandırılmıştır. Her bir ihtiyaç doyuma ulaştıktan sonra insan

davranışı üzerinde etkisini kaybederken sadece kendini gerçekleştirme ihtiyacı asla doyuma ulaşmamaktadır (Süral Özer & Topaloğlu, 2012, s.84-87).



Şekil 2. 2. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi (Maslow, 1954, s. 35-47)

- 1- Fizyolojik İhtiyaçlar: Yemek, su, dinlenme, cinsellik.
- 2- Güvenlik İhtiyaçları: Can ve iş güvenliği.
- 3- Sevgi ve Aidiyet İhtiyaçları: Bir gruba ait olma, dostluk ve arkadaşlık ilişkileri geliştirme.
- 4- Saygı İhtiyacı: Prestij, takdir görme isteği.
- 5- Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Bireyde mevcut olan potansiyelin ortaya çıkması.

Maslow' un geliştirdiği bu teori yönetim uygulamalarında sıklıkla kullanılmıştır. Fakat deneysel olarak teorinin yetersiz olduğu araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir. Ancak her ne kadar uygulama açısından yetersiz görülse de Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı kendisinden sonra geliştirilen birçok çalışma için önemli bir kaynak olmuştur (Kayacan, 2020, s.13).

Türkiye 'de öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre ihtiyaçlarının giderilmesini üst düzeyde önemseyen öğretmenlerin ihtiyaçlarının orta düzeyde karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmenler fiziksel ihtiyaçlarının en alt düzeyde karşılandığını belirtmişlerdir (Gökçe, 2011). Araştırmanın yapıldığı tarihten bugüne ülkede mevcut olan ekonomik durum göz önüne alındığında öğretmenler Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre mesleklerine karşı yeterince motive değildir yorumu yapılabilir. Bireyleri eğiten ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamada rehberlik eden öğretmenlerin hiyerarşide en alt basamak olan fiziksel ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamaları eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir.

2.2.1.2. Frederick Herzberg' in Çift Faktör Teorisi

Frederick Herzberg, 1923 ve 2000 yılları arasında yaşamış Amerikalı bir psikologdur. Herzberg' in geliştirdiği bu motivasyon teorisi literatürde çift faktör ya da hijyen teorisi olarak geçmektedir.

Herzberg, iki yüz mühendis ve muhasebeci üzerinde motivasyon üzerine araştırmalar yapmıştır. Deneklere çalışma hayatlarında kendilerini en iyi hissettikleri an sorulmuş ve denekler 'başarma', sorumluluk', 'takdir' gibi kavramları vurgulamışlardır. Sonrasında deneklerden kendilerini en kötü ve doyumsuz hissettikleri an ve durumları belirtmeleri istenmiştir. 'Şirket içi ilişkiler', 'ücret', 'çalışma koşulları' gibi kavramlar denekler tarafından öne sürülmüştür (Tınaz, 2009, s.9).

Toplanan verilerden hareketle Herzberg, çalışma hayatında motivasyonu etkileyen kavramları iki grup halinde ele almıştır. Birinci grup *motive edici faktörler* olup bunlar; işin kendisi, sorumluluk, ilerleme imkanları, statü, başarma ve tanınmadır. Bu faktörlerin var olması durumunda çalışan kişisel başarı duygusuna kapıldığı için kişiyi motive eden faktörler olarak kabul edilmiştir. Bunların çalışma ortamında yokluğunda ise çalışanların motivasyonlarının düşeceği belirtilmektedir. İkinci grup ise *hijyen faktörleri* olarak adlandırılmaktadır. Ücret, maaş, çalışma koşulları, iş güvenliği gibi faktörler bu gruba girmektedir. Bunların varlığı insanı motive etmeye yeterli görülmemektedir. Bunlar bir ortamda olması gereken asgari unsurlar olarak kabul edilmektedir. Fakat bunların yokluğu bireyin motivasyonunu olumsuz etkileyecektir. Çalışma ortamında motivasyonu arttırmak için öncelikle hijyen faktörleri sağlanmalı ve bunun üzerine motive edici faktörler devreye sokulmalıdır (Koçel, 2020, s.643).

Herzberg' in bu teorisi çalışma yaşamında çalışanlarını güdülemek isteyen işverenlere ışık tutmuştur. Çünkü motivasyon ile ilgili bir sorunla karşılaşan işverenler meseleyi genellikle hijyen faktörleri başlığı altındaki durumları iyileştirmek ile çözmeye gayretine girmişlerdir. Ancak bu doğrultuda yapılan iyileşmeler çalışanların motivasyonunda herhangi bir düzelme meydana getirmemiştir. Bu teori motivasyonu sadece hijyen faktörleri ile değil aynı zamanda motive edici faktörlerin de ortamda mevcut olmasıyla iyileştirmenin mümkün olacağını ortaya koymuştur (Keser, 2021, s.49).

Çift faktör kuramının eğitim alanında da yansımaları olmuş ve üzerine araştırmalar yapılmıştır. Türkiye' de yapılan bir araştırma öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğu ve diğer meslek çalışanlarına nazaran daha stresli bir işe sahip olduklarından hareketle öğretmen motivasyonunun neden düşük olduğu sorusuna Herzberg' in teorisiyle cevap aramıştır. Çalışmanın sonucunda çift faktör kuramının doğru uygulanmasıyla öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının iyileştirilebileceği belirtilmiştir (Kurt, 2005).

2.2.1.3. Başarma İhtiyacı Teorisi

Kapsam kuramları içerisinde yer alan teorilerden biri de David C. McClelland tarafından geliştirilen başarı ihtiyacı teorisidir. McClelland'ın bu teorisinin, Henry A. Murray'ın insan davranışlarının üzerinde etkisi olduğunu düşünerek ortaya attığı 20'nin üzerindeki ihtiyaçtan yalnızca başarı, güç ve ilişki kurma ihtiyacını ele alan bir teori olduğu belirtilmektedir (Süral Özer & Topaloğlu, 2012, s.95).

Başarı ihtiyacı: Başarı ihtiyacı yüksek bireyler ulaşılması zor ve uğraş verici hedefler belirleyip bunlara ulaşabilmek için gerekli donanıma sahip olmak isterler. Belirlenen hedefler zahmetli olsa da ulaşılabilir olmalıdır. Bu sebeple bu ihtiyaç sahibi bireyler hedefleri seçerken özenle hareket ederler (Keser, 2021, s.54).

İlişki kurma ihtiyacı: Bireyin başkalarıyla ilişki kurması ve sosyalleşmesini içeren bir ihtiyaç türüdür. Bu ihtiyacı kuvvetli olan bir kişi, insanlarla ilişki kurmaya ve geliştirmeye önem verecektir (Koçel, 2020, s.644).

Güç edinme ihtiyacı: Bu ihtiyaç, başkalarını etkileme, kontrol sağlama ve otorite elde etme ihtiyacı olarak açıklanabilir (Kayacan, 2020, s.16). Eğer kişi vaktinin çoğunu bu ihtiyaçlarını nasıl gidereceği üzerine harcıyorsa güç kazanma ihtiyacı yüksek birey olarak kabul edilmektedir (Keser, 2021, s.54).

McClelland'ın bu ihtiyaçlar arasında en çok başarı güdüsünün hem bireyi hem de toplumu etkilediğini ifade ettiği belirtilir. Başarıyı arzulayan insan başarısız olmaktan korku duyar ve eyleme geçmekten çekinebilir. Birey başarısızlık korkusunun üstesinden gelirse ancak harekete geçer ve başarılı olabilir. Ayrıca doğuştan değil sonradan kazanılan bu ihtiyaç çalşanın performansını belirlemede önemli rol oynamaktadır (Keser, 2021, s.54).

2.2.1.4. ERG Teorisi

Clayton Alderfer tarafından geliştirilen bu teori üç ihtiyaç üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar: Varolma (existence) ihtiyacı, Aidiyet-ilişki kurma (relatedness) ihtiyacı ve Gelişme (growth) ihtiyacıdır. ERG teorisi bu ihtiyaçların baş harfinden ismini almıştır. Alderfer, ihtiyaçları aynı Maslow'ın ihtiyaçlar hiyerarşisinde olduğu gibi alt düzeydeki ihtiyaçlar ve üst düzeydeki ihtiyaçlar olarak ele almış ve alt düzeydeki ihtiyaçların tatmininden sonra üst düzey ihtiyaçların giderilebileceğini belirtmiştir. O Maslow'ın teorisini basitleştirerek geliştirmiştir (Koçel, 2020, s.645).

Alderfer teorisinde Maslow'dan faydalanmış olsa da iki teori arasında belirgin farklar da vardır. Maslow'ın teorisinde tatmin edilen ihtiyaçtan bir üst kademedeki ihtiyaca geçildiğinde önceki ihtiyaç bireyde motive edici özelliğini kaybetmektedir. Fakat Alderfer'in teorisine göre üst ihtiyaçlarını tatmin edemeyen birey alt kademedeki ihtiyaçlara yönelebilmektedir. Ona göre birey farklı zamanlarda farklı ihtiyaçlar tarafından motive edilebilir (Wright & Noe, 1996, aktaran Kayacan, 2020, s.20).

Aşağıdaki şekilde Alderfer ve Maslow' un teorileri karşılaştırılarak daha anlaşılır şekilde gösterilmeye çalışılmıştır.

Alderfer' in İhtiyaçlar Hiyerarşisi	Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi
Gelişme İhtiyacı	Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı
	Saygı İhtiyacı
İlişki İhtiyacı	Sevgi ve Aidiyet İhtiyacı
Varoluş İhtiyacı	Güven İhtiyaçları
	Fizyolojik İhtiyaçlar

Şekil 2. 3. Alderfer ve Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinin karşılaştırması (Kayacan, 2020, s. 20)

Varolma ihtiyacı, Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki fizyolojik ve güvenlik gereksinimleriyle eş değerdir. İş hayatında bu ihtiyaçlar ücret, prim, iş güvenliği vb. şekilde ortaya çıkabilir (Tınaz, 2009, s.8).

İlişki ihtiyacı, Maslow' un hiyerarşisine göre sevgi ve aidiyet ihtiyacına denk gelmektedir. Birey içinde yaşadığı toplum tarafından değer görmek ve benimsenmek ister. Bu durumun varlığı motivasyonu artırırken yokluğu ise motivasyonu olumsuz etkileyen etmenlerdendir.

Gelişme ihtiyacı ise yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinde saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı kademelerine eşittir.

Alderfer' in teorisi günümüzde birkaç çalışma tarafından test edilmiş ancak elde edilen veriler sonucunda deneysel doğrulamanın oluşmadığı görülmüştür. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına kıyasla ERG kuramının daha esnek bir yapıya sahip olması çalışan motivasyonu hakkında fikir edinebilmek için daha işlevsel bir özellik taşıdığı değerlendirilmektedir (Süral Özer & Topaloğlu, 2012, s.92).

2.2.2. Süreç kuramları

Kapsam kuramları bireyin içsel motivasyon unsurlarından hareketle ortaya çıkmış kuramlardır. Süreç kuramları ise daha çok dışsal motivasyon unsurlarından beslenmektedir. Nitekim motivasyon yalnızca içsel faktörlerden etkilenmemekte dışsal faktörler de motivasyonu hem olumlu hem de olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu duruma göre motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılıp açıklanmaktadır.

Çalışma hayatında süreç teorilerinin amacı bireyin belirli bir davranışı tekrarlaması veya tekrarlamaması nasıl sağlanabilir sorusuna cevap aramaktır. Süreç teorilerine göre içsel faktörlerin yanında dışsal birçok faktör de davranış üzerinde ciddi etkiye sahiptir (Koçel, 2020, s.645). Kapsam kuramlarında olduğu gibi süreç kuramları başlığı altında da birçok teori ortaya konulmuştur. Süreç teorileri şunlardır:

- Edimsel koşullanma teorisi
- Beklenti teorileri (Vroom' un beklenti teorisi, Lawler ve Porter' in beklenti teorisi)
- Adams' in eşitlik teorisi
- Amaç belirleme teorisi (Goal Setting Theory)

2.2.2.1. Edimsel Koşullanma Teorisi

Edimsel koşullanma teorisi literatürde davranış şartlandırması olarak da geçmektedir. Psikoloji biliminden faydalanılarak geliştirilen bu teoriye göre edimsel ve klasik olarak iki çeşit şartlandırma çeşidi bulunmaktadır.

Klasik koşullanma çalışmalarının öncüsü Rus fizyolog Ivan Pavlov' dur. Pavlov, üzerinde birtakım deneyler yaptığı köpeğin bir gün boş bir yemek kabına sanki kendisine yemek verilmiş gibi salya akıttığını gözlemlemiştir. İlgisini çeken bu olay üzerine Pavlov köpekler üzerinde koşullanma deneyleri yapmaya karar vermiştir (Cüceloğlu, 2006, s.140). Yaptığı deneyler neticesinde Pavlov bir köpeğin geçirdiği yaşantı neticesinde belirli bir uyarıcıya şartlanabileceğini ortaya koymuştur (Tozkoparan, 2012, s.120).

Köpekler üzerinde yaptığı deneyler sonucunda Pavlov nötr bir uyarıcının (zil) uyarıcıdan (et) hemen önce verilmesiyle bir süre sonra nötr uyarıcının da asıl uyarıcının yerini aldığını ortaya koydu (Özdel, 2015, s.11). Buna göre köpek için hiçbir anlam ifade etmeyen zil, köpekte salya salınımına sebep olan etten hemen önce ortama sokuldukça köpek bir süre sonra zil sesiyle yemek yemeyi özdeşleştirmiş ve ortamda et bulunmasa dahi zil çalındığında salya akıtmaya başlamıştır.



Şekil 2. 4. Klasik şartlandırma (Koçel, 2020, s.646)

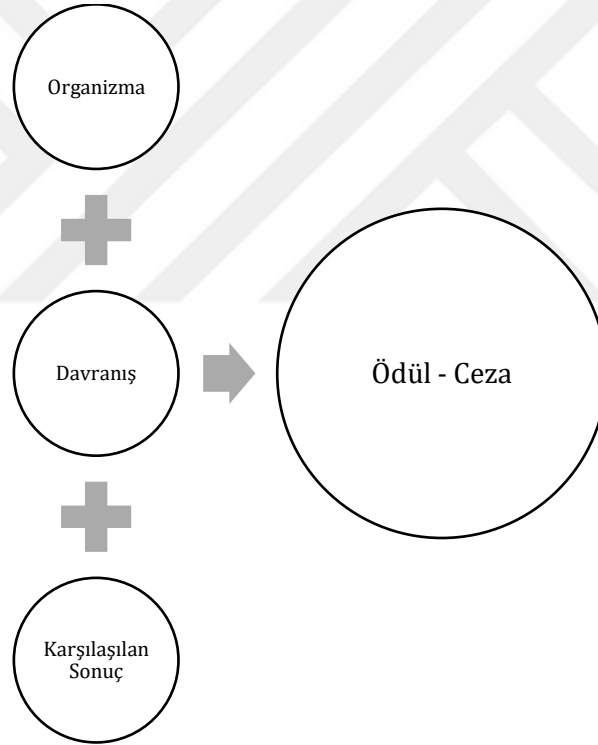
Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi klasik koşullanma sürecinde organizmaya yapılan uyarılar neticesinde davranış ortaya çıkmaktadır.

Pavlov' un köpekler üzerinde yaptığı başarılı klasik koşullanma deneylerinin insanlar üzerinde de uygulanabilir olduğunu ortaya koyan ise J.B. Watson olmuştur. O, 3,5 yaşındaki bir çocuğa bir tavşanla aynı odadayken şiddetli derecede ses vermiş ve çocuğun bu ses uyarısıyla sonraki süreçte tavşandan korkar hale geldiğini tespit etmiştir (Özdel, 2015, s.11).

Psikoloji biliminden doğan ve zamanla geliştirilen bu koşullandırma türü eğitimden iş hayatına birçok alanda kendisine uygulama alanı bulmuştur.

Koşullanma teorilerinden bir diğeri ise edimsel (operant) koşullanmadır. Burrhus Frederick Skinner tarafından geliştirilen bu koşullanma türündeki ana düşünceye göre davranışlar organizmanın yaşadığı sonuçlar ile koşullanmaktadır. Örneğin işe geç kalan bir çalışan bu davranışı iş yerinde yaşadığı olay üzerine (görmezden gelinme veya ikaz edilme) ya tekrar edecek ya da bu davranışı tekrar yapmamaya dikkat edecektir (Koçel, 2020, s.646). Burada yaşantı yoluyla öğrenme söz konusudur. Birey yaptığı davranışların sonuçlarına göre sonraki davranışlarını şekillendirir.

Edimsel koşullanma yaklaşımı pekiştirme kuramı olarak da anılmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımın Thorndike'ın "etki kanunu" na dayandığı da belirtilmektedir. Etki kanununa göre hoşnut edici bir sonuçla karşılaşan davranışın büyük olasılıkla devam ettirileceği tam tersi durumda ise o davranışın kaybolacağı ileri sürülmektedir (Tozkoparan, 2012, s.122).



Şekil 2. 5. Edimsel koşullanma (Koçel, 2020, s.646)

Skinner tarafından geliştirilen edimsel koşullanmada olumlu davranışlar ortaya çıkarmak ya da olumsuz davranışı ortadan kaldırmak için bazı araçlardan yararlanır. Bunlar; olumlu-olumsuz pekiştirme, sönme ve cezalandırmadır (Tozkoparan, 2012, s.122-125).

Olumlu Pekiştirme: Bireyin istenen davranışı tekrar ettirmesi için birtakım ödüller ile teşvik edilmesidir. Burada dikkat edilmesi gereken davranışın çok süre geçmeden pekiştirilmesidir. Aksi takdirde ödül ile davranış arasındaki bağ kaybolabilir.

Olumsuz Pekiştirme: Bireye davranışının istenmeyen bir davranış olduğunu hissettirmektir. Olumlu pekiştirme de amaç istenen davranışı ödüllendirerek devamlılığını sağlamakken olumsuz pekiştirmede istenmeyen davranışı ortadan kaldırmaya çalışmaktır.

Sönme: Davranışlar pekiştirilmezse söner ve birey artık o davranışı gerçekleştirmez. Bu durum olumlu davranışlar için geçerli olduğu gibi olumsuz davranışlar için de geçerlidir.

Cezalandırma: Bireyin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırmak için olumsuz sonuçlarla karşı karşıya bırakmaktır. Uyararak, maaş kesintisi, kademe düşürmek ve işten çıkarmak buna örnek olarak gösterilebilir.

