

To cite this article: Alizada, G., Apaydın, Ç. (2024). Hedef Belirlemeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS), 8(1), 41-78

Submitted: March 22, 2024

Accepted: May 12, 2024

HEDEF BELİRLEMeye İLİŞKİN ÖĞRET MEN GÖRÜŞLERİ¹

Gulshan Alizada²

Çiğdem Apaydın³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin motivasyon teorisi olan hedef belirleme konusundaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Azerbaycan'ın Bakü kentindeki genel eğitim okullarında görev yapan 597 öğretmen oluşturmuştur ve nicel yöntemin kullanılmıştır. Araştırmada Locke ve Latham tarafından geliştirilen Hedef Belirleme Ölçeği kullanılmış ve veri analizi için SPSS 20 programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin hedef belirlemenin beş boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Hedeflerin net ve zorlayıcı olması, hedefe ulaşıldığında ödüllendirilme olasılığının artması, meslektaş dayanışmasının yaşanması ve hedeflerin işlevsiz etkisinin olmaması öğretmenleri hedeflerine ulaşmaları için motive eden faktörler olarak saptanmıştır. Aynı zamanda, yönetim desteği eksikliği, stres ve hedef çatışmasının öğretmenlerin hedeflerine ulaşmaları üzerinde olumsuz bir etki yarattığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin hedef belirleme konusundaki görüşleri, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Okullarda yönetici pozisyonunda çalışanlar, performans yönetimi, stres yönetimi, çatışma ve sorun çözme, rehberlik yapma ve iletişim becerileri konularında eğitim ve çalıştaylara katılarak yönetim becerilerini geliştirebilirler. Bu konuyla ilgilenen araştırmacılar, farklı alanlarda ve farklı yöntemler kullanarak daha kapsamlı araştırmalar yapabilirler.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Hedef Belirleme, Locke&Latham, Motivasyon, Öğretmen, Yönetici

¹ Bu araştırma, 8-11 Haziran 2023 tarihlerinde düzenlenen 10. International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi, bağımsız araştırmacı, ORCID: 0000-0002-3850-1439, gulshanalizada.s@gmail.com

³ Doç.Dr. Akdeniz Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-4457-3199, cigdemapaydin@gmail.com

TEACHERS' OPINIONS ON GOAL SETTING

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify teachers' views on goal setting, which is a motivation theory. The study's sample included 597 teachers working in general education schools in Baku, Azerbaijan, and it employed a quantitative technique. The study employed Locke and Latham's Goal Setting Scale, and data was analyzed using the SPSS 20 software. The results of the study showed that teachers' views on the five dimensions of goal setting were at a high level. Clear and challenging goals, increased likelihood of being rewarded when the goal is achieved, experiencing collegial solidarity and the absence of dysfunctional effects of goals were found to be the factors that motivated teachers to achieve their goals. At the same time, it was determined that lack of management support, stress and goal conflict had a negative effect on teachers' achievement of their goals. Teachers' views on goal setting differed significantly according to gender, age, education level, seniority and school type variables. School administrators can improve their management skills by attending trainings and workshops on performance management, stress management, conflict and problem solving, counselling and communication skills. Researchers interested in this topic can conduct more comprehensive research in different areas and using different methods.

Keywords: Azerbaijan, Goal Setting, Locke&Latham, Motivation, Manager, Teacher

GİRİŞ

Topluma sunulan eğitimin kalitesi toplumun gelişimini belirlemektedir. Bu bağlamda toplumun tüm kesimlerinin gelişimini sağlayacak eğitim hizmetlerine yönelik beklentiler yüksektir. Bu beklentilerin karşılanabilmesi eğitim hizmetlerini düzenleyen tüm kurumlara, okullara ve özellikle öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, ülkenin eğitim politikasını uygulayan, görevlerini yerine getirirken ülkenin eğitim politikasını etkileyen, eğitim sistemini ayakta tutan, topluma sunulan eğitim hizmetlerine anlam kazandıran, eğitim hizmetlerini başlatan ve geliştiren kişiler olarak eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Çubukçu , 1997; Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005; Şahin & Şahin, 2020; Dixit, 2022). Eğitimin kalitesini artırmak ve öğrencileri çok yönlü bireyler olarak yetiştirmek için güçlü bir öğretmen imajı yaratmak çok önemlidir. Güçlü bir öğretmen

imajının oluşturulmasında yüksek düzeyli akademik nitelikler, pedagojik beceriler, iletişim becerileri, teknoloji becerileri, öğrencilerin ilgisini çekme, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılama ve olumlu bir sınıf kültürü oluşturma gibi öğretim felsefelerine hakimiyet, kültürel yeterlilik, sürekli kişisel gelişim, mesleki deneyim, uzmanlık düzeyi ve kişisel nitelikler önemli unsurlardır (Pantić & Wubbels, 2010; Caena, 2014). Öğretmenlerin profesyonelliğini ve motivasyonunu artırmaya yönelik tedbirler de güçlü bir öğretmen imajı oluşturmada etkilidir (Fauziah, Kim, Aye, Hakizimana, & Hur, 2021; Khanal & Phyak, 2021). Operasyonel açıdan bakıldığında, okullarını devingen okula dönüştürmek isteyen müdürler, öğretmenlerin örgütsel hedefler doğrultusunda performans göstermelerini istiyorlarsa onları motive etmeye özen göstermelidir (Tekin, 2023).