Edimsel koşullanma yaklaşımını bir motivasyon aracı olarak kullanmak isteyen bir yönetici şu hususlara dikkat etmelidir (Koçel, 2020, s.648);

- Örgüt açısından istenen ve istenmeyen davranışlar açık bir şekilde belirlenmelidir.
- Bu davranışlar çalışanlara iletilmelidir.
- Mümkün olan her fırsatta ödüllendirme kullanmaya özen gösterilmelidir.
- Davranışlara hemen karşılığı verilmelidir. Araya girecek uzun bir zaman sonucun davranışlar üzerindeki etkisini azaltabilir.

2.2.2.2. Vroom' un Beklenti Teorisi

Teori Viktor H. Vroom (1964) tarafından geliştirilmiştir. Maslow ve Herzberg' in aksine ihtiyaçlar yerine sonuçlara odaklanan beklenti teorisi daha sonraki zamanlarda Porter ve Lawler (1968) ve Pinder (1987) tarafından geliştirilmiştir (Keser, 2021, s.57).

Beklenti teorisine göre, başarı ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonu olarak ortaya çıkar. Vroom teorisinde örgütsel davranışların nedenleri hakkında bazı varsayımlar geliştirerek açıklama yoluna gitmiştir. Bu varsayımlar şu şekilde açıklanabilir (Tınaz, 2009, s.10):

1. Bir davranışın ortaya çıkmasında bireyin hem kişisel özellikleri hem de çevresel faktörler etkindir. Yalnız başına kişisel özellikler ya da çevresel faktörler davranış üzerinde etki sahibi değildir.
2. Her birey bir başkasından farklı istek ve amaçlara sahiptir. Dolayısıyla her birey farklı ödül beklentisi içerisinde olabilir.
3. Bireyler istedikleri ödüle ulaşabilmek için alternatif davranış biçimlerinden birini seçebilir.

Teorinin üç temel kavramı bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan *valens* ödülü arzulama derecesini ifade eder. Belirli ödül her birey tarafından farklı şekilde arzulanacaktır. Kimi bir

ödülü elde etmeye çok fazla istek duyarken kimi daha az ya da hiç istek duymayabilir. Ödülün yüksek valense sahip olması bireyin daha çok çaba göstermesine neden olacaktır (Koçel, 2020, s.649).

İkinci kavram ise *bekleyiştir*. Bu kavrama göre kişi gerçekleştireceği davranışın kendisini amaca ulaştıracağına inanıyorsa buna bekleyiş denir (Tınaz, 2009, s.10). Yani birey eylemlerinin sonucunda ödül kazanacağını düşünürse bu davranışa yansır. Eğer bireyde bu beklenti oluşmazsa davranışın gerçekleşmesi pek mümkün olmayabilir. Valensi ve beklentisi yüksek olan birey daha arzulu ve istekli çalışacaktır.

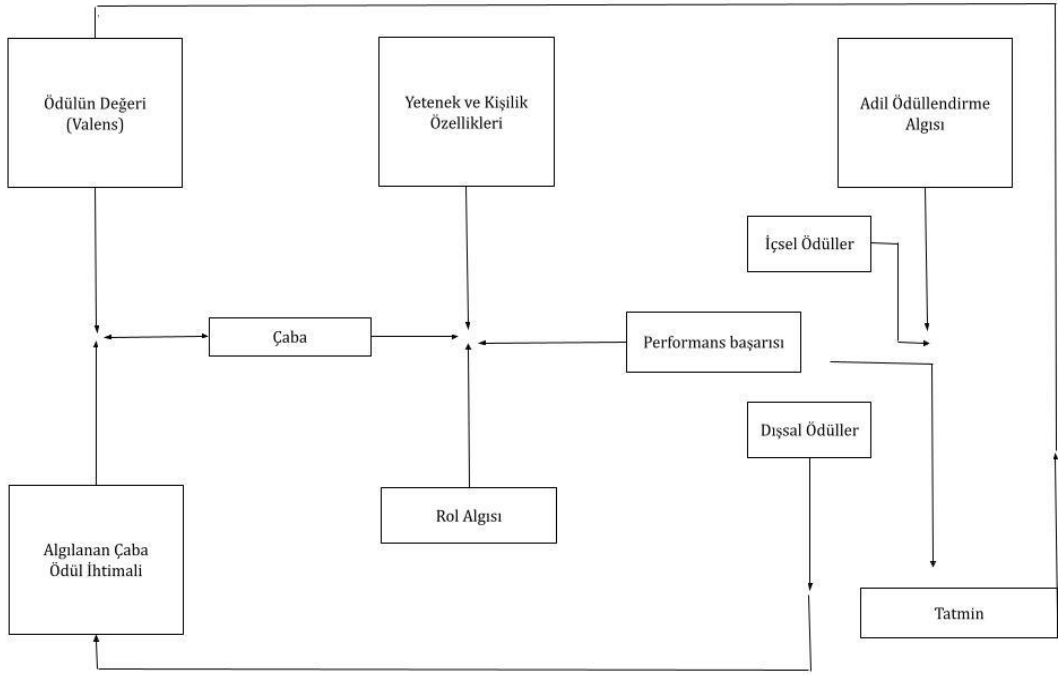
Teorinin üçüncü temel kavramı *araçsallıktır*. Bu kavrama göre bireyin gayretleri birinci kademe ödüllerle ödüllendirilebilir. Mesela maaş buna örnek gösterilebilir. Maaş, çalışan için birinci kademe sonuçtur. Maaş çalışan nezdinde elde etmek istediği ev, araba, statü, daha rahat yaşam gibi ikinci kademe sonuçları elde etmek için bir araçtır. Tek başına maaş bir anlam ifade etmemektedir. Kısaca ifade edilecek olursa birinci kademeli sonuçlar ikinci kademeli sonuçlara ulaşmada bir araç görevi görmektedir (Koçel, 2020, s.649).

Sonuç olarak çalışanların çaba ile başarının yakın ilişki içerisinde olduğunu fark etmesi sağlanmalıdır. Yönetici, çalışanları için gösterdikleri gayretin başarıya dönüşebileceği bir ortam sağlamalıdır. Çalışanlar için cazip olacak bir başarı-ödül sistemi inşa etmelidir (Tınaz, 2009, s.11).

2.2.2.3. Lawler ve Porter' in Beklenti Teorisi

Vroom' un beklenti teorisini esas alan bu teori de Lawler ve Porter birtakım eklemelerle teoriyi geliştirmeye çalışmışlardır. Vroom' un teorisindeki gibi burada da kişinin göstereceği gayretin derecesi, valens ve bekleyiş tarafından etkilenmektedir görüşü kabul edilmektedir. Ancak yüksek gayret göstermek yüksek bir performans ortaya çıkaracağı anlamına gelmez. Burada iki farklı değişken ortaya çıkmaktadır. Bunlar, kişinin gerekli bilgiye sahip olması ve kişinin kendisi için algıladığı roldür. Eğer kişi gerekli bilgi ve yeteneğe sahip değilse ne kadar gayret gösterse de istenen sonuç ortaya çıkmayacaktır. Aynı şekilde çalışan kendisinden istenen rol ve görevin farkında olmalıdır. Aksi takdirde rol çatışmaları ortaya çıkar ve istenen performans gösterilemez (Koçel, 2020, s.650-651). Kendisinden tam olarak ne istendiği belli olmayan çalışan kendi içinde de bir kargaşa yaşayacak ve bu iş motivasyonunu olumsuz etkileyecektir.

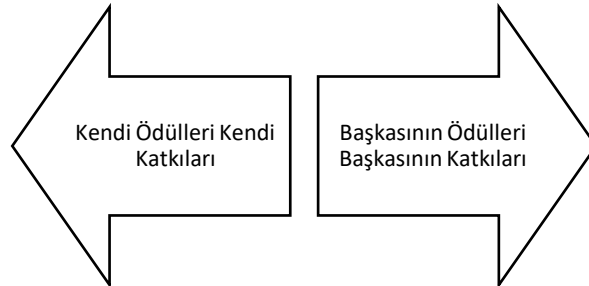
Lawler ve Porter' in beklenti teorisine ait süreç ve ilgili kavramlar aşağıda verilen şekilde görülmektedir.



Şekil 2. 6. Porter ve Lawler' in motivasyon modeli (Porter and Lawler Model of Motivation, t.y.).

2.2.2.4. Adams' ın Eşitlik Teorisi

Süreç teorileri içerisinde bulunan eşitlik teorisi (Equity Theory) j. Stacy Adams tarafından geliştirilmiştir. Adams, insanların doğruluk, haklılık ve adalet kavramlarını ne şekilde arzuladıklarını açıklayan bir motivasyon teorisi geliştirmeye çalışmıştır (Tınaz, 2009, s.11). Teori temel olarak çalışan bireylerin gösterdikleri çaba ve elde ettikleri ödüllerini diğer çalışanlarla kıyaslama eğiliminde olduklarına dikkat çekmektedir.



Şekil 2. 7. Eşitlik teorisinde karşılaştırma süreci (Kayacan, 2020, s.34).

Adams' ın eşitlik teorisinde dört temel kavram olduğu belirtilmektedir. Bunlar; kişi, diğer kişi, ödüller ve katılardır. *Kişi*, eşitliği ya da eşitsizliği algılayan, *Diğer Kişi*, ödül ve katkı

olarak kıyaslanan, *Ödüller*, çalışanın gösterdiği çaba neticesinde elde ettiği maaş, statü vb. dir. *Katkılar* ise çalışanın taşıdığı eğitim, deneyim, emek gibi özellikleridir (Keser, 2021, s.63).

Çalışan eğer çalışma hayatında bir adaletsizlikle karşılaşursa bu durumu kendisi çözme eğilimi gösterebilir. Bunun sonucunda iş ortamında huzursuzluklar meydana çıkarabilir. Çalışanlarını motive etmek için bu teoriyi kullanmayı seçen bir yönetici şu hususlara dikkat ederse başarı sağlayabilir;

- Teorinin temel hareket noktası eşit çabanın eşit şekilde ödüllendirilmesi gerektiğidir. Bu sebeple işveren adil olmaya özen göstermelidir.
- Eşitlik veya eşitsizlik çalışanın işletme içinde veya dışında yaptığı karşılaştırmaların bir sonucudur.
- Eşitsizliğe gösterilecek tepki değişiklik gösterebilir.
- İşletmelerde ücret yönetiminin temel konusu, bu eşitlik/eşitsizlik algısıdır. (Koçel, 2020, s.653).

Adams' in eşitlik teorisi iş hayatında büyük ilgi görmüş ve uygulama alanı bulmuştur. Eğitim alanında da üzerinde çalışılan konular arasında olan bu teorinin Türkiye' de müzik öğretmenleri üzerinden incelendiği görülmektedir. İlgili araştırmaya göre müzik öğretmenlerinin adil ve eşit iş ortamına önem verdiklerini ve böyle bir ortamda daha motive çalışabileceklerini belirttikleri ifade edilmiştir. Ayrıca teorinin müzik öğretmenlerinin iş tatminlerine faydalı bir bakış açısı sağladığı da belirtilmiştir (D. B. Ç. Kılıç, 2016).

2.2.2.5. Amaç Belirleme Teorisi (Goal Setting Theory)

Edwin Locke tarafından geliştirilen amaç belirleme teorisine göre kişi kendisine göre birtakım amaçlar belirler ve bu amaçlar onun motivasyon düzeyini etkiler. Ayrıca bu amaçlar kişinin yapacakları hakkında ona rehberlik eder (Tınaz, 2009, s.12).

Teorinin ana fikri ne kadar yüksek amaç belirlenirse, o kadar yüksek motivasyona sahip olunacağına dayanmaktadır. Yüksek amaçlar hedefleyen bir kişi ulaşılması kolay amaçlar belirleyen bir kişiye kıyasla daha yüksek performans gösterecektir. Teoriye göre çalışan ile iş yerinin ortak amaçlar etrafında toplanmasını sağlamak yöneticilerin dikkat etmesi gereken bir durumdur (Koçel, 2020, s.653).

2.2.2. Motivasyon kuramlarının avantajları ve dezavantajları

Yukarıda verilen kapsam ve süreç teorilerinden anlaşılacağı üzere yöneticiler tarafından iş ortamı çalışan için uygun hale getirilirse motivasyon olumlu etkilenmektedir. Motivasyonu artan çalışanlar sayesinde de verim artacak ve bu durumdan da yöneticiler olumlu etkilenecektir. Bu durumda hem işgörenler hem de işverenler kazançlı çıkmaktadır. Yöneticiler tek bir teoriden faydalanıp uygulamak zorunda değildirler. Kendi iş yerlerindeki ihtiyaç neyse ona göre bir veya birden çok teoriden yararlanılabilir.

Motivasyon konusunda ortaya atılmış daha birçok teoriden söz etmek mümkündür. Ancak burada en çok kabul gören ve uygulama alanı bulmuş teorilere değinilmiştir. Aşağıdaki tabloda kapsam ve süreç kuramlarından bazı teoriler avantaj ve dezavantajları noktasında olarak ele alınmıştır.

Tablo 2. 1. Motivasyon teorilerinin avantajları ve dezavantajları (Grynko vd., 2017, s.1102-1103).

Teori	Avantajları	Dezavantajları
A. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivasyon süreci sonsuzdur. ▪ Değişen ihtiyaçlara göre geliştirilen motivasyon sistemi. ▪ Çalışanın ihtiyaçlarından ortaya çıkan durum ile şirket çıkarları arasında uyum sağlanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ İnsanların bireysel özellikleri dikkate alınmaz. ▪ Bir düzeyden başka bir düzeye geçiş ihtiyaçlar hiyerarşisinde yönetim uygulamaları tarafından desteklenmez. ▪ Küçük ve orta ölçekli işletmelerde pratikte pek uygulanabilir olmayabilir.
V. Vroom' un Beklenti Teorisi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonuçlar ve yalnızca verimli çalışmaların ödüllendirilmesi için aralarında net bir korelasyon sağlar. ▪ Çalışanın öz değerlendirme, becerileri ve bilgi düzeyini izler. ▪ Yüksek fakat gerçekçi düzeyde sonuçlar oluşur. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çalışanın bireysel özelliklerini ve şirketi tam olarak dikkate almaz; ▪ Kullanılan yönetim uygulamalarında, metodolojik, mantıksal ve teknik açıdan yeterince kanıtlanmamıştır.
D. McClelland' ın İhtiyaçlar Teorisi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Güce ihtiyacı olan gerekli beceri ve özgüvene sahip bireylerin liderlik pozisyonuna erişebilmeleri için uygundur. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çalışanların bireysel özelliklerini tam olarak dikkate almaz; ▪ Hiyerarşide daha aşağıda olan ve daha çok çalışan kesim için ihtiyaçları tatmin

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Başarı ihtiyacı olan bireyler alınan risklerde sorumluluk duyarlar ve inisiyatif kullanmaktan kaçınmazlar. ▪ Bağlanma ihtiyacı duyan bireyler, ekip içinde hızlıca dostane ilişkiler kurabilir, anlaşmazlıkları ve çatışmaları etkin bir şekilde çözer ve duygusal destek sağlar. 	<p>mekanizması geliştirmemiştir;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bu teoriyi uygulamaya geçirmek genellikle bazı örgütsel sıkıntılar meydana getirir.
--	--	--

Teori	Avantajları	Dezavantajları
S. Adams' ın Eşitlik Teorisi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Şirket beklentilerinin gelişimi ve buna karşılık çalışanın faaliyetleri sonucunda nasıl ödeme yapılması gerektiğini açıklar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maddi ödüller vasıtasıyla ihtiyaçların karşılanması üzerine kuruludur ▪ Çalışan ve yönetim arasında uzlaşmanın neredeyse imkânsız olduğu subjektif bir ödüllendirme mevcuttur.
F. Herzberg' in Çift Faktör Teorisi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yetersiz miktarda motivasyon faktörü hoşnutsuzluğa neden olmaz. ▪ Çalışanlar için geliştirilmiş kriterler onların tercihlerini özgürce sunmalarına izin verir. ▪ İş gücü gelişimi, başarılarla karşı kayıtsız kalmamak, profesyonellik ve kariyer gelişimi olumlu davranışa motive olmayı artırıyor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subjektif çalışma yöntemleri; ▪ Kriterler her zaman net olarak belirlenemez ve çalışanlar bu duruma yanaşmayabilir.

Porter ve Lawler' in Beklenti Teorisi	<ul style="list-style-type: none">▪ Verimli iş ihtiyaçlarının karşılanmasına öncülük eder;▪ Sonuçlar; çabaya, niteliğe ve bireysel özelliklere bağlıdır.▪ Alınması kesin olan tazminat miktarı tarafından harcanan çabanın derecesi belirlenir.	<ul style="list-style-type: none">▪ Ödüllerin değerinin kesin olarak belirlenmesi tüm yönetim ve topluluk için önemli bir konudur;▪ Beceri ve niteliklerin değerlendirilmesi öznel ve gerçeğe uygun olmayabilir.
--	---	---

2.4. Motivasyonu Etkileyen Araçlar

Çalışanın motivasyonunu etkileyen ve yapılan işe karşı özendirilen bazı motivasyon araçlarından söz etmek mümkündür. Motivasyon araçları literatürde iki farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalardan ilkinde motivasyon araçları üç başlık altında incelenmektedir. Bu sınıflandırmaya göre motivasyon araçları; ekonomik araçlar, psiko-sosyal araçlar, örgütsel-yönetimsel araçlardır. İşverenlerin çalışanlar üzerinde; ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel-yönetimsel araçları esas alarak uygulayabilecekleri birçok motivasyon aracı literatürde zikredilmektedir. İlgili motivasyon araçları aşağıdaki gibidir. (Kayacan, 2020; Keser, 2021; Tınaz, 2009).

Ekonomik Araçlar:

- Ücret artışı: Çalışana hak ettiği düzeyde verilen ücret.
- Primli ücret: Çalışanların sabit ücretlerine ek olarak verilen ücrettir.
- Kâra katılma: Çalışanın işyerinin elde ettiği kârdan pay almasıdır.
- Ekonomik ödüllendirme: Çalışanlara gösterdikleri çaba ve başarı doğrultusunda ödül vermek.

Psiko-sosyal araçlar:

- Bağımsız çalışma: Çalışana özgür çalışma ortamı sunmak.
- Sosyal katılma: Çalışanın işe girerek yeni bir sosyal gruba dahil olması.
- Değer ve statü: Yöneticiler ve çalışma arkadaşları tarafından değer ve takdir görmek.
- Yükselme olanakları: Çalışanlara mesleklerinde üst kademeye yükselme imkânı sunmak.
- Çevreye uyum: Çalışanın iş ortamında uyum sağlaması için yönetim tarafından gerekli tedbirler alınmalı.
- Öneri sistemi: Çalışanların iş ve işleyiş hakkında sundukları önerilerin yönetim tarafından dikkate alınması motivasyonu etkilemektedir.

- Psikolojik güvence: Çalışanın iş ortamında kendisini psikolojik olarak güvende hissetmesidir.
- Sosyal uğraşlar: Çalışma ortamında yapılan sosyal aktiviteler (yarışma, turnuva vb.) çalışanın motivasyonunu etkiler.
- Takdir ve yapıcı eleştiriler: Çalışanın iş yerinde takdir görmesi onu psikolojik olarak da destekleyecektir.
- İş güvencesi: Çalışanın sürekli işini kaybetme korkusu yaşamaması ve uzun yıllar hizmet edebileceği hissi hem işe bağlılığını hem de motivasyonunu artırır.

Örgütsel-yönetmel araçlar:

- Amaç birliğı: Çalışanların amaçları ile örgütün amaçlarının uyumlu olması motivasyonu etkilemektedir.
- Kararlara katılma: İş yerinde alınan kararlarda söz sahibi olmak çalışan için önemli bir konudur.
- Terfi imkânı: Terfi olanaklarına sahip bir iş yerinde çalışmak çalışan için motivasyon artırıcı bir unsurdur.
- Etkili iletişim: Yönetici ve çalışanlar arası sağlıklı iletişim sorunların çözülebilmesi ve motivasyon için önemlidir.
- Adil ve sürekli bir disiplin sistemi: İşini yapan ve yapmayan çalışanların adil bir şekilde karşılık bulması ve bu konuda yöneticilerin tutarlılığı motivasyonu etkilemektedir.
- Uygun çalışma ortamları: Çalışma ortamının işgörenler için uygun hale getirilmesi motivasyonu olumlu etkiler.
- Etkin ve doğru performans değerlendirme sistemi: Yöneticiler çalışanlarının performanslarını sürekli ve adil bir şekilde değerlendirip ödüllendirirse çalışanların motivasyonu artacaktır.
- Liyakat: Yöneticiler işe uygun çalışanları istihdam etmelidir. Aksi takdirde iş yerinde huzur bozulur verim düşer.
- İş gücü planlaması: Çalışanlara yeteneklerine göre iş verilmelidir.
- Eğitim çalışmaları: Yöneticiler çalışanlarının gelişmelerini dikkate almalı ve bu konuda eğitim çalışmaları hazırlamalıdır.
- Yapılan işi çekici kılma: Yöneticiler çalışanları için işi çekici hale getirerek motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilirler.

Literatürde yapılan diğer motivasyon araçları sınıflandırmasına göre motivasyon araçları içsel ve dışsal motivasyon araçları olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon araçlarının doğrudan işin doğası ve içeriğıyle ilgili olduğu belirtilmektedir (Doğan & Aslan, 2020, s.293). 20. yy yarılmasına kadara çalışanları motive eden faktörlerin çoğunlukla dışsal faktörler olduğu görüşü hâkim olmuştur. Ancak daha sonra içsel motivasyon araçlarının önemi anlaşılmiş, araştırma ve uygulamalar bu alanda yoğunlaşmıştır. İçsel motivasyon araçlarıyla bireyin çalıştığı kurumdaki görevini yerine getirmekten memnuniyet duygusu yaşaması

hedeflenmektedir (Kayacan, 2020, s. 83). Literatürde içsel motivasyon araçlarının şu şekilde sıralanarak açıklandığı görülmektedir (Hotamışlı & Şenol, 2011, s.63-68):

- **İlgi çekici ve zorlayıcı iş:** İşin özelliklerinin çalışan tarafından anlamlı bulunması motivasyonu artıran bir etmendir.
- **İş bağımsızlığı:** Çalışanların işlerinde özgür hareket edebilmeleri iç motivasyonlarını etkilemektedir.
- **Başarma duygusu:** Çalışan bireyler kimi zaman yalnızlık ve başaramama duygularına kapılabilir. Bu gibi durumda erken farkına varıp psikolojik destek sağlamak motivasyonu olumlu etkileyecektir.
- **Fark edilme duygusu:** Belirli bir çalışma süresinden sonra işgörenler sonrası için karamsarlığa kapılabilir. Mesleğin ilk yıllarında var olan heves bir süre sonra kaybolabilir. Bu durumda insanlar öncelikle kendi içinde bu sorunu çözmeye çalışmalıdır.
- **Takdir ve geribildirim:** Çalışanlar davranışlarından dolayı takdir edildiklerinde bundan memnuniyet duymakta ve işini severek yapmaya başlamaktadır.
- **İşin Çeşitliliği:** İşin basit parçalara bölünmesi ve çalışanın bu parçalarda uzmanlaşma sağlaması motivasyonu etkilemektedir. Ancak işi basitleştiren ve çalışanda başarma duygusu oluşturan bu yöntem bir süre sonra monotonluk hissi yaşatabilir. Bu durumda çalışanların ara sıra farklı işlerde çalıştırılması monotonluğu kırabilir

Motivasyon kavramı her ne kadar birbirinden içsel ve dışsal olarak ayrılrsa da birinin diğerinden tamamen bağımsız olduğunu söylemek mümkün değildir. Örneğin mesleğine içsel olarak motive olmuş çalışan üzerinde uygulanacak dışsal motivasyon araçları daha etkili olabilir. Yine aynı şekilde çalışan tatminsizliği dışsal motivasyon faktörleriyle önlenerek içsel motivasyonun harekete geçmesi sağlanabilir (Doğan & Aslan, 2020, s.293).

Hotamışlı ve Şenol (2011, s.70-80) başlıca dışsal motivasyon araçlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- **Ücret:** Çalışanlara yaptıkları işin karşılığı olan ücret verilmelidir. Aksi takdirde işe karşı motivasyonları azalır.
- **Statü ve Terfi:** Hak eden çalışanlar için bir ödül olarak terfi motivasyon aracı olarak kullanılabilir.
- **Hiyerarşik Yapı:** Çalışanlar ve yöneticiler arasında sağlıklı iletişim motivasyonu etkilemektedir. Sorunları göz ardı edilen çalışanların motivasyon düşecektir.
- **İşgörenler Arasındaki İlişkiler:** Çalışanların kendi aralarındaki ilişkileri de motivasyonu etkilemektedir.
- **İş güvenliği:** Çalışanlar için iş ortamının güvenliği motivasyonu etkileyen bir unsurdur. İşin getirdiği riskler işverenler tarafından en aza indirilmelidir.

- **İş güvencesi:** Bir iş ortamında çalışanların sürekli işten atılma korkusu yaşanması ve geleceğe yönelik kaygılı olmaları motivasyonu olumsuz etkileyecektir. İşverenin alacağı her önlem çalışanın motivasyonunu ve işe bağlılığını artıracaktır.
- **Kara Katılma:** Çalışanı işletmenin elde ettiği karın belli bir yüzdesiyle ödüllendirme motivasyon aracı olarak kullanılabilir.
- **Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi:** Ortak amaç ve değerler etrafında oluşturulan çalışma ortamında işgörenlerin motivasyonu yüksek olacaktır.
- **Yetenek ve Öneri:** Çalışanların yetenekleri ve önerileri yöneticiler tarafından dikkate alınırsa işe olan bağlılıkları artacaktır.
- **Bireysel Faktörler:** Çalışanların sahip oldukları yeteneklere göre bir işte çalışması motivasyonlarını arttırır. Bu sebeple işverenler iş için en uygun kişileri istihdam etmeye çalışmalıdır.
- **Beklentiler ve İmaj:** Çevrede imajı yüksek olan bir işletmede çalışmak işgörenler için bir motivasyon unsurudur

İşverenler kurumları için yukarıda zikredilen motivasyon araçlarından en uygun olanını seçip uygularsa çalışanlarının verimi artacaktır. Burada tek bir yöntemle bağlı kalınması şart değildir. Çalışma ortamında ihtiyaç olan neyse iyi analiz edilip gerekli iyileştirme ve düzenlemeler ona göre uygulanmalıdır.

2.5. Öğretmenin Motivasyonu ve Önemi

Her iş kolunda çalışanlardan istenen verimi sağlamak için önemli görülen motivasyon unsuru, eğitim camiası içerisinde görev yapan öğretmenler için de önem arz etmektedir. Düşünüldüğünde diğer meslek kollarına ihtiyaç duyulan insan gücünün yetişmesini sağlayan öğretmenlerin motivasyonları daha hassas bir şekilde üzerinde durulması gereken konulardan biri olarak değerlendirilebilir. Maehr ve Meyer' de motivasyon unsurunun öğrenme ve öğretme süreçlerinin merkezinde bir konumda olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre motivasyon eğitim araştırmaları için önemli bir alan olmalıdır (Maehr & Meyer, 1997, s.372).

Eğitim öğretim faaliyetlerini tamamen öğretmenler üzerinden ele almak doğru olmasa da onlar bu faaliyetlerin uygulama boyutunda oldukları için katkıları diğer unsurlara göre daha yüksektir. Çünkü her ne kadar geri planda hazırlanmış müfredatlar, kitaplar ya da planlar mevcudiyetini korusa da bu teorik unsurlar ancak öğretmenin yüksek motivasyona sahip olması halinde kaliteli eğitim ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Çünkü eğitimi hazırlanan planlar ya da kitaplar değil öğretmenler vermektedir. Morali yerinde olmayan, kaygılı, mesleki olarak güvende hissetmeyen bir öğretmenden ise verimli eğitim beklememek gerekir.

Özdemir ve arkadaşları (2014, s.197), öğretmen motivasyonunun okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi, öğrenciler için verimli bir ortamın sağlanması, öğretmenlerin mesleklerini daha içten yapmalarına sebep olması, huzurlu çalışma ortamı oluşturulması, çalışanlar arası açık iletişim kanalları kurması, olumlu okul kültürü oluşturması, yeniliğe açıklık ve

öğretmenlerde hem mesleğe hem de okula bağlılığı arttırması bakımından önem arz ettiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden kaliteli eğitim uygulamaları beklemek için birçok uygulama ve tedbir düşünülebilir. Mesela görev öncesi öğretmen yetiştirme programları düzenlenebilir ya da öğretmen yetiştiren fakültelerdeki eğitim daha kaliteli hale getirilebilir. Görev öncesi öğretmen yetiştirme aşamaları öğretmenden beklenen eğitim kalitesi için ne kadar önemliyse öğretmen görev aldıktan sonra onu kendi başına bırakmamak ve mesleğe karşı motive etmekte o kadar önemlidir. Göreve başlayan öğretmenin motivasyon durumu kurum yöneticileri tarafından dikkate alınmazsa öğretmenlerin motivasyonu bundan olumsuz etkilenebilir.

Hali hazırda görev yapan öğretmenlerden en iyi şekilde faydalanmak için yöneticiler tarafından motivasyon konusu önemsenmesi gereken ciddi bir meseledir. Öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması hem okuldaki çalışma ortamı için hem de eğitim kalitesi için faydalı olacaktır. Toplumun varlığını ve kültürünü korunması için gelecek nesilleri devletin belirlediği amaç ve esaslara göre yetiştiren öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması çalışma ortamını pozitif yönde etkileyeceği gibi eğitim faaliyetlerinin verimini de arttıracaktır (Özdemir vd., 2014).

Eğitim uygulamalarının temel öğelerinden biri olan öğretmenler, öğrencilerine en iyisini vermek, onları ülkesine ve milletine faydalı bireyler olarak yetiştirmek, geleceğe cesur ve donanımlı insan gücü olarak hazırlamak gibi önemli misyonlara sahiptirler. Bakıldığında önemli bir vazifeye sahip oldukları görülen öğretmenlerin bu misyonlarında başarıya ulaşabilmeleri için olabilecek en iyi imkanlarda çalışmaları ve yüksek düzeyde bir morale sahip olmaları gerekmektedir (Kocabaş & Karaköse, 2005).

Öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmek için motivasyon araçlarını doğru ve etkin kullanmak fayda sağlayabilir. Ada ve arkadaşları tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre (2013) öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmek için okul yöneticilerinin tutumu, adil ödüllendirme sistemi, sosyal gereksinimlerinin karşılanması, çalışma ortamlarındaki eksikliklerin giderilmesi ve uygun hale getirilmesi gibi unsurların etkili olduğu belirtilmiştir.

Kurt (2005) tarafından Herzberg' in çift faktör kuramı esas alınarak yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlere dışsal motive araçları yerine onları mesleklerine içsel motivasyon araçlarıyla motive etmek daha uygun olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlere mesleklerinde ilerleme, ödüllendirme ve kendilerini geliştirmeleri için hizmet içi olanakları sunmanın en doğru yol olduğu belirtilmiştir.

Yapılan bir diğer araştırmaya göre de öğretmenlerin içsel motivasyon araçlarını daha çok önemsedikleri belirtilmiştir (K. Köse vd., 2018). Dışarıdan bakıldığında öğretmenlerin ya da diğer çalışanların tek motivasyon kaynağının maddi araçlar olduğu sanılsa da durumun bu kadar basit bir şekilde açıklanamayacağı anlaşılmaktadır. Nitekim aynı araştırmada yöneticiler, öğretmenlerin daha çok dışsal motivasyon araçlarını önemsediklerini

düşündükleri tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon araçları da şüphesiz motivasyon üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Ancak öğretmenlerde kalıcı bir motivasyon duygusu sağlanmak isteniyorsa bunu sağlayacak en etkili yöntem içsel olarak onları motive etmek olacaktır.

2.5.1. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ve motivasyon

Öğretmenlik mesleği kendi içerisinde çeşitli branşlara ayrılmaktadır. Bugün okullarda verilen derslere göre farklı uzmanlık alanlarında yetişmiş binlerce öğretmen görev yapmaktadır. Bu branşlardan biri de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğidir. Okullarda uygulanan eğitimde kalite birçok etmen üzerinden ele alınabilse de eğitim kalitesini belirleyen en temel parça eğitimin uygulayıcısı konumunda olan öğretmendir. Tüm branş öğretmenleri için geçerli sayılabilecek bu ifade din dersleri öğretmenleri için ekstra bir öneme sahiptir. Zira din eğitimi söz konusu olunca öğretmenin görevi daha hassas bir hal almaktadır. Çünkü din dersi öğretmenleri inansın inanmasın farklı anlayışlara sahip bireylerin ilgilenmek durumunda kaldığı önemli bir olguyu öğretmekle mükelleftir (M. Ş. Aydın, 2016, s.27-37). Bu durum din eğitimcilerinin eğitim faaliyetleri içerisindeki önemini ortaya koyduğu gibi onların yeterlilikleri ve mesleklerini icra ederken motive oluşlarını yöneticiler tarafından dikkatle ele alınması gereken meselelerden biri yapmaktadır.

Zorunlu ve ana dersler arasında sayılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri güncel olarak ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde okutulmaktadır. Din derslerinin okullarda okutulması özellikle Cumhuriyet Dönemiyle birlikte sürekli tartışma konusu olagelmış bir meseledir. Tevhid-i Tedrisat kanunuyla beraber açılan ilahiyat fakültesi ve imam hatip liseleriyle din eğitimi verilmeye başlanmıştır. Ancak bir süre sonra öğrenci eksikliği sebebiyle din eğitimi veren kurumlar kendiliğinden kapanmaya başlamışlardır. 1927 yılında ise ilahiyat fakültesi ve imam-hatip okulları tamamen kapatılmış ve uzun süre ülkede hem mesleki hem de genel din eğitimi verilmemiştir. 1946 yılına gelindiğinde gençliğin ahlaki durumunda yaşanan olumsuz gelişmeler ve komünizm tehlikesi sebebiyle okullarda din eğitimi verilmesi gerektiği tartışılmaya başlanmıştır. Demokrat Parti döneminin iktidarda olduğu dönemlerde din eğitimi konusunda daha ılımlı tavır takınılmıştır. Zaman içerisinde din eğitimi dersleri seçmeli ya da veli tercihinin bırakılarak okullarda okutulmaya başlanmıştır. Güncel olarak din dersleri, din kültürü ve ahlak bilgisi adıyla 1982 anayasası ile birlikte ilk, orta ve lise kademesinde okullarda zorunlu ders olarak okutulmaktadır (Cebeci, 2015, s.144-155).

1982 anayasasıyla beraber zorunlu olarak okul programlarında yerini alan din eğitimi faaliyetleri örgün olarak yalnızca din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri altında yürütülmekteydi. 2012 yılında Milli Eğitim Kanununun 25. maddesinde 2012 senesinde yapılan düzenlemeyle birlikte 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu düzenlemeyle beraber okullarda "Seçmeli Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı" seçmeli dersleri isteğe bağlı okutulmaya başlanmıştır (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Hali hazırda din dersleri okullarda öğrencilere hem zorunlu hem de seçmeli olarak okutulmaktadır. Okullarda din eğitimi verilmesi meselesinin yanında din derslerini verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu da zaman içerisinde birçok değişiklik yaşayarak günümüze gelmiştir. Son olarak 07.06.2017 yılında Yüksek Öğretim Yürütme Kurulu toplantısında alınan kararla “İlahiyat, İslami İlimler, İslam ve Din Bilimleri” fakültelerinin mevcut programlarının içerisine pedagojik formasyon derslerinin yerleştirilmesine karar verilmiştir (Arıcı, 2018, s.883). Bugün bu fakültelerden yetişen öğretmenler KPSS puanlarıyla atanarak ya da özel okullarda istihdamları sağlanarak din derslerini okutmaktadır. İhtiyaçlara cevap verebilmek için din eğitimcisi yetiştirme noktasında yapılan bu sürekli değişikliklerin ne kadar verimli olduğu ayrı bir tartışmanın konusudur.

Din eğitimcisi yetiştirme noktasında yaşanan sık değişiklik kimi zaman siyasi nedenlerden kaynaklansa da kaliteli eğitim verebilecek din eğitimcilerinin yetiştirilme arzusu da bu değişikliklerin sebeplerindedir. DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinin ne olması gerektiği MEB tarafından belirlenmiştir (*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri*, 2022). Ayrıca din eğitiminde istenen kazanımlara ulaşılması için önemli bir yere sahip olan din eğitimcilerinin yetiştirilmesi ve hangi yeterliklere sahip olması gerektiği birçok araştırmaya da konu olmuştur. Örneğin, DKAB öğretmenlerinin niteliklerinin ne olması gerektiği sorusundan hareketle Ev (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre tüm öğretmenlerde olması gereken nitelikler; kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme sürecinde etkin olmak, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla ilişki, program ve içerik bilgisi DKAB öğretmenlerinde de bulunması gerekmektedir. Bunların yanı sıra DKAB öğretmenleri; güvenilir, saygın, hoşgörülü, yeni bilgilere açık, ahlaklı, sosyal, öğrencilerini iyi tanıyan, onların dini gelişmişlik düzeylerini takip eden ve bunları dikkate alan ve din eğitiminin gerektirdiği kazanımları elde edebilmeleri için çabalayan, ergenlik döneminde varoluş sancısı çeken öğrencilerine rehber olan, öğrencilerinin daha mutlu, ahlaklı ve sorumluluk sahibi olmaları için onlara yardımcı olan ve dersin ihtiyaçlarına yönelik gerekli alt yapıya sahip olan nitelikte olmalıdır. Ancak bu yeterliklerin tamamını mesleğe yeni başlamış öğretmenlerde görmek mümkün değildir. Bunların birçoğu zamanla edinilecek yeterliklerdir. Bu niteliklerin geliştirilebilmesi ve din eğitimi sürecinin daha kaliteli hale getirilmesi için DKAB öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek düzeyde olması ve yaptıkları işten keyif almaları da bu niteliklerin gelişmesini desteklemektedir.

Yıllardır tartışma konusu olan ve çeşitli engellerle karşılaşan din eğitimi faaliyetlerinin önemi güncel olarak anlaşılmaya başlanmış olsa da uzun süredir gerekliliğinin tartışılıyor olması ve bazı kesimlerce okullarda istenmeyen ders olarak değerlendirilmesi öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkiliyor olabilir. Oysaki din eğitimini okullarda örgün olarak uygulamanın hem birey hem toplum için çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü din eğitimi;

- İnsanın anlam arayışına cevap verir.
- Kültür aktarımını sağlar.
- Dini öğrenmek İslam dininin bir gerekliliğidir.
- Batıl ve hurafe bilgiden uzaklaştırır.
- Farklılıklara karşı nasıl tavır alınması gerektiğini öğretir (Aşıkoğlu, 1998, s.48-49).

Ayrıca din eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalar ve hazırlanan eserler incelendiğinde din eğitiminin; insani, toplumsal, kültürel, evrensel, felsefi ve hukuki temellere sahip olduğu görülmektedir (M. Ş. Aydın, 2019; Cebeci, 2015; Y. Kızılabdullah & Yürük, 2018; Tosun, 2020) Dolayısıyla bir toplumda insanların din eğitiminden mahrum bırakılması adaletsiz bir durum ortaya çıkarmaktadır. Bu durum hem birey hem de toplumun geleceği için risk oluşturmaktadır. Dolayısıyla bugün hala okullarda din eğitimi verilmeli mi verilmemeli mi tartışmaları yerine okullarda nasıl daha iyi din eğitimi verilir sorusunun gündeme alınması daha faydalı olacaktır. Bu soruyla beraber din eğitiminde kalite konusu ön plana çıkacak ve daha iyi bir eğitim süreci için çalışmalar yapılması öncelik haline gelecektir.

Eğitimde kaliteyi etkileyen unsurlardan biri öğretmenin motivasyonu olduğu daha önce belirtilmiştir. DKAB öğretmeninin motivasyonu da örgün olarak verilen din eğitiminin kalitesini etkilemektedir. DKAB öğretmenlerinin hali hazırda içsel olarak mesleklerine motive oldukları varsayılmaktadır. Çünkü toplumun manevi dünyasının gelişmesinde ciddi bir öneme sahip olan dini eğitimi gelecek nesillere aktarıyor olmak DKAB öğretmenlerinin diğer branşlara kıyasla sorumluluklarını arttırdığı gibi onlar için bir motivasyon sağladığı da düşünülmektedir (Ev, 2015, s.86). Anlattıkları dine iman ediyor olmak da din eğitimcisini motive etmektedir. Çünkü bir motivasyon unsuru olan iman, bireyin istek ve davranışları üzerinde etkiye sahiptir (Bayrakdar, 2018). DKAB öğretmenlerinin İslam dinine iman etmiş bireyler olduğu varsayılabilir. Kendilerini meslek hayatına hazırladıkları fakülte yıllarında aldıkları eğitim de hali hazırda İslam merkezli bir eğitimidir. Dolayısıyla onlar mezun olduklarında akademik alanda ya da Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev alarak İslam dinini öğretmeyi amaçlayan bireylerdir. Fakülte hayatları boyunca kendi iman ettikleri İslam dininin eğitimini alan DKAB öğretmenlerinin bu dini hem yaşıyor hem de öğretiyor olmaları onlar üzerinde içsel bir motivasyon kaynağı oluşturuyor olabilir.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada var olan gerçekliği tespit edip açıklamak için araştırılan olgunun dışında kalıp değer yargularından bağımsız bir şekilde nicel verileri kullanarak sayı ve sembollerle betimlemek üzere pozitivist yaklaşım esas alınmıştır (Tokur & Karadedeli, 2018, s. 52). Bu doğrultuda araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın model/deseni ise tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında bir ilişkinin varlığını ya da derecesinin tespitini yapabilmek için kullanılan bir modeldir (Karasar, 2020, s. 114). Araştırma içerisinde demografik özellikler ile ölçekte ölçülen maddeler arasında bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmek hedeflendiği için bu model uygun görülmüştür.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin 9 merkez ilçesinde bulunan kamu okullarının ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge İstatistik bölümünden edinilen bilgiye göre merkez ilçelerde görev yapan toplam DKAB öğretmeni sayısı 1291'dir.

Araştırmada kullanılan örnekleme tekniği, basit tesadüfi örnekleme tekniğidir. Olasılığa dayanan örnekleme tekniklerinden biri olan basit tesadüfi örneklemede araştırma evreni içerisinde olan öğelerin her birine örnekleme seçilebilmeleri için eşit şans verilir. Evrenden gerekli sayıda örneklem kura şeklinde ya da bilgisayar ortamında program eşliğinde seçilerek belirlenebilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 135).

Örneklem büyüklüğü, $n = \pi (1 - \pi) / (e/Z)^2$. %95 güven aralığında $e = \%5$ hata payı ile $n = 296$ olarak belirlenmiştir. Ancak minimum örnek büyüklüğünün bu şekilde belirlenmiş olmasına rağmen, güvenilirliği arttırmak için ve bazı anketlerin tutarsız ya da eksik cevaplanabileceği dikkate alınarak mümkün olduğunca belirtilen sayıdan fazla örneklem ile çalışma yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda toplam 305 kişiye anket ve form uygulaması yapılmıştır. Uygulamaya katılan 4 katılımcının verdiği yanıtların hatalı olduğu tespit edilmiş ve analiz etmeye uygun görülmemiştir. Normallik analizi esnasında katılımcılardan birinin normallığı bozduğu tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Nihayetinde araştırma için toplam 300 katılımcıdan elde edilen veriler incelenmeye değer bulunmuştur.

3.3. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

- Araştırma için belirlenen örneklemin evreni yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmaktadır.

- Uygulamaya katılan öğretmenlerin anketi içtenlikle cevapladıkları varsayımlardan bir diğeridir.
- Çalışmada kullanılan ölçme aracının DKAB öğretmenlerinin önemsedikleri motivasyon kaynaklarını tespit edeceği varsayılmaktadır.

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde ilk ve ortaokul kademelerinde Ankara ilinin 9 merkez ilçesinde resmî kurumlarda görev yapan DKAB öğretmenlerinin uygulanan ölçeğe verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Araştırmaya Ankara'nın merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına ait ilk ve ortaokul kurumlarında görev yapan DKAB öğretmenleri dahil edilmiştir. Ankara ilinin 9 merkez ilçesi şunlardır: Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar ve Yenimahalle.

Güvenilirliği arttırmak için evren içerisinde belirlenen örneklem sayısının üzerine çıkmıştır. Bu doğrultuda aşağıda maddeler halinde verilen kurumlardaki DKAB öğretmenlerine Google Forms' a aktarılan araştırma ölçeği ile kişisel bilgiler formu uygulanmıştır.

- Ankara merkez ilçelerinde çalışan İlkokul DKAB öğretmenleri
- Ankara merkez ilçelerinde çalışan Ortaokul DKAB öğretmenleri

Araştırmaya dahil edilmeyen unsurlar ise aşağıdaki gibidir:

- Ortaöğretim (lise) kurumlarında çalışan DKAB öğretmenleri araştırmaya dahil edilmemiştir.
- Ankara'nın 9 merkez ilçesi dışında çalışan ilk ve ortaokul DKAB öğretmenleri araştırmaya dahil edilmemiştir.
- Ankara dışındaki Millî Eğitim Bakanlığına ait okullarda ve Ankara sınırlarında bulunan özel okullarda çalışan ilk, ortaokul ve lise DKAB öğretmenleri çalışmaya dahil edilmemiştir.
- Araştırmaya katılmak istemeyenler ve anketi doldururken hatalı kodlama yapanlar bu araştırmanın dışında tutulmuştur.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın teorik bölümü dokümantasyon tekniğiyle oluşturulmuştur. Doküman analizi, elektronik ve basılı materyallerin titizlikle ve sistematik bir şekilde incelendiği nitel bir araştırma tekniğidir (Kıral, 2020, s. 173). Çalışmanın kuramsal çerçevesi ilgili literatür taranarak oluşturulduktan sonra hazırlanan kişisel bilgi formu ve belirlenen ölçek örneklem grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında nicel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan anket tekniği tercih edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları" başlıklı anket çalışmaları

uygulanmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ile katılımcıların yaş, cinsiyet, meslekte geçirilen süre, çalışılan eğitim kademesi ve istihdam tipi gibi özellikleri hakkında bilgi alınmaktadır. Bu form 9 maddeden oluşmakta ve katılımcılardan kendileri için uygun şıkkı işaretlemeleri istenmektedir. Araştırmada öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını belirlemek için yararlanılan “Öğretmenlerin İş Motivasyonu Kaynakları Ölçeği” geliştirici akademisyenlerden mail yoluyla izin alınarak kullanılmıştır. 33 maddeden oluşan ölçek, 5’li likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan faktör analizlerinin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ölçek “ihtiyaç”, “inanç”, “güç”, teşvik” ve “başarı” olmak üzere 5 ayrı faktörden oluşmaktadır. Motivasyon ölçeğinin içerdiği faktörlerden güç, başarı ve teşvik faktörleri içsel, ihtiyaç faktörü dışsal motivasyon kaynaklarıyla ilişkilidir. İnanç ise faktörü öğrencilerin hayatına etki eden değerli bir meslek olduğu düşüncesini barındırması bakımından içsel motivasyon özellikleri taşımaktadır. Öğretmenleri işe motive eden faktörleri ve önem derecelerini ölçmeyi hedefleyen ölçek, %66,21 varyansa sahip olmakla beraber DFA uygulamaları neticesinde iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ölçek geliştiricileri tarafından tespit edilmiştir. Ölçek, geçerlik ve güvenilirlik açısından kullanıma uygundur (Yavuz Tabak vd., 2019).

Araştırmada kişisel bilgiler formu ve öğretmenlerin iş motivasyonu kaynakları ölçeği, Google Forms ile elektronik ortama aktarılmış, online platformlar üzerinden katılımcılara ulaşılmış ve gönüllülük esasına dayanarak uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan verilerin analizinde IBM SPSS Statistic 26 programından yararlanılmıştır.

Uygulanan 33 maddelik motivasyon ölçeğinin kendi içerisinde 5 alt boyutu vardır. Bunlar; ihtiyaç, inanç, güç, teşvik ve başarıdır. Bu alt boyutların içerdiği maddeler ise şu şekildedir:

İhtiyaç:

M5: Bu okulda çalışanların birbirini desteklemesi.

M8: Bu okulda ders materyallerinin yeterli olması.

M17: İş güvenliğimin sağlanması.

M19: Kendimi güvende hissetmek.

M20: Bu okulda kendimi geliştirme olanaklarının olması.

M24: Okulun güvenli bir yer olması.

M25: Okulun sıcaklık derecesinin uygun olması.

M26: Okulun temiz olması.

M27: Okulumda demokratik bir ortamın olması.

M28: Öğrenciler için gayretlerimde okul yönetiminin desteğinin olması.

M29: Bu okulda sosyal aktivitelerin olması.

M30: Bu okulda yeniliklerin teşvik edilmesi.

M31: Yöneticilerimin yeni fikirlere destek olması.

M32: Okul yönetiminin sorunlarımla ilgilenmesi.

İnanç:

M7: Mesleğimin topluma yararlı olması.

M9: İşimi yaparken eğlenmek.

M15: İşimi iyi yapmanın beni mutlu etmesi.

M16: İşimin önemli bir amacının olması.

M18: İşimin yapılmaya değer olması.

M21: Topluma karşı sorumluluklarımın olması.

M22: Öğretmenlik mesleğinin insan yaşamına etkisinin olması.

M23: Mesleğimin heyecan verici olması.

Güç:

M10: Ders dışı zamanlarda da aktif görevlerimin bulunması.

M11: Ders dışında serbest çalışma ortamlarının bulunması.

M13: Bu okuldaki etkinliklerde görevlerimin olması.

M14: Bu okulda faaliyetleri etkileme gücümün olması.

M33: Başkaları üzerinde yetki sahibi olmak.

Teşvik:

M4: Bu okulda çabalarımın fark edilmesi.

M6: Çalışmalarımın okul yönetimince önemsenmesi.

M12: Bu okulda çabalarımın ödüllendirilmesi.

Başarı:

M1: Bu okulda başarı için bana fırsat verilmesi.

M2: Beni çok çalışmaya iten bir şeylerin olması.

M3: Bilimsel faaliyet/akademik etkinliklere katılmamın desteklenmesi.

Veri toplama aracında kullanılan 5'li Likert ölçeği, 1'den 5'e kadar olan değerlendirme ölçeği olduğundan beş eşit parçaya bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralığı tespit edilmiştir. Buna göre; 1,00-1,79 arası "hiç", 1,80-2,59 arası "az", 2,60-3,39 arası "biraz", 3,40-4,19 arası "çok" ve 4,20-5,00 arası ise "çok fazla" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3. 1. Ölçek seçenekleri ve puan aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Çok Fazla	5	4,20-5,00
Çok	4	3,40-4,19
Biraz	3	2,60-3,39
Az	2	1,80-2,59
Hiç	1	1,00-1,79

Katılımcılardan elde edilerek SPSS veri setine aktarılan form ve ölçek verilerinin alt boyutlar üzerinden ortalamaları alınmış ve analizler bu ortalamalar üzerinden yapılmıştır. Veriler ilk olarak güvenilirlik testine sokulmuş ve elde edilen sonuç tablo haline getirilmiştir.

Tablo 3. 2. Güvenilirlik katsayısı

	Cronbach' s Alpha	N
İhtiyaç	,960	14
İnanç	,943	8
Güç	,878	5
Teşvik	,900	3
Başarı	,816	3
Ölçek	,921	5

Cronbach' s Alpha satırındaki değer 0.70 (%70) ve üstü olduğu durumlarda uygulanan ölçek güvenilir kabul edilmektedir (Güngör vd., 2018, s.254). Araştırmada uygulanan ölçek alt boyutlarının Cronbach' s Alpha değeri üzerinden elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.92 (%92) dir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı "*İhtiyaç faktörü*" için 0,96, "*İnanç faktörü*" için 0,94, "*Güç faktörü*" için 0,87, "*Teşvik faktörü*" için 0,90 ve "*Başarı faktörü*" için 0.81 olarak tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar 33 madde ve 5 alt boyuttan oluşan motivasyon ölçeğinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin analizinde parametrik ya da Non-parametrik analiz yöntemlerinden hangisinin seçilip uygulanacağına karar verebilmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testinde genellikle çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri +1 ya da -1 aralığındaysa normal kabul edilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018, s.214). 301 katılımcıdan elde edilen verilere uygulanan normallik testinde 60 numaralı katılımcıdan elde edilen verilerin “inanç” alt boyutunda normalliğe zarar verdiği tespit edilmiş ve anketten çıkartılmasına karar verilmiştir. 300 katılımcı üzerinden yapılan normallik testinden elde edilen veriler aşağıda verilen tablodaki gibidir.

Tablo 3. 3. Normallik değerleri

		İstatistik	Std. Sapma
İhtiyaç	Ortalama	3,5933	,05180
	95% Güven Aralığı İçin	Alt Sınır	3,4914
		Üst Sınır	3,6953
	Medyan	3,6429	
	Varyans	,805	
	Std. Sapma	,89719	
	Çarpıklık	-,284	,141
	Basıklık	-,698	,281
	İnanç	Ortalama	4,1671
95% Güven Aralığı İçin		Alt Sınır	4,0793
		Üst Sınır	4,2549
Medyan		4,3750	
Varyans		,598	
Std. Sapma		,77302	
Çarpıklık		-,971	,141
Basıklık		,297	,281
Güç		Ortalama	3,1213
	95% Güven Aralığı İçin	Alt Sınır	3,0138
		Üst Sınır	3,2289

	Medyan		3,0000	
	Varyans		,896	
	Std. Sapma		,94643	
	Çarpıklık		,081	,141
	Basıklık		-,696	,281
Teşvik	Ortalama		3,3589	,06115
	95% Güven Aralığı İçin	Alt Sınır	3,2385	
		Üst Sınır	3,4792	
	Medyan		3,3333	
	Varyans		1,122	
	Std. Sapma		1,05923	
	Çarpıklık		-,252	,141
	Basıklık		-,634	,281
Başarı	Ortalama		3,6200	,04869
	95% Güven Aralığı İçin	Alt Sınır	3,5242	
		Üst Sınır	3,7158	
	Medyan		3,6667	
	Varyans		,711	
	Std. Sapma		,84339	
	Çarpıklık		-,343	,141
	Basıklık		-,394	,281

Tablodaki veriler incelendiğinde ihtiyaç alt boyutunun çarpıklık değeri-0.284 basıklık değerinin ise-0.698 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ihtiyaç alt değerinden elde edilen veriler normal olarak kabul edilebilir.

İnanç alt boyutunun çarpıklık değeri -0.971 basıklık değeri ise 0.297' dir. Bu değerler de ± 1 arasında olduğundan normaldir.

Güç alt boyutuna bakıldığında çarpıklığın 0.081 basıklığın ise -0.696 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu alt boyutunda değerleri normal olarak değerlendirilebilir.

Teşvik alt boyutunda ise çarpıklık değerinin -0.252 basıklık değerinin de -0.634 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerler normal olarak kabul edilebilir.

Son olarak başarı alt boyutuna bakıldığında burada da çarpıklık değerinin -0.343 basıklık değerinin ise -0.394 ile normal değerler aralığında olduğu görülmektedir.

Motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin genel ortalaması üzerinden yapılan normallik testinin çarpıklık değerinin -0.256 basıklık değerinin ise -0.660 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla hem genel ölçek ortalaması üzerinden yapılan normallik testinin hem de alt boyutların ortalamaları üzerinden yapılan normallik testinin ± 1 değeri aralığında olduğu görülmüştür. Bu sebeple araştırma içerisinde parametrik analizler tercih edilerek verilerin analizinde T-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları için güven düzeyi %95 oranında ele alınmış ve $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.BÖLÜM

BULGULAR VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen problemlere çözüm bulabilmek için katılımcılara uygulanan ölçek ve form üzerinde yapılan analizlere yer verilmiştir. Analizler neticesinde elde edilen sonuçlar tablolar haline getirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Bulgular

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 1. Demografik bulgular

Demografik Özellikler	Sayı (n)	Yüzde %	
Cinsiyetiniz?	Erkek	92	30,7
	Kadın	208	69,3
Yaşınız?	20-30	33	11,0
	31-40	128	42,7
	41-50	100	33,3
	51 ve üstü	39	13,0
Medeni durumunuz?	Evli	269	89,7
	Bekar	31	10,3
Öğrenim durumunuz?	Lisans	236	78,7
	Yüksek Lisans	59	19,7
	Doktora	5	1,7
Mezun olduğunuz program?	DKAB öğretmenliği	101	33,7
	İlahiyat	199	66,3
İstihdam şekliniz?	Sözleşmeli	12	4,0
	Kadrolu	288	96,0
Meslekte geçirdiğiniz süre?	1-5 yıl	21	7,0
	6-10 yıl	103	34,3
	11-15 yıl	64	21,3
	16-20 yıl	57	19,0
	21 yıl ve üstü	55	18,3

Hangi Öğretim kademesinde öğretmenlik yapmaktasınız?	İlkokul	44	14,7
	Ortaokul	256	85,3
Okulunuzdaki eğitim şekli?	Tam zamanlı	238	79,3
	İkili öğretim	62	20,7

Tablo 4.1' de araştırmaya katılanların demografik özellikleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların %30,7 'sinin erkek, %69,3' ünün ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş demografik özelliğinde ise %11'inin 20-30 yaş, %42,7' sinin 31-40 yaş, %33,3 'ünün 41-50 yaş, %13' ünün ise 51 ve üstü yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında %89,7' sinin evli, %11,3' ünün ise bekar olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumları %78,7 lisans, %19,7 yüksek lisans, %1,7 doktora düzeyindedir. Lisans düzeyinde mezun oldukları programın ise %33,7 DKAB öğretmenliği, %66,3 ilahiyat olduğu görülmektedir. Halen Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan katılımcıların istihdam şekilleri %4 Sözleşmeli, %96 kadrolu şeklindedir. Meslekte geçirdikleri süre ise %7' sinin 1-5 yıl, %34,3' ünün 6-10 yıl, %21,3' ünün 11-15 yıl, %19' unun 16-20 yıl, %18,3' ünün ise 21 yıl ve üstü şeklindedir. Katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademesi %14,7 ilkokul, %85,3 ortaokul' dur. Son olarak katılımcıların görev yaptıkları okullarda ki eğitim şekline verilen yanıtlara bakıldığında %79,3' ünün tam zamanlı, %20,7' sinin ise ikili öğretim yapılan okullarda görev yaptığı görülmektedir.

4.2. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları

Öğretmenlere uygulanan motivasyon ölçeğinin kendi içerisinde 5 alt boyutu vardır. Bunlar; ihtiyaç, inanç, güç, teşvik ve başarıdır. Bu alt boyutlar doğrultusunda elde edilen verilerin min, max, ortalama ve standart sapma değerleri tablo üzerinde belirtilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. 2. DKAB öğretmenlerinin ölçek alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları

Faktör	N	Min	Max	\bar{X}	Ss	Değer
İhtiyaç	300	1,07	5,00	3,593	,897	Çok
İnanç	300	1,63	5,00	4,167	,773	Çok
Güç	300	1,00	5,00	3,121	,946	Biraz
Teşvik	300	1,00	5,00	3,358	1,059	Biraz
Başarı	300	1,33	5,00	3,620	,843	Çok

Tablo 4.2. incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin ihtiyaç (\bar{X} = 3,593), inanç (\bar{X} = 4,167) ve başarı (\bar{X} = 3.620) faktörlerine ait motivasyon kaynaklarının kendilerini çok motive ettiğini;

güç (\bar{X} = 3.121) ve teşvik (\bar{X} = 3,358) faktörlerinin barındırdığı motivasyon kaynaklarının ise kendilerini biraz motive ettiğini belirttikleri görülmektedir. Elde edilen analiz sonucundan hareketle “H1, H2, H3, H4 ve H5” hipotezleri doğru kabul edilmiştir.

4.3. Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Analizi (Independent T-Testi)

Bu başlık altında katılımcılara uygulanan motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler katılımcıların demografik özellikleri üzerinden Independent T-Test tekniğiyle analiz edilecektir.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Ölçek içerisinde ölçülen alt boyutların cinsiyete göre t-testi analizleri aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 4. 3. Cinsiyet değişkenine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	ss	<i>t testi</i>		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İhtiyaç	Kadın	208	3,587	,911	-,082	298	,935
	Erkek	92	3,596	,893			
İnanç	Kadın	208	4,223	,731	-1,803	153,110	,073
	Erkek	92	4,039	,850			
Güç	Kadın	208	3,068	,947	1,463	298	,145
	Erkek	92	3,241	,937			
Teşvik	Kadın	208	3,320	1,057	,943	298	,346
	Erkek	92	3,445	1,063			
Başarı	Kadın	208	3,578	,823	1,247	163,485	,214
	Erkek	92	3,713	,884			

DKAB öğretmenlerinin motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Independent T testi ile analiz edilmiştir.

Tablodan anlaşıldığı üzere ihtiyaç faktörü açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t [298] = -,082; p > .05$).

İnanç faktöründe erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t [153,110] = -,082; p > .05$).

Güç faktöründe kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılık yoktur ($t[298]=,145$; $p<.05$). Teşvik faktöründe de aynı şekilde erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı farklılık yoktur ($t [298] =-,346$; $p>.05$).

Başarı alt boyutunda kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılık yoktur ($t[163,485] =-,214$; $p>.05$).

4.3.2. Görev yapılan eğitim kademesine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Katılımcıların hangi kademedeki öğretmenlik mesleklerini icra ettiklerini puanladıkları demografik değişkenin t-testi analizi aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 4. 4. Görev yapılan eğitim kademesine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t testi		
					t	sd	p
İhtiyaç	İlkokul	44	3,582	,754	-,097	67,126	,923
	Ortaokul	256	3,595	,920			
İnanç	İlkokul	44	4,221	,714	,540	62,153	,591
	Ortaokul	256	4,157	,783			
Güç	İlkokul	44	2,695	,955	-3,284	298	,001*
	Ortaokul	256	3,194	,927			
Teşvik	İlkokul	44	3,219	1,099	-,943	298	,346
	Ortaokul	256	3,382	1,052			
Başarı	İlkokul	44	3,522	,842	-,828	298	,484
	Ortaokul	256	3,636	,844			

*P<0,05

Tabloya bakıldığında ihtiyaç faktöründe ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyon kaynakları açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t[67,126] =-,097$; $p>.05$).

İlkokul ve ortaokul kademesinde çalışan DKAB öğretmenlerinin inanç alt boyutuna ait maddelere verdikleri puanlardan elde edilen verilerin t testi analizine göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır ($t [62,153] =,540$; $p>.05$).

Öğretmenlerden elde edilen veriler t testi tekniğiyle analiz edildiğinde DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları kademeye göre güç faktörü açısından aralarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t [298] =,001$; $p<.05$). Buna göre ortaokul DKAB öğretmenleri ($\bar{X} =$

3,194) ilkokul DKAB öğretmenlerine göre ($\bar{X}= 2,695$) daha fazla güç alt boyutuna ait motivasyon kaynaklarını önemsemektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Teşvik faktörüne göre ilkokul ve ortaokul DKAB öğretmenleri arasında anlamlı farklılık yoktur ($t [298] =-,943; p>.05$).

Başarı faktörüne göre de ilkokul ve ortaokul DKAB öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t [298] =-,828; p>.05$).

4.3.3. İstihdam edilme şekillerine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

DKAB öğretmenlerine uygulanan demografik özellikler formunda yer alan istihdam şekillerinin ne olduğu sorusuna yaptıkları puanlamaların t testi analizi tabloda görülmektedir.

Tablo 4. 5. İstihdam edilme şekillerine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t testi		
					t	sd	p
İhtiyaç	Kadrolu	288	3,590	,904	-,356	12,489	,728
	Sözleşmeli	12	3,666	,720			
İnanç	Kadrolu	288	4,163	,780	-,558	12,704	,587
	Sözleşmeli	12	4,260	,582			
Güç	Kadrolu	288	3,122	,955	,182	12,643	,858
	Sözleşmeli	12	3,083	,725			
Teşvik	Kadrolu	288	3,363	1,075	,643	14,481	,858
	Sözleşmeli	12	3,250	,570			
Başarı	Kadrolu	288	3,620	,849	,044	12,357	,966
	Sözleşmeli	12	3,611	,708			

Tabloya bakıldığında ihtiyaç alt boyutunda DKAB öğretmenlerinin istihdam şekillerinin motivasyon kaynakları açısından aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t [12,489] =-,356; p>.05$).

İnanç faktörü açısından DKAB öğretmenlerinin istihdam edilme şekillerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t [12,704] =-,558; p>.05$).

Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan güç faktörü açısından da bu kısımda öğretmenlerin motivasyon kaynakları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t [12,643] =182; p>.05$).

Teşvik faktörü incelendiğinde öğretmenlerin istihdam şekillerine göre verdikleri puanlamalar arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($t [14,481] =,643; p>.05$).

Başarı faktörüne bakıldığında yine elde edilen veriler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t [12,357] =,044; p>.05$).

4.3.4. Medeni durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre ölçek puanlamalarına yapılan t testi analizi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Medeni durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	ss	<i>t testi</i>		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İhtiyaç	Evli	269	3,579	,888	-,704	35,894	,486
	Bekar	31	3,709	,981			
İnanç	Evli	269	4,139	,782	-2,086	40,695	,043*
	Bekar	31	4,403	,650			
Güç	Evli	269	3,107	,944	-,755	298	,443
	Bekar	31	3,245	,967			
Teşvik	Evli	269	3,335	1,074	-1,270	40,335	,211
	Bekar	31	3,559	,908			
Başarı	Evli	269	3,612	,832	-,429	35,553	,671
	Bekar	31	3,688	,946			

*P<0,05

Tablo incelendiğinde ihtiyaç faktöründe katılımcıların yaptığı puanlamalar arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($t [35,894] =-704; p>.05$).

İnanç faktörüne bakıldığında katılımcılardan elde edilen veriler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t [40,695] =-2,086; p<.05$). Buna göre bekar DKAB öğretmenleri ($\bar{X} = 4,403$), evli DKAB öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 4,139$) daha çok inanç alt boyutundaki motivasyon kaynaklarını önemsemektedir sonucu ortaya çıkmaktadır.

Güç alt boyutunda evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı fark mevcut değildir ($t [298] =-755; p>.05$).

Tabloya bakıldığında teşvik faktöründe de DKAB öğretmenleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($t [40,335] =-1,270; p>.05$).

Başarı faktörü incelendiğinde evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($t [35,553] = -429; p > .05$).

4.3.5. Mezuniyet durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

DKAB öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre yapılan t testi analizi aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. 7. Mezuniyet durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t testi		
					t	sd	p
İhtiyaç	İlahiyat	199	3,645	,888	1,422	298	,156
	DKAB öğretmenliği	101	3,490	,909			
İnanç	İlahiyat	199	4,211	,759	1,365	193,244	,174
	DKAB öğretmenliği	101	4,080	,795			
Güç	İlahiyat	199	3,109	,938	-,302	298	,763
	DKAB öğretmenliği	101	3,144	,966			
Teşvik	İlahiyat	199	3,422	1,039	1,454	298	,147
	DKAB öğretmenliği	101	3,234	1,090			
Başarı	İlahiyat	199	3,661	,845	1,201	298	,231
	DKAB öğretmenliği	101	3,538	,837			

DKAB öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre t testi analizi sonuçları incelendiğinde ihtiyaç faktörü noktasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($t [298] = 1,422; p > .05$).

İnanç alt boyutuna bakılacak olursa mezuniyet durumlarına göre yapılan puanlamalar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t [193,244] = 1,365; p > .05$).

Güç faktörü maddelerine yapılan puanlamalar arasında da anlamlı farklılık yoktur ($t [298] = -302; p < .05$).

Öğretmenlerin teşvik alt boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere göre aralarında anlamlı farklılık yoktur ($t [298] = 1,454; p > .05$).

Başarı faktörü incelendiğinde yine öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t [298] = 1,201; p > .05$).

4.3.6. Görev yaptıkları okullardaki eğitim şekillerine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Ülkemizde okullarda eğitim faaliyetleri hem ikili hem de tam gün şeklinde yapılmaktadır. Aşağıda verilen tabloda öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki eğitim şekline göre elde edilen veriler t testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4. 8. Görev yaptıkları okullardaki eğitim şekillerine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	ss	<i>t testi</i>		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İhtiyaç	Tam zamanlı	238	3,633	,905	1,578	99,773	,118
	İkili öğretim	62	3,438	,853			
İnanç	Tam zamanlı	238	4,176	,785	,431	101,373	,668
	İkili öğretim	62	4,131	,726			
Güç	Tam zamanlı	238	3,216	947	3,701	103,440	,000*
	İkili öğretim	62	2,754	,855			
Teşvik	Tam zamanlı	238	3,407	1,077	1,660	103,483	,100
	İkili öğretim	62	3,172	,972			
Başarı	Tam zamanlı	238	3,651	,836	1,259	298	,209
	İkili öğretim	62	3,500	,865			

* $P < 0,05$

Tablo incelendiğinde ihtiyaç faktöründe öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($t [99,773] = 118; p > .05$).

Tam zamanlı okullarda görev yapan öğretmenler ile ikili öğretim yapan okullarda görev yapan öğretmenler arasında inanç faktörü açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucu tablodan çıkarılmaktadır ($t [101,373] = 431; p > .05$).

Güç faktöründe tam zamanlı ve ikili eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ($t [103,440] = 3,701; p < .05$). Buna göre Tam zamanlı okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3,216$) ikili öğretim yapan okullarda görevli olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,754$) daha çok güç alt boyutuna ait motivasyon kaynaklarını önemsemektedir.

Teşvik alt boyutunda öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur ($t [103,483] = 1,660; p > .05$).

Başarı faktöründe de öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t [298] = 1,259; p > .05$).

4.4. Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Bu başlık altında katılımcılara uygulanan motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler katılımcıların demografik özellikleri üzerinden ANOVA analizi tekniğiyle analiz edilecektir.

4.4.1. Meslekte geçirdikleri süreye göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

DKAB öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süreye göre yaptıkları puanlamalar tek yönlü varyans analizi yapılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 4. 9. Meslekte geçirdikleri süreye göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Faktör	Meslekte geçirilen süre	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlılık
İhtiyaç	1-5 yıl (1)	21	3,744	,854	299	,611	,655	
	6-10 yıl (2)	103	3,500	,904				
	11-15 yıl (3)	64	3,608	,891				
	16-20 yıl (4)	57	3,587	1,002				
	21 yıl ve üstü (5)	55	3,697	,797				
İnanç	1-5 yıl (1)	21	4,339	,670	299	1,359	,248	
	6-10 yıl (2)	103	4,088	,812				
	11-15 yıl (3)	64	4,136	,759				
	16-20 yıl (4)	57	4,339	,743				

	21 yıl ve üstü (5)	55	4,104	,768			
Güç	1-5 yıl (1)	21	3,428	,759			
	6-10 yıl (2)	103	2,947	,919			
	11-15 yıl (3)	64	3,106	,895	299	1,901	,110
	16-20 yıl (4)	57	3,186	1,004			
	21 yıl ve üstü (5)	55	3,280	1,020			
Teşvik	1-5 yıl (1)	21	3,428	,943			
	6-10 yıl (2)	103	3,203	1,002			
	11-15 yıl (3)	64	3,411	1,028	299	1,867	,116
	16-20 yıl (4)	57	3,263	1,275			
	21 yıl ve üstü (5)	55	3,660	,954			
Başarı	1-5 yıl (1)	21	3,777	,784			
	6-10 yıl (2)	103	3,521	,788			
	11-15 yıl (3)	64	3,578	,772	299	1,254	,288
	16-20 yıl (4)	57	3,608	1,042			
	21 yıl ve üstü (5)	55	3,806	,803			

Tablo incelendiğinde ihtiyaç faktörü açısından DKAB öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süreye göre aralarında motivasyon kaynakları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F=,611$; $p>.05$).

Öğretmenlerin mesleki motivasyon kaynakları inanç alt boyutu noktasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($F= 1,359$; $p>.05$).

Güç faktörü açısından da öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı tablodan anlaşılmaktadır ($F= 1,901$; $p>.05$).

Teşvik alt boyutuna bakıldığında öğretmenlerin motivasyon kaynakları ile meslekte geçirdikleri süre arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F= 1,867$; $p>.05$).

Ölçülen son faktör olan başarı faktörü açısından da öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 1,254; p>.05).

4.4.2. Öğrenim durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre yapılan tek yönlü varyans analizi aşağıda verilen tablodaki gibidir.

Tablo 4. 10. Öğrenim durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Faktör	Meslekte geçirilen süre	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlılık
İhtiyaç	Lisans (1)	236	3,547	,907	299	1,431	,241	
	Yüksek Lisans (2)	59	3,763	,848				
	Doktora (3)	5	3,728	,892				
İnanç	Lisans (1)	236	4,123	,790	299	1,798	,167	
	Yüksek Lisans (2)	59	4,322	,703				
	Doktora (3)	5	4,400	,510				
Güç	Lisans (1)	236	3,064	,964	299	2,210	,112	
	Yüksek Lisans (2)	59	3,352	,872				
	Doktora (3)	5	3,080	,502				
Teşvik	Lisans (1)	236	3,279	1,051	299	3,156	,044*	Y.Lisans> Lisans
	Yüksek Lisans (2)	59	3,644	1,053				
	Doktora (3)	5	3,733	1,038				
Başarı	Lisans (1)	236	3,563	,843	299	2,545	,080	
	Yüksek Lisans (2)	59	3,819	,751				
	Doktora (3)	5	3,933	1,516				

*P<0,05

Tablo incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre mesleki motivasyon kaynakları ihtiyaç faktörü açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (F= 1,431; p>.05).

İnanç faktörü açısından da öğretmenlerin mesleki motivasyon kaynakları arasında anlamlı farklılık yoktur (F= 1,798; p>.05).

DKAB öğretmenlerinin güç faktörü altında mesleki motivasyon kaynakları birbirinden anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (F= 2,210; p>.05).

Teşvik faktörü altında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre motivasyon kaynakları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F= 3,156; p<.05). Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için post-hoc testi yapmak gerektiğinden öncelikle varyans testinde verilerin homojen dağıldığı tespit edilip daha sonra post-hoc testleri yapılmıştır. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimine öğretmenlerin vermiş olduğu puanlamalara bakıldığında sayısal olarak katılımcılar arasında farklar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla gruplar arasında sayısal eşitlik olmadığından sağlıklı sonuç elde edebilmek için post-hoc testleri içerisinden Gabriel testi tercih edilmiştir. Buna göre lisans mezunu öğretmenler (\bar{X} = 3,279), yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre (\bar{X} = 3,644) teşvik alt boyutunda mesleki motivasyon kaynaklarını daha az önemsemektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin doktora mezunu öğretmenlere göre de aralarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenler (\bar{X} = 3,279), doktora mezunu öğretmenlere göre (\bar{X} = 3,733) teşvik faktörüne ait motivasyon kaynaklarını daha az önemsemektedir.

Tablo üzerinde başarı faktörü incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre mesleki motivasyon kaynakları arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (F= 2,307; p>.05).

4.4.3. Yaş değişkenine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin yaşlarına göre yaptıkları puanlamaların tek yönlü varyans analizi aktarılmıştır.

Tablo 4. 11. Yaş değişkenine göre DKAB öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları

Faktör	Meslekte geçirilen süre	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlılık
İhtiyaç	20-30 (1)	33	3,506	,867				
	31-40 (2)	128	3,469	,923				
	41-50 (3)	100	3,748	,889	299	2,048	,107	

	51 ve üstü (4)	39	3,675	,914			
İnanç	20-30 (1)	33	4,053	,910			
	31-40 (2)	128	4,134	,779			
	41-50 (3)	100	4,307	,689	299	1,972	,118
	51 ve üstü (4)	39	4,009	,901			
Güç	20-30 (1)	33	3,145	,893			
	31-40 (2)	128	3,035	,943			
	41-50 (3)	100	3,148	,986	299	,912	,435
	51 ve üstü (4)	39	3,312	,894			
Teşvik	20-30 (1)	33	3,141	1,024			
	31-40 (2)	128	3,268	1,049			
	41-50 (3)	100	3,470	1,135	299	1,601	,189
	51 ve üstü (4)	39	3,555	,873			
Başarı	20-30 (1)	33	3,525	,816			
	31-40 (2)	128	3,562	,830			
	41-50 (3)	100	3,676	,886	299	,765	,514
	51 ve üstü (4)	39	3,743	,800			

Tablo incelendiğinde ihtiyaç faktörü açısından DKAB öğretmenlerinin yaş farklarına göre motivasyon kaynakları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F= 2,048$; $p>.05$).

Öğretmenlerin mesleki motivasyon kaynakları yaş durumları açısından inanç alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir ($F= 1,972$; $p>.05$).

Güç faktörü açısından da öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı tablodan anlaşılmaktadır ($F= ,912$; $p>.05$).

Teşvik alt boyutuna bakıldığında öğretmenlerin motivasyon kaynakları ile yaş farkları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F= 1,601$; $p>.05$).

Ölçülen son faktör olan başarı faktörü açısından da öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F= ,765$; $p>.05$).

4.5. Ölçek Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi

Korelasyon iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. DKAB öğretmenlerine uygulanan motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin ve ölçek alt boyutlarının aralarındaki ilişkiyi tespit edebilmek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Literatürde farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte genel olarak (.00-.30) zayıf, (.31-.49) orta, (.50-.69) güçlü, (.70-1.00) çok güçlü ilişki olduğu şeklinde açıklanmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2018, s.262).

Motivasyon ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi açıklayan Pearson korelasyon analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 12. Ölçek ve alt boyutlarının korelasyon analizi

		İhtiyaç	İnanç	Güç	Teşvik	Başarı	Ölçek Ort.
İhtiyaç	Pearson Korelasyon	1	,772**	,803**	,800**	,801**	,973**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
İnanç	Pearson Korelasyon	,722**	1	,570**	,502**	,622**	,809**
	p	,000		,000	,000	,000	,000
Güç	Pearson Korelasyon	,803**	,570**	1	,728**	,734**	,862**
	p	,000	,000		,000	,000	,000
Teşvik	Pearson Korelasyon	,800**	,502**	,728**	1	,767**	,832**
	p	,000	,000	,000		,000	,000
Başarı	Pearson Korelasyon	,801**	,622**	,734**	,767**	1	,856**
	p	,000	,000	,000	,000		,000
Ölçek Ort.	Pearson Korelasyon	,973**	,809**	,862**	,832**	,856**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	300	300	300	300	300	300

*P<,05; **P<,01

Tabloda verilen Pearson korelasyon analizine göre DKAB öğretmenlerine uygulanan motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının kendi aralarında güçlü ve çok güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre H6” DKAB öğretmenlerinin önemsedikleri motivasyon faktörleri arasında anlamlı ilişki vardır” hipotezi doğru kabul edilmiştir.

İhtiyaç faktörünün diğer faktörler ve ölçek ortalamasıyla korelasyon analizi incelenecek olursa; inanç faktörü ile ($r = ,772$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, güç faktörü ile ($r = ,803$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, teşvik faktörü ile ($r = ,800$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, başarı faktörü ile ($r = ,801$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, ölçek ortalaması ile ($r = ,973$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

İnanç faktörünün diğer faktörler ve ölçek ortalamasıyla yapılan korelasyon analizine bakıldığında; ihtiyaç faktörü ile ($r = ,772$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, güç faktörü ile ($r = ,570$; $p < 0.5$) güçlü pozitif yönde, teşvik faktörü ile ($r = ,502$; $p < 0.5$) güçlü pozitif yönde, başarı faktörü ile ($r = ,622$; $p < 0.5$) güçlü pozitif yönde, ölçek ortalaması ile ($r = ,809$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Güç faktörünün diğer faktörler ve ölçek ortalamasıyla aralarındaki korelasyon incelendiğinde; ihtiyaç faktörüyle ($r = ,803$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, inanç faktörüyle ($r = ,570$; $p < 0.5$) güçlü pozitif yönde, teşvik faktörüyle ($r = ,728$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, başarı faktörüyle ($r = ,734$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, ölçek ortalamasıyla ($r = ,862$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Teşvik faktörünün diğer alt boyutlar ve ölçek ortalamasıyla aralarında olan ilişki korelasyon analiziyle incelendiğinde; ihtiyaç faktörüyle ($r = ,800$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, inanç faktörüyle ($r = ,502$; $p < 0.5$) güçlü pozitif yönde, güç faktörüyle ($r = ,728$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, başarı faktörüyle ($r = ,767$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, ölçekten elde edilen verilerin ortalamasıyla ise ($r = ,832$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Başarı faktörünün diğer faktörler ve ölçek ortalamasıyla aralarındaki ilişkiyi tespit için yapılan korelasyon analizine göre; ihtiyaç faktörüyle ($r = ,801$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, inanç faktörüyle ($r = ,622$; $p < 0.5$) güçlü pozitif yönde, güç faktörüyle ($r = ,734$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, teşvik faktörüyle ($r = ,767$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, ölçek ortalamasıyla ise aralarında ($r = ,856$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Son olarak ölçek ortalamasından elde edilen verilerin ölçek alt boyutları ile aralarında bulunan ilişkiyi ortaya koymak adına yapılan korelasyon analizi incelendiğinde; ihtiyaç faktörü ile ($r = ,973$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, inanç faktörü ile ($r = ,809$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, güç faktörü ile ($r = ,862$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, teşvik faktörü ile ($r = ,832$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde, başarı faktörü ile ($r = ,856$; $p < 0.5$) çok güçlü pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına ait ilkököl ve ortaokul kurumlarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin motivasyon kaynaklarının neler olduğunu tespit etmektir. Bununla birlikte araştırma içerisinde öğretmenlerin demografik değişkenler açısından aralarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Literatürde DKAB öğretmenlerine yönelik herhangi bir motivasyon çalışmasının olmaması ve bu araştırma ile öğretmenlerin mevcut motivasyon düzeyleri yerine motivasyon kaynaklarının neler olduğunun tespitinin amaçlanması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırma Ankara ilinin merkez ilçelerinde kamuya bağlı ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapan DKAB öğretmenleri üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan toplam 305 DKAB öğretmenine ölçek ve form uygulaması yapılmıştır. Uygulamaya katılan 4 katılımcının verdiği yanıtların hatalı olduğu tespit edilmiş ve analiz etmeye uygun görülmemiştir. Normallik analizi esnasında katılımcılardan birinin normalliği bozduğu tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Nihayetinde araştırma için toplam 300 katılımcıdan elde edilen veriler incelenmeye değer bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen verilere göre DKAB öğretmenlerinin, ihtiyaç ($\bar{X}= 3,593$), inanç ($\bar{X}= 4,167$) ve başarı ($\bar{X}= 3.620$) faktörlerine ait motivasyon kaynaklarının kendilerini çok motive ettiğini; güç ($\bar{X}= 3.121$) ve teşvik ($\bar{X}= 3,358$) faktörlerinin barındırdığı motivasyon kaynaklarının ise kendilerini biraz motive ettiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu analiz sonucundan hareketle araştırma içerisinde denenen “H1, H2, H3, H4 ve H5” hipotezleri doğrulanmıştır.

DKAB öğretmenleri ihtiyaç, inanç ve başarı faktörlerine ait motivasyon kaynakları ortama dahil edilirse mesleki olarak daha çok motive olacaktır. DKAB öğretmenlerinin önemsedikleri motivasyon kaynaklarına bakıldığında hem içsel hem de dışsal etmenlerin onların motivasyonları üzerinde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan motivasyon çalışmaları incelendiğinde de öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarından etkilendikleri anlaşılmaktadır (Doğan, 2020; Yazıcı, 2009). Ancak öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde daha çok etkiye sahip olan motivasyon araçlarının içsel motivasyonla ilişkili olduğu birçok araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. DKAB öğretmenlerinin içsel motivasyon ile ilişkili inanç faktörü ve başarı faktörüne verdikleri puan ortalamaları dikkate alındığında içsel motivasyon kaynaklarına dışsal motivasyon kaynaklarına kıyasla biraz daha çok önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum da literatürde öğretmenler üzerinde yapılan diğer motivasyon çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İnanç faktörünün ($\bar{X}= 4,167$) diğer faktörlere göre en yüksek puan ortalamasına sahip olması DKAB öğretmenlerinin mesleklerine karşı değer yüklediklerini göstermektedir. Onlar mesleklerinin yapılmaya değer olmasını ve kendilerinde bu işi yaparken zevk uyandırmasını önemsemektedirler. Ertürk (2016) tarafından yapılan araştırmaya bakıldığında da öğretmenlerin mesleklerini yapılmaya değer bulduklarını belirttikleri görülmektedir (s.6).

Anlaşıyor ki öğretmenler değerli, saygın ve topluma fayda sağlayan bir iş yaptıklarının bilincinde hareket etmekte ve bu inanışları onlarda motivasyon kaynağı olmaktadır. Ayrıca mesleklerini icra ederken yaptıkları işten zevk alma arzusu içerisindedirler. O halde ilgili yöneticiler öğretmenlik mesleğinin itibarını ve saygınlığını korumak için çalışmalı, öğretmenlerin yaptıkları işten zevk alabilmeleri için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Çünkü öğretmenler saygı ihtiyaçlarının karşılanmaması ve meslekleri hakkında olumsuz söylemlerin olması nedeniyle motivasyon düşüklüğü yaşamaktadırlar (Aktekin & Kuzucu, 2019). Ancak özellikle son yıllarda okullarda yaşanan disiplin olayları ve öğretmenlerin yaşadığı itibar kaybı mesleğin değer kaybetmesine neden olmaktadır. Bu yaşanan kötü durumlar öğretmenlerde hak ettikleri değeri görmedikleri düşüncesi oluşturmaktadır (Kuyumcu & Kaya, 2020, s.358). Dolayısıyla bu hadiseler öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz olarak etkilemektedir.

En çok ortalama puana sahip olan inanç faktörünün DKAB öğretmenleri tarafından diğer faktörlere göre daha fazla tercih edilmesinin diğer nedeni onların mesleklerine dini bir anlam yüklemeleri olabilir. DKAB öğretmenlerinin de inanç sahibi bireyler olması sebebiyle iman herkeste olduğu gibi onlarda da motivasyon kaynağıdır. Hatta öyle ki mesleklerine yükledikleri dini misyon kendilerini dini tebliğ eden sorumlu kişiler olarak görmelerine neden oluyor olabilir. Haliyle bu durum mesleki motivasyonlarına da sirayet etmektedir. Karaceliç'e (2013, s.187) göre inanç duygusu tıpkı yemek içmek gibi bireyde temel ihtiyaç alanında sayılabilecek unsurlardandır. Dolayısıyla iman bireyin motive olmasını sağlayan temel etmenlerden biri olarak kabul edilebilir. O halde hem dini yaşıyor hem de öğretiyor olmaları DKAB öğretmenlerinde doğal olarak bir motivasyon kaynağı oluşturuyor olabilir. DKAB öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tatmin duygularına bakıldığında da onların hem içsel hem de dışsal olarak çok yüksek düzeyde bir tatmin duygusuna sahip olduğu tespit edilmiştir (Sevinç, 2022). Baltacı (2019) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre DKAB öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine olan tutumları ve din eğitimine olan inançlarının düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuş ve DKAB öğretmenlerinin mesleklerinin yapılmaya değer olduğuna inandırılmaları halinde eğitimde kalitenin artacağı ifade edilmiştir. Çünkü DKAB öğretmenleri mesleklerinin değerli ve topluma fayda sağlayan bir meslek olmasını önemsemektedirler. Mesleklerinin değer kaybetmesi onlarda motivasyon kaybına neden olmaktadır. Aktekin ve Kuzucu (2019) tarafından öğretmenler üzerinden yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenler mesleklerinin olumsuz söylemlere maruz kalması sebebiyle motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler mesleklerinin itibarı ve değerini önemsemektedirler. Alam ve Farid (2011) ortaokul öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin hakkettikleri saygıyı görmeyi belediklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Çüm ve Doğan (2016) ise öğretmenleri meslek hayatlarında en çok güdüleyecek faktörün "öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması" olduğunu tespit etmiştir. DKAB öğretmenlerinden elde edilen veriler ve literatürde yapılan diğer araştırmalara bakıldığında öğretmenlik mesleğinin

saygınlığı ve değerini arttırma konusunda yapılacak her türlü çalışmanın öğretmenlerin motivasyonlarına olumlu etki edeceği sonucuna varılmaktadır.

DKAB öğretmenlerinin kendileri için çok önemli ($\bar{X}= 3,620$) olduğunu belirttikleri motivasyon kaynağı olan başarı faktörü öğretmenlerin mesleki hayatlarında başarıya olan tutkularını göstermektedir. Kendilerine sağlanacak demokratik ortam ve ihtiyaç duydukları başarı fırsatlarının sunulması onları mesleki olarak motive edecektir. Bu noktada onlara bilimsel faaliyet ve etkinliklere katılma imkanları sağlanabilir. Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonucuna bakıldığında buradaki tespitlerle örtüşen sonuçların olduğu görülmektedir. Ada vd. (2013) sınıf öğretmenlerinin başarılı olma duygusu yaşamaya ve bunun için yönetici desteğine ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Anlaşılacağı üzere öğretmenlerin başarı duygusunu yaşayabilmeleri için güçlü bir yönetici desteğine ihtiyaçları vardır. Çünkü onlara gereken demokratik ortamı ve fırsatı sağlayacak olan bizzat yönetici kadrodur. Yönetici kadronun öğretmenler için sağladığı bu sağlıklı ortam onların mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Nitekim literatürde öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen temel etkenlerden olduğu tespit edilen yönetici kadronun; öğretmenler, öğrenciler ve eğitim faaliyetlerinde etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Ugar (2019) yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Doğan ve Koçak (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ortaokul branş öğretmenlerinin motivasyonları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise öğretmenlerin okul müdürleri tarafından motive edilme ihtiyacı duydukları ve kendilerinin takım oyuncusu gibi gördükleri müdürleri tarafından desteklenmesi gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir (Özdemir vd., 2014, s.209). İlkokul öğretmenlerinin motivasyonları üzerinde okul müdürlerinin etkisini araştıran yüksek lisans çalışması sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonları üzerinde anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Erge, 2009). Yapılan bir diğer araştırmaya göre de okul müdürlerinin öğretmen motivasyonu üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Aksel & Elma, 2018). Ramachandran vd. (2005) Hindistan'da görev yapan öğretmenler üzerine yaptıkları araştırma sonucunda adil ve destekleyici nitelikte olan yönetici kadronun öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir (s.36). Tüm bu sonuçlar ışığında öğretmenler kurumlarında idari destek görmeleri neticesinde daha motive ve verimli eğitim faaliyetleri gerçekleştirecektir yorumu yapılabilir. Dolayısıyla bu durum kurum amirleri tarafından dikkate alınmalı eğitim-öğretim için en uygun ortamı sağlanmaya çalışılmalıdır.

DKAB öğretmenlerinin ihtiyaç faktörüne ait motivasyon kaynaklarının kendileri için çok önemli olduğunu ($\bar{X}= 3,593$) belirtmişlerdir. Buna göre DKAB öğretmenleri okulda yönetici desteğine ve güven ortamında çalışmaya ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları kurumda güvende hissetme ihtiyacı duymaları gayet anlaşılabilir bir durumdur. Nitekim Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre güvenlik ihtiyacı birey için en temel

ihtiyaçlardandır. Kendini güvende hissetmeyen bireyler herhangi bir işe karşı odaklanma konusunda sıkıntı yaşayabilirler. İş hayatı için de bu varsayım geçerlidir. Farklı bir meslek kolu üzerinde yapılmış olsa da Cinel ve arkadaşları (2021) tarafından ulaşılmış araştırma sonuçlarına göre çalışanlar ve iş sağlığı ve güvenliği arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Türkoğlu ve Balkan (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliğinin önemi hakkında gerekli bilince sahip oldukları ancak bu konuda yeterli bilgi birikime sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş yerinde temel ihtiyaç konularını motivasyon kaynağı olarak önemsedikleri görülmektedir. O halde yöneticilerin bu durumu dikkate alarak hem mevcut koşulların iyileştirilmesi hem de öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi için harekete geçmeleri gerekmektedir. İhtiyaç faktöründe öğretmenlerin güçlü bir yönetici desteği beklentisinde oldukları da anlaşılmaktadır. Ortaya koydukları yeni fikirlerin kurum amirleri tarafından dikkate alınıp desteklenmesi onlarda motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Literatürde öğretmenler üzerinden yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin idareciler tarafından güçlü ve güven verici bir yönetici desteğine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır (Ada vd., 2013; M. Doğan, 2020).

DKAB öğretmenleri teşvik faktörüne ait motivasyon kaynaklarının kendileri için biraz ($\bar{X}= 3,358$) önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörün puan ortalamasına bakıldığı zaman DKAB öğretmenlerinin meslek hayatlarında ödül ve takdir konusunu çok fazla önemsemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler mesleklerini daha çok içsel bir motivasyon duygusuyla icra etmektedir. Dolayısıyla mesleklerini sürdürebilmek için yüksek düzeyde takdir ve ödüllendirilme ihtiyacı hissetmemektedirler. DKAB öğretmenlerinden elde edilen verilere göre mesleki olarak önemsedikleri en önemli şey severek icra etmek istedikleri yapılmaya değer mesleklerinin topluma fayda sağlamasıdır. DKAB öğretmenlerinin inanç faktörüne verdikleri yüksek puan ortalamasından da anlaşılacağı gibi mesleki anlamda değer görme arzusunda oldukları görülmektedir. Öğretmenler öncelikli olarak mesleklerinin itibarları ve temel ihtiyaçlarının karşılanması noktasında motivasyon kaynaklarına sahiptirler. Gösterdikleri gayret ve başarının başkaları tarafından önemsenmesi onlar için yeterli bir motivasyon kaynağı oluşturmamaktadır. Öyleyse DKAB öğretmenlerinin kendileri için öncelik olarak belirlediği alanlarda motivasyon çalışmaları yapılmalıdır. Literatüre bakıldığında diğer branş öğretmenlerinin dahil olduğu motivasyon çalışmalarında öğretmenlerin onları teşvik edecek ödül ve takdir yöntemlerini önemsedikleri sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Çelebi vd., 2015; Yıldırım, 2008). Buna göre literatürde bulunan araştırmaların sonuçlarıyla DKAB öğretmenlerinden elde edilen verilerin örtüşmediği ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni daha önce ifade edildiği gibi DKAB öğretmenlerinin mesleklerine dini bir misyon yüklüyor olmaları olabilir. Bir başka açıdan bakılacak olursa öğretmenler mevcut ödül sisteminin kendilerini motive etmede yetersiz olduğunu düşündükleri için teşvik faktörünü puanlamada düşük tutmuş olabileceği düşünülebilir. Sabancı (1999) araştırmasında öğretmenlerin ve idarecilerin ödül sisteminin iş doyumunu sağlamada yetersiz bulduklarını tespit etmiştir. Çelebi ve diğerleri (2015) tarafından yapılan benzer bir araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin ödül

sistemini önemsemediğini ancak yöneticilerin bu konuda gerekli adımları atıp öğretmenleri teşvik etmekte yetersiz olduklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

DKAB öğretmenleri güç faktörüne ait motivasyon kaynaklarının kendileri için biraz ($\bar{X}=3,121$) önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu faktör öğretmenler tarafından en az puan ortalamasına sahip faktördür. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin başkaları üzerinde yetki sahibi olmayı önemsemedikleri ve ders dışındaki faaliyetlerde görev almaktan hoşlanmadıkları anlaşılmaktadır. Teşvik ve güç faktörlerinden elde edilen verilere göre DKAB öğretmenlerinin; ders dışı faaliyette bulunma ve ödüllendirilme konularını biraz önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum mesleki tükenmişlik noktasında öğretmenlerde bir problem olduğuna işaret ediyor olabilir. Tetik (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre DKAB öğretmenlerinin yaş ve kıdemleri arttıkça tükenmişlik düzeyleri de artmaktadır. Bu araştırmaya katılanların ekseriyeti meslekte uzun süre görev almış ve yaşı ilerlemiş kimseler olmaları sebebiyle Tetik' in araştırmasına benzer bir sonuç ortaya çıkmış olabilir. Ancak literatürde bunun tersi sonuçlarda mevcuttur. Abanoz (2021) yaşın tek başına tükenmişliğe bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Coşkun' da (2012) araştırmasında yaş ve kıdem in öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir.

T-testi analizi sonuçları incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre motivasyon kaynaklarını önemseme derecelerinde anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç erkek ve kadın öğretmenlerin hemen hemen aynı motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını göstermektedir. Günümüz sosyal hayatında erkek ve kadının hemen hemen aynı kaygılarla iş hayatında varlığını sürdürmesi bu farklılığın ortaya çıkmamasındaki neden olabilir. Kılıç ve Yılmaz (2019) araştırmalarında burada yapılan tespite karşın cinsiyet değişkeni açısından dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon faktörlerine karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekten elde edilen verilere uygulanan t testi analizi incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara göre güç faktörü açısından aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t [62,153] = ,540; p<,0.5$). Anlamlı farkın nerede olduğuna bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.194$) ilkokulda görev yapan ($\bar{X}= 2,695$) öğretmenlere göre güç alt boyutuna ait motivasyon kaynaklarına daha çok önem verdikleri anlaşılmıştır. Ortaokul kademesinde bulunan öğretmenlerin hitap ettiği öğrencilerin ilkokulda görev yapan öğretmenlerin hitap ettiği öğrencilere göre daha yetişkin olması sebebiyle ortaokulda görev yapan öğretmenler otoriterliği ve ders dışı faaliyetlerde etki sahibi olmayı önemsiyor olabilirler. Sezer vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda ilkokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha otoriter bir profil sergiledikleri tespit edilmiştir. İlkokul DKAB öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerde aktif olma konusunda daha az istekli olmaları araştırılmaya değer bir konudur. Literatürde bu konuda yeterli çalışmanın olmadığı

görülmektedir. Alan yazında ders dışı etkinliklerin öğrencilere oldukça faydası dokunmasına rağmen öğretmenler tarafından yeterince uygulanmadığını ve velilerin de bu noktada çekinceleri olduğu belirden çalışmalar vardır (Karakaş Özgür & Şahin, 2017). Öğrenciler için faydası ortaya koyulmuş ders dışı faaliyetlerin öğretmenler tarafından da önemsenmesi sağlanmalı ve öğretmenler ders dışı etkinlik yapma noktasında teşvik edilerek onlara uygun ortam sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin istihdam şekilleri değişkenine göre aralarında motivasyon kaynakları açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Burada farklılığın ortaya çıkmamasının sebebi gruplar arasında sayısal farkın büyüklüğü olabilir. Bu konuda daha fazla sayıda katılımcıyla yapılacak bir çalışmayla daha sağlıklı bir sonuç ortaya konulabilir. Alan yazında sözleşmeli öğretmenlerin bu şekilde yapılan istihdam uygulamasının onlarda moral bozukluğuna neden olduğu dolayısıyla mesleki motivasyonlarının kötü etkilendiğini ve istihdam şeklinin adaletsiz durumlara sebep olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir (Demirkaya & Ünal, 2017; Gündüz, 2008; Karadeniz & Demir, 2010).

Bekar ve evli DKAB öğretmenleri arasında inanç faktörü açısından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t [40,695] = 2,086; p < 0,5$). Bekar öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,403$) evli öğretmenlere göre daha çok inanç alt boyutuna ait motivasyon kaynaklarını önemsedikleri analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Bekar öğretmenlerin genel olarak genç yaşta olmaları, meslekte geçirdikleri sürenin daha az olması ve bu sebeple daha az yıpranmış olmaları onların mesleklerine karşı diğer öğretmenlere göre neden inanç alt boyutunda bu farklılığa sahip olduklarını açıklayabilir. Bekar öğretmenler mesleklerinin değerini, etkisini ve bu işi yaparken eğleniyor olmayı daha çok önemsemektedirler. Evli ve çocuk sahibi öğretmenlerin mesleklerinin dışında enerjilerinin büyük bir kısmını harcamak zorunda kaldıkları aileleri, bekar öğretmenlere göre mesleklerine olan tutkularını zayıflatıyor olabilir. Evli öğretmenlerin motivasyon ihtiyaçları ile bekar öğretmenlerin ihtiyaçları birbirinden farklılaşmaktadır. O halde evli öğretmenler ve bekar öğretmenlerin mesleklerini daha öz verili yapması için kullanılacak motivasyon araçları farklılık göstermelidir. Şahin (2013) araştırmasında evli öğretmenlerin evlilikle gelen sorumlulukların ve kazandıkları ücretin evliliğin getirdiği ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması sebebiyle bekar öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin evlilere göre daha yüksek çıkmış olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuca benzer olarak Kılıç vd. (2013, s.774) bekar öğretmenlerin mesleklerinden daha memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedenini ise bekar öğretmenlerin aldıkları ücretin evlilere göre daha çok tatmin etmesi olduğunu belirtmiştir. Burada elde edilen sonuca ters olarak farklı branş öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarında ise bekar ve evli öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir (H. Şahin & Dursun, 2009; Türkçapar, 2012).

DKAB öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre motivasyon kaynakları aralarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. DKAB öğretmeni yetiştirme konusunda 2014 yılına kadar öğrenci alımına devam eden İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (İDKAB)

bölümü YÖK' ün 17.04.2014 kararıyla öğrenci alımını durdurmuştur. Bu tarih itibarıyla DKAB öğretmenlerinin İlahiyat Fakülteleri bünyesinde yetiştirilmesine devam edilmiştir (Ş. Kızılabdullah, 2016, s.33). Artık İDKAB bölümü varlığını sürdürmese de hali hazırda bu bölümden mezun olup görev yapan birçok DKAB öğretmeni vardır. Burada yapılan araştırmaya göre İDKAB mezunu öğretmenler ile ilahiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin mesleki motivasyon kaynakları arasında farklılık tespit edilememiştir. Buna göre mezuniyet durumları onların önemsedikleri motivasyon kaynaklarında bir etkiye sahip değildir. Literatüre bakıldığında Coşkun (2012) yaptığı çalışmada mezuniyet durumlarına göre DKAB öğretmenlerinin motivasyonla ilişkilendirilebilir olan mesleki tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. DKAB öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir (Çınar, 2015).

Tam zamanlı okullarda çalışan DKAB öğretmenleri ile ikili öğretim yapan okullarda görev yapan DKAB öğretmenleri arasında yapılan t testi analizine göre güç faktörü açısından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($t [103,440] = 3,701; p < 0,05$). Buna göre tam zamanlı eğitim yapan okullarda çalışanlar ($\bar{X} = 3,216$) ikili eğitim yapan okullarda görev yapanlara göre ($\bar{X} = 2,754$) daha çok güç faktörüne ait olan motivasyon kaynaklarını önemsemektedir. Tam zamanlı okullarda görev yapan öğretmenler öğrenciler ile daha çok vakit geçiriyor olmaları sebebiyle yetki sahibi olup otorite kurmayı önemsiyor olabilirler. Aynı zamanda bu şekilde görev yapan öğretmenlerin okulda bulunma sürelerinin ikili öğretimde görev yapanlara kıyasla daha fazla olması onların ders dışı etkinlik yapma ve uygulanan faaliyetlerde söz sahibi olmayı motivasyon kaynağı olarak önemsemelerine neden olabilir. Bu konuda literatürde emsal teşkil edecek bir çalışma mevcut değildir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarının öğretim şeklinin motivasyonları, iş doyumları ya da tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkisine dair yapılacak çalışma literatüre katkı sağlayacaktır.

DKAB öğretmenlerinden elde edilen verilere yapılan ANOVA analizine göre öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile motivasyon kaynakları arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre DKAB öğretmenleri meslekte kıdem aldıkça motivasyon kaynakları konusunda bir değişiklik yaşamamaktadır. Onlar mesleklerinin kaçınıcı yılında olursa olsunlar içsel-dışsal fark etmeksizin aynı motivasyon kaynaklarını önemsemektedir. Meslekte geçirdikleri süre mesleklerine yönelik motivasyon beklentilerinde herhangi bir etkiye sahip değildir. Urhan (2018) tarafından farklı branşa sahip öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından içsel motivasyonları farklılık göstermezken, dışsal ve genel motivasyonlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça motive oldukları faktörler ve genel motivasyon durumları değişmektedir. Mesleki kıdemleri düşük öğretmenler mesleklerine karşı daha motivedir. Ertürk ise bu sonucun tam tersi (2016) kıdem arttıkça öğretmenlerde iş motivasyonunun da arttığını tespit etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin

mesleki kıdemleri ve motivasyon kaynakları açısından literatürde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Yapılan ANOVA analizleri incelendiğinde teşvik faktörü açısından DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($f= 2,545$; $p<,0.5$). Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için post-hoc testi yapmak gerektiğinden öncelikle varyans testinde verilerin homojen dağıldığı tespit edilerek sonrasında post-hoc testleri yapılmıştır. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimine öğretmenlerin vermiş olduğu puanlamalara bakıldığında sayısal olarak katılımcılar arasında farklar olduğu anlaşılmıştır. Gruplar arasında sayısal eşitlik olmadığından sağlıklı sonuç elde edebilmek için post-hoc testleri içerisinde Gabriel testi tercih edilmiştir. Analizden elde edilen bilgilere göre Lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}= 3,279$), Yüksek Lisans mezunu ($\bar{X}= 3,644$) öğretmenlere ve doktora mezunu ($\bar{X}= 3,733$) öğretmenlere göre teşvik alt boyutuna ait mesleki motivasyon kaynaklarını daha az önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu öğretmenlerin teşvik faktörünü lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok önemsiyor olmalarının nedeni yaptıkları ekstra çalışmaların yöneticiler tarafından ödüllendirilmesi gerektiğini düşünüyor olmaları olabilir. Yüksek lisans ve doktora yapma mecburiyeti olmamasına rağmen kendini geliştirmek ve daha etkin bir öğretmenlik yapmak arzusunda olan öğretmenlerin çabalarının okul yönetimince önemsenmesini beklemesi gayet normaldir. Kendilerini geliştirme arzusunda olan ve bu doğrultuda çalışmalar gerçekleştiren öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve takdir görmesi diğer öğretmenler üzerinde de olumlu bir etki yapacaktır. Can (2015) ' da araştırmasında öğretmenlerin öğrenim durumlarının motivasyon kaynaklarında anlamlı bir farka sebep olduğunu tespit etmiştir. Buna göre lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenler daha çok motive edilme ihtiyacı duymaktadırlar. Recepoğlu (2014) ise lisansüstü eğitimin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Bunun nedeninin ise lisansüstü eğitimin öğretmenlere özlük ve mali anlamda katkı sağlamaması olabileceğini belirtmiştir. Yani öğretmenlerin lisansüstü eğitimi önemsemeleri için teşvike ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Kadı ve Selçuk (2012) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenim durumları ile mesleki ilgi ve güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edememiştir. Buna göre öğretmenlerin öğrenim durumları onların motivasyonları üzerinde etkiye sahip değildir.

Son olarak DKAB öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki motivasyon kaynakları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. DKAB öğretmenlerinin yaş düzeyleri farklılaşsa da mesleki motivasyon kaynakları değişmemektedir. Deniz ve Erdener (2016) ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler üzerinden yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin iş motivasyonları ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık tespit edememiştir.

Katılımcılardan elde edilen verilerden hareketle yapılan Pearson korelasyon analizine göre bütün alt boyutlar ve ölçek ortalaması arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre "H6" hipotezi doğru kabul edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre

DKAB öğretmenlerinin beş alt boyuttan herhangi birine ait motivasyon kaynaklarını önemsemeleri diğer alt boyutlara ait motivasyon kaynaklarını önemseme düzeylerini de arttırmaktadır. Örneğin inanç alt boyutunun motivasyon kaynağı olması bakımından önemli olduğunu ifade eden öğretmenler için ihtiyaç faktörü de önem arz etmektedir. Öğretmenlerin motivasyon kaynağı olarak belirttikleri etkenler birbiri ile güçlü bir ilişkiye sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyonları üzerine yapılması planlanan çalışmalarda bütüncül bir yaklaşım ele alınmalıdır.

Araştırma sonucu çerçevesinde şu öneriler yapılabilir:

- Yapılan araştırma neticesinde DKAB öğretmenlerinin içsel motivasyon kaynaklarına daha çok önem verdiği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda en çok önem verdikleri faktör inanç faktörüdür. DKAB öğretmenleri mesleklerinin değerli ve topluma fayda sağlayan ve yaparken keyif aldıkları bir iş olmasını önemsemektedirler. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin son dönemde yaşadığı itibar kaybı DKAB öğretmenlerinin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum hem mesleğin değerini azaltmakta hem de öğretmenlerin mesleklerini yaparken keyif almalarına engel olmaktadır. Bu nedenle ilgili yöneticiler tarafından öğretmenlik mesleğinin itibar kaybının önlenmesi ve öğretmenlerin toplum nezdinde saygınlığının artırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu konuda yapılacak çalışmalar öğretmenleri daha çok motive edeceği için eğitim faaliyetleri de bu durumdan olumlu yönde etkilenecektir.
- DKAB öğretmenleri kendilerine başarı için fırsat tanınmasını motivasyon kaynağı olarak önemsemektedirler. Okul yöneticileri DKAB öğretmenlerine başarı duygusunu tatmaları için uygun ortam ve fırsatları sağlaması halinde öğretmenler daha istekli mesleklerini icra edeceklerdir. Ayrıca öğretmenlerin bilimsel ve akademik etkinliklere katılımlarının sağlanması da onlar için motivasyon kaynağı olacaktır.
- DKAB öğretmenleri görev yaptıkları kurumda kendilerini güvende hissetme ihtiyacı duymaktadırlar. Son zamanlarda okullarda yaşanan şiddet olayları göz önüne alındığında öğretmenlerin bu ihtiyaca sahip olmaları ve bunun motivasyonları üzerinde bir etki unsuru olması gayet normal karşılanmalıdır. Kurum amirleri tarafından temel ihtiyaçları karşılanmayan çalışanlar kendilerinden bekleneni vermekte zorlanabilirler. Dolayısıyla okullarda öğretmenlerin kendilerini emniyette hissetmeleri için gerekli tedbirler ilgili kişiler tarafından alınmalıdır. Aksi takdirde eğitim faaliyetlerinden istenen verimi sağlamak mümkün olmayacaktır. Ayrıca DKAB öğretmenleri görüşlerinin idareciler tarafından desteklenmesi ihtiyacı duymaktadırlar. Bu da idarecilerin öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkisini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ortaya koydukları yeni fikirler maddi-manevi destek görürse öğretmenlerde daha çok çalışma isteği uyandıracacağı için eğitim faaliyetleri bundan olumlu etkilenecektir.
- DKAB öğretmenleri mesleki olarak teşvik edilmenin kendileri için çok önemli olmadığını belirtmişlerdir. Yani onlar ödül ve takdir görmekten çok mesleki değer

görmeyi ve yaptıkları işten zevk almayı önemsemektedir. Başka bir açıdan yorumlanacak olursa teşvik edilmeyi önemsememelerinin nedeni mevcut ödül ve takdir sistemini yetersiz görüyor olmaları olabilir. Burada en doğru tespiti yaparak öneride bulunabilmek için bu konuda yapılacak bir araştırmaya ihtiyaç vardır. DKAB öğretmenlerinin motivasyonları üzerinde ödül ve takdir sisteminin etkisine dair ortaya konulacak bir araştırma literatüre katkı sağlayacaktır.

- DKAB öğretmenlerinin güç faktörüne ait motivasyon kaynaklarını biraz önemsedikleri tespit edilmiştir. Buna göre DKAB öğretmenlerinin okulda yapılan faaliyetlere katılma ve bu faaliyetlere etkide bulunmayı önemsemedikleri anlaşılmaktadır. Bunun sebebi mesleki tükenmişlik yaşamaları olabilir. Bu konuda öğretmenleri teşvik edecek ve ders dışı faaliyetlerde görev almayı sevdirecek tedbirler ilgili kişilerce alınmalıdır. Nitekim ders dışı faaliyetlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu birçok araştırma tarafından ortaya koyulmuştur.
- Araştırma neticesinde lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin daha çok teşvik edilmeyi önemsedikleri görülmüştür. Dolayısıyla hem lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenleri daha çok motive etmek hem de lisansüstü eğitimi teşvik etmek için gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin özlük ve mali hakları öğrenim durumlarına göre düzenlenebilir.
- DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan bu araştırma genişletilerek diğer branşlar üzerinde de uygulanabilir. Yapılacak araştırmalar neticesinde tutarlı sonuçlar elde edilirse umulur ki öğretmenlerin daha iyi şartlarda görevlerini icra etmeleri için yetkili merciler gerekli düzenlemeleri yapmaktan geri durmayacaktır.

KAYNAKÇA

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973).
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

Abanoz, S. (2021). Din Eğitimci ve Öğreticilerinin Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleri. *Eskiyeşi, 45*, 719-751.

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

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

Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*, 19-42.

Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.

Aksel, N., & Elma, C. (2018). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1252-1268.

Aktekin, S., & Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Okul İç ve Okul Dışı Faktörlerin Analizi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 21*, 35-66.

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

Arıcı, İ. (2018). Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü. *Journal of International Social Research, 11*(56), 877-884.

Aslan, A. K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*, 16-30.

Aşıkoğlu, N. (1998). Toplum Hayatımızda Dinin Yeri ve Din Eğitiminin Önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2*, 45-49.

Ayaydın, M., & Tok, H. (2015). Motivasyonu Etkileyen Faktörlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). *Electronic Turkish Studies, 10*(11), 187-200.

Aydın, E. (2020). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Mesleki Motivasyon ve Mesleki Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14*(1), 13-24.

Aydın, M. Ş. (2016). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (3. bs). Dem.

Aydın, M. Ş. (2019). *Din Eğitimi Bilimi* (3. bs). Kimlik.

Baltacı, A. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ile Eğitime Olan İnançları Arasındaki İlişki. *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7*(14), 469-487.

Barlı, Ö., Bilgili, B., & Çelik, S. (2005). İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların ve Sorunların Araştırılması. *Samih*, 5(1), 391-417.

Bayrakdar, N. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleklerinden Beklentileri ve Mesleki Tükenmişlik Algıları. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, 1(37), 40-60.

Bayrakdar, N. (2018). *Bir Motivasyon Unsuru Olarak İman* (1. bs). Kimlik.

Britannica. (t.y.). Geliş tarihi 23 Aralık 2021, gönderen <https://www.britannica.com/search?query=motivation>

Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Can, S. (2015). Factors Motivating Teachers Working at Elementary and Secondary Schools. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 174, 3087-3093.

Cebeci, S. (2015). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi* (3. bs). Akçağ.

Cinel, M. O., Karademir, D., & Kandemir, H. (2021). Örgüt Kültüründe İş Güvenliğinin Çalışanların Motivasyonu Üzerinde Etkisi: Mobilya İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Forest Science*, 9(1), 1-19.

Coşgun, A. (2019). *Kamuya Ait Okullarda Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Koşulların Herzberg’in Çift Faktör Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 64-77.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı* (15. bs). Remzi Kitabevi.

Çapan, B. E. (2013). Güdüler ve Duygular. İçinde B. Kartal (Ed.), *Davranış Bilimlerine Giriş* (2. bs). Anadolu Üniversitesi.

Çatalkaya, K. G. (2019). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi: Büro Yönetimi Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelebi, N., Vuranok, T. T., & Hasekioğlu Turgut, I. (2015). İlk ve Ortaokullarda Öğretmenlerin Ödül Sistemine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75-104.

Çınar, F. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(22), 235-282.

Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Motivasyon Kaynaklarının Belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çüm, S., & Doğan, N. (2016). Öğretmenlerin Çalışma Yaşamında Güdülenme Düzeylerini Artıran Faktörlerin Önem Sırasının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 119-132.

Demirkaya, H., & Ünal, O. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-37.

Deniz, B. (2009). *Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). *Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Etkileyen Etmenler*. 29-41.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. (2022). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160735_12-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_din_kYltYrY_ve_ahlak_bilgisi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_15.pdf

Doğan, M. (2020). Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Motivasyon Etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.

Doğan, S., & Aslan, M. (2020). Dışsal Motivasyon İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.

Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.

Doğan, S., & Koçak, O. (2017). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Algı ve Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-18.

Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.

Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri* [Doktora Tezi]. KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erge, Y. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Ertürk, R. (2017). Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. *the Journal of Academic Social Sciences*, 5(58), 582-603.

Ertürk, R., & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 147-173.

Ev, H. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Bağlamında İlahiyat Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Sistemini Yeniden Yapılandırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4).

- Ev, H. A. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmeninin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 523-538.
- Fidan, Ç. (2014). *İngiliz Dili Öğretiminde Öğretmen Motivasyonu ve Öğretme İstemi Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagne, M. N., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317-334.
- Gözükara, A. K. (2021). *Öğretmen Motivasyonuna Yönelik Literatürün Sistemik Bir İncelemesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grynko, T., Krupskiy, O., Koshevy, M., & Maximchuk, O. (2017). Modern Concepts of Financial and Non-Financial Motivation of Service Industries Staff. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 8, 1100-1112.
- Gündüz, H. B. (2008). Öğretmenlerin Sözleşmeli İstihdamı ve Durumlarına İlişkin Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 40-60.
- Güngör, Ö., Demiralay, A., & Arpağuş, F. (2018). Spss' de İstatistiğe Giriş. İçinde *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş El Kitabı* (1. bs). Grafiker Yayınları.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. bs). Seçkin.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications for Teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
- Hotamışlı, M., & Şenol, F. (2011). *İş Güvencesinin Motivasyon Açısından Önemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon Aktiviteleri ve Öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 211-222.
- Kadı, A., & Selçuk, G. (2012). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güdüleme Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki İlgü Düzeylerinin İncelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 23-38.
- Karacelil, S. (2013). Din Eğitiminde Motivasyonun Önemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 182-207.
- Karadeniz, Y., & Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 29(2).
- Karakaş Özgür, N., & Şahin, S. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Dışı Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 324-347.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (35. bs). Nobel.

- Kayacan, E. (2020). *Motivasyon: Teoriler ve Uygulamalar* (1. bs). Ekin.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(3).
- Keser, A. (2021). *Çalışma Yaşamında Motivasyon* (3. bs). Umuttepe Yayın.
- Kılıç, D. B. Ç. (2016). Adams' ın Eşitlik Teorisi Bağlamında Müzik Öğretmenlerinin İş Tatminini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193-236.
- Kılıç, S., Tanrıkulu, T., & Uğur, H. (2013). Job Satisfaction and Social Comparison Levels of Teachers Working for State Schools Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 760-779.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kızılabdullah, Ş. (2016). Dün, Bugün ve Gelecek Üçgeninde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitim Programları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırma Dergisi*, 5(13), 31-43.
- Kızılabdullah, Y., & Yürük, T. (2018). Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri. İçinde M. Köylü & N. Altaş (Ed.), *Din Eğitimi* (9. bs). Ensar.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçel, T. (2020). *İşletme Yöneticiliği* (18. bs). Beta.
- Koçyiğit, D. (2016). Motivasyon ve Verimlilik Arasındaki İlişki: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 35, 15-25.
- Köse, E. (2019). Çalışanların İş Tatmini Algıları ile İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 131. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.518499>
- Köse, E. K., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmenin Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 255-277.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 333-366.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.

- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Pyscology Rewiev*, 9(4), 371-409.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality* (1. bs). Harper & Row, Publishers, Inc.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(119-134), 17.
- Özdel, K. (2015). Düünden Bugüne Bilişsel Davranışçı Terapiler: Teori ve Uygulama. *Turkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özkan, Z., & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886.
- Parashakti, R. D., & Ekhsan, M. (2020). The Effect of Discipline and Motivation on Employee Performance in PT Samsung Elektronik Indonesia. *Journal of Research in Business, Economics, and Education*, 2(3), 653-660.
- Porter and Lawler Model of Motivation*. (t.y.). Ebrary. Geliş tarihi 15 Mayıs 2022, gönderen https://ebrary.net/2845/management/porter_lawler_model_motivation
- Ramachandran, V., Pal, M., Jain, D. S., & Shekar, S. (2005). Teacher Motivation in India. *Discussion Paper*, 1-38.
- Recepöğlü, E. (2013). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Recepöğlü, E. (2014). Analyzing Job Motivation Level of High School Teachers in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, 2220-2225.
- Sabancı, A. (1999). Ödül Sisteminin İlköğretim Okullarındaki Öğretmenler ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama ve İş Doyumu Sağlama Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 363-391.
- Sevinç, İ. (2022). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeyleri. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 8(1), 87-108.
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E., & Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ve Sınıf Yönetim Profillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 167-184.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). Introduction to Special Topic Forum: The Future of Work Motivation Theory. *The Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Süral Özer, P., & Topaloğlu, T. (2012). Motivasyon ve Motivasyon Teorileri. İçinde C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon* (3. bs, ss. 83-102). Nobel.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 253-295.

- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 0(18), 160-179.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Taş, A., & Selvitopu, A. (2020). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 2342.
- Tetik, H. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ağrı Örneği). *Universal Journal Of Theology*, 1(1), 82-94.
- Tınaz, P. (2009). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar* (2. bs). Beta.
- Tokur, B., & Karadedeli, M. (2018). Bilimsel Yöntem Okulları ve Temel Yaklaşımlar. İçinde Ö. Güngör (Ed.), *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş El Kitabı* (1. bs). Grafiker Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Tosun, C. (2020). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (10. bs). Pegem Akademi.
- Tozkoparan, G. (2012). Motivasyon ve Motivasyon Teorileri. İçinde C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon* (3. bs, ss. 105-132). Nobel.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (t.y.). Geliş tarihi 23 Aralık 2021, gönderen <https://sozluk.gov.tr/?kelime=motivasyon>
- Türkçapar, Ü. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Farklı Değişkenler Açısından İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 331-346.
- Türkoğlu, Ç., & Balkan, B. (2020). Öğretmenlerin İş Sağlığı ve Güvenliğine İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Kırklareli Üniversitesi Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 6(2), 216-237.
- Ugar, Y. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, D. (2012). Motivasyonda Yeni Yaklaşımlar. İçinde C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon* (3. bs, ss. 133-147). Nobel.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Yavuz Tabak, B., Sönmez, E., Yenel, K., & Kan, A. (2019). Teachers' Job Motivation Resources: Scale Development Study. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 408-433.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yıldırım, M. C. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Öğretmenlerin Ödüllendirilmesine İlişkin Görüşleri*. 56(56), 663-690.



EKLER

EK-1. Ölçek Kullanım İzni

14.10.2021 19:03

Gmail - MOTİVASYON ÖLÇEĞİ



Mustafa Genç <mmustafagenc06@gmail.com>

MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

2 ileti

Mustafa Genç <mmustafagenc06@gmail.com>
Alıcı: kubrayenel@gmail.com

23 Eylül 2021 14:19

Merhaba. Adım Muhammed Mustafa GENÇ. Hitit Üniversitesi Din Eğitimi Ana Bilim dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Hazırlamış olduğunuz motivasyon ölçeğini tezimde kullanmayı düşünüyorum. Ölçeği incelemem ve tezimde kullanabilmem için bana göndermeniz mümkün mü ? Teşekkürler.

Kübra YeneI <kubrayenel@gmail.com>
Alıcı: Mustafa Genç <mmustafagenc06@gmail.com>

23 Eylül 2021 14:41

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ektedir.

İyi çalışmalar.

Kübra YENEL
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi

Mustafa Genç <mmustafagenc06@gmail.com>, 23 Eyl 2021 Per, 14:19 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ.docx
22K

EK-2. Uygulama Formu

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYON KAYNAKLARI

Değerli katılımcı,

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Sizi çalışmaya motive eden faktörleri ve bunların önem derecelerini belirlemek amacıyla “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları” konulu bir araştırma yürütmekteyim.

Sizlere sunulan kişisel bilgi formu ve “Öğretmenlerin İş Motivasyonu Kaynakları Ölçeği” uygulamasından elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Buradan elde edilen kişisel bilgileriniz ve cevaplarınız gizli tutulacaktır. Aşağıda size yöneltilen sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın verimliliği açısından önem arz etmektedir.

Katılımınız ve iş birliğiniz için teşekkür ederim.

M. Mustafa GENÇ

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü YL Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?
 Erkek Kadın
2. Yaşınız?
 20-30 31-40 41-50 51 ve üstü
3. Medeni durumunuz?
 Evli Bekar
4. Öğrenim durumunuz?
 Lisans Yüksek Lisans Doktora
5. Mezun olduğunuz program?
 DKAB Öğretmenliği İlahiyat
6. İstihdam şekliniz?
 Sözleşmeli Kadrolu
7. Meslekte geçirdiğiniz süre?
 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 Yıl ve üstü
8. Hangi kademedeki öğretmenlik yapmaktasınız?
 İlkokul Ortaokul
9. Okulunuzdaki eğitim şekli?
 Tam gün İkili öğretim

EK-3. Motivasyon Ölçeği

Lütfen aşağıda yer alan mesleğinize/işinize yönelik <i>ifadelerin sizin için ne düzeyde önemli olduğunu</i> seçeneklerde yer alan boşluğu işaretleyerek belirtiniz.		Önem düzeyi				
		Hiç	Az	Biraz	Çok	Çok fazla
		1	2	3	4	5
1.	Bu okulda başarı için bana fırsat verilmesi	()	()	()	()	()
2.	Beni çok çalışmaya iten bir şeylerin olması	()	()	()	()	()
3.	Bilimsel faaliyet/akademik etkinliklere katılmamın desteklenmesi	()	()	()	()	()
4.	Bu okulda çabalarımın fark edilmesi	()	()	()	()	()
5.	Bu okulda çalışanların birbirini desteklemesi	()	()	()	()	()
6.	Çalışmalarımın okul yönetimince önemsenmesi	()	()	()	()	()
7.	Mesleğimin topluma yararlı olması	()	()	()	()	()
8.	Bu okulda ders materyallerinin yeterli olması	()	()	()	()	()
9.	İşimi yaparken eğlenmek	()	()	()	()	()
10.	Ders dışı zamanlarda da aktif görevlerimin bulunması	()	()	()	()	()
11.	Ders dışında serbest çalışma ortamlarının olması	()	()	()	()	()
12.	Bu okulda çabalarımın ödüllendirilmesi	()	()	()	()	()
13.	Bu okuldaki etkinliklerde görevlerimin olması	()	()	()	()	()
14.	Bu okulda faaliyetleri etkileme gücümün olması	()	()	()	()	()
15.	İşimi iyi yapmanın beni mutlu etmesi	()	()	()	()	()
16.	İşimin önemli bir amacının olması	()	()	()	()	()
17.	İş güvenliğimin sağlanması	()	()	()	()	()
18.	İşimin yapılmaya değer olması	()	()	()	()	()
19.	Kendimi güvende hissetmek	()	()	()	()	()
20.	Bu okulda kendini geliştirme olanaklarının olması	()	()	()	()	()
21.	Topluma karşı sorumluluklarımın olması	()	()	()	()	()
22.	Öğretmenlik mesleğinin insan yaşamına etkisinin olması	()	()	()	()	()
23.	Mesleğimin heyecan verici olması	()	()	()	()	()
24.	Okulun güvenli bir yer olması	()	()	()	()	()

25	Okulun sıcaklık derecesinin uygun olması	()	()	()	()	()
26	Okulun temiz olması	()	()	()	()	()
27	Okulumda demokratik bir ortamın olması	()	()	()	()	()
28	Öğrenciler için gayretlerimde okul yönetiminin desteğinin olması	()	()	()	()	()
29	Bu okulda sosyal aktivitelerin olması	()	()	()	()	()
30	Bu okulda yeniliklerin teşvik edilmesi	()	()	()	()	()
31	Yöneticilerimin yeni fikirlere destek olması	()	()	()	()	()
32	Okul yönetiminin sorunlarımla ilgilenmesi	()	()	()	()	()
33	Başkaları üzerinde yetki sahibi olmak	()	()	()	()	()



EK-4. Etik Kurul Onayı



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Sayı : 2022-12

09/02/2022

Konu: Başvuru Değerlendirme Sonucu

Sayın Doç. Dr. Macit YILMAZ

Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuzla ilgili kurul kararımız ve ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. Mehmet KUTLU
Başkan

Başvuru Numarası	2021-248
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Macit YILMAZ
Araştırma Başlığı	Din Kültür ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları
Toplantı Tarihi	31.01.2022
Karar Numarası	2022-01

- Araştırma başvurunuz etik açıdan uygun bulunmuştur.
- Araştırmaya Kurum İzni/İzinleri alındıktan sonra başlanması uygun bulunmuştur.
- Başvurunun, ekte belirtilen düzeltmelerin yapılması halinde tekrar değerlendirilmesine karar verilmiştir.*
- Araştırma projesi etik açıdan uygun olmadığından başvurunun reddine karar verilmiştir.

EK-5. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-47995593
Konu : Araştırma İzni

18.04.2022

HİTİT ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 07.04.2022 tarihli ve 2200026033 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Muhammed Mustafa GENÇ'in "**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Kaynakları**" konulu çalışması kapsamında İlimiz merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda ve ortaokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:

Gereği:

Hitit Üniversitesi

Bilgi:

9 Merkez İlçe

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

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

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

Unvan : Memur

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : www.meb.gov.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **864a-fc17-3756-92e6-39ba** kodu ile teyit edilebilir.