Motivasyon, çalışanların faaliyetlerini yönlendiren, verimli çalışmalarını sağlayan ve iş süreçlerinin verimliliğini artıran en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmiş ve farklı bilim insanları tarafından farklı zamanlarda incelenmiş, tartışılmış ve farklı şekillerde tanımlanmıştır (Rouadi, Anouti, & Mchiek, 2020). Motivasyonun tanımı ile ilgili aşağıdaki görüşleri göz önünde bulundursak: Motivasyon, insan davranışını ve karar verme sürecini şekillendiren psikolojik bir özelliktir ve davranışı istenen hedeflere doğru motive etmede, engelleri aşmada ve hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynar. Marquis, Huston (2012) ve Pardee (1990) motivasyonu “insanları temel insani ihtiyaçlarını karşılamaya iten ve davranışlarını etkileyen güç” olarak tanımlamıştır. Motivasyon, örgütsel hedeflere ulaşmak için büyük çaba gösterme isteğidir (Robbins & Coulter, 2002). Motivasyon, çalışanları ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik eden bir çalışma ortamı yaratmakla ilgilidir (Mullins, 2016).

Yapılan bilimsel çalışmalardan motivasyonun öğretmen performansı ve işe bağlılığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Okulların işlevlerini tam olarak ortaya koyabilmesi, eğitimin kalitesini ve etkililiğini sağlayabilmesi için öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olması gerekmektedir (Kocabaş & Karaköse, 2005). Yüksek motivasyona sahip öğretmenler daha etkili eğitim hizmetleri sunar (Ertürk & Memişoğlu, 2018) ve eğitim reformlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynar (Jesus & Conboy, 2001). Öğretmenlerin yeterli düzeyde motive edilmesi, sadece öğretmen performansı üzerinde değil, aynı zamanda öğrenci ve okul başarısı ve dolayısıyla örgütsel performans üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Azubuiké & Orji, 2016; Laurent, 2016; Rouadi, Anouti, & Mchiek, 2020). Öğretmen motivasyon kaynaklarını araştırmış Yazıcı (2009), öğretmenlik mesleğinde içsel motivasyon kaynaklarının dışsal kaynaklardan daha

etkili olduğunu bulmuştur. Ada ve meslektaşları (2013) öğretmenlerin okul hedefleri doğrultusunda iyi performans sergilemeleri için motive edilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur.

Kavramsal ve Kuramsal Açıdan Hedef Belirleme

Hedef belirleme kuramı, çalışanları motive etmede etkili olduğu görülen süreç motivasyon kuramlarından biridir. Bu teoriye göre, bir kişinin hedeflerinin ulaşılabilir olma derecesi ile performansı ve motivasyonu arasında bir ilişki vardır. Edwin Locke (1968), hedef odaklı çalışmanın bireyleri çalışmaya motive etmede etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Hedef belirleme teorisi, ulaşmak istenen sonuçlara ve bunu başarmak için belli standartlara dayalı performans sergilemektir (Locke E. , 1991). Hedef belirleme kuramı, bazı çalışanların neden diğerlerinden daha iyi performans gösterdiğini açıklayan bir motivasyon teorisidir (Locke & Latham, 2013). İnsanların kendileri için belirledikleri hedefler, davranış ve performans yönetiminde önemli bir rol oynar (Mullins, 2016). Hedef belirleme, rol tanımını netleştirerek ve performansı artırarak bireyleri motive eder (McShane & Glinow, 2010). Hedefler, çalışanların dikkatini çekerek, çabalarını harekete geçirerek, iş güvenliğini artırarak ve uygun eylem planları ve stratejiler geliştirmeye motive ederek performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Locke, Latham, & Saari, 1981).

Locke ve Latham (1984) hedef netliğinin hedef belirlemenin en önemli özelliği olduğunu belirtmektedir. Psikoloji alanında yapılan 500'den fazla laboratuvar ve saha çalışması, spesifik, ölçülebilir, gerçekleştirilebilir, başarılabılır ve zaman sınırı bulunan hedeflerin insanların daha etkili çalışmasına yardımcı olma konusunda “elinden gelenin en iyisini yap” komutundan daha etkili olduğunu göstermiştir (Latham G. P., 2003). Belirli hedeflere sahip olmak, insanların tahmin etmek zorunda kalmadan kendilerinden ne beklediğini bilmelerini sağlar. Belirli hedefleri olan kişiler daha enerjik ve verimli çalışır ve görevleri zamanında tamamlar, bu da diğer hedeflere odaklanmalarını sağlar (Hellriegel & Slocum, 2011). Hedef belirleme, hedefler yeterince spesifik ve yeterince zorlayıcı olduğunda, insanlar yeterince yetkin olduğunda ve yetenek farklılıkları kontrol edildiğinde, hedeflere doğru ilerlemeyi gösteren geri bildirim sağlandığında ve para gibi maddi ödüller verildiğinde bireyin bir görevi tamamlama yeteneğine katkıda bulunur (Locke, Latham, & Saari, 1981). Bunun aksine, hedefleri net olmayan bireyler motivasyon eksikliği yaşar (Mullins, 2016).

Locke ve Latham (1984) zor ama ulaşılabilir hedefleri, hedef belirlemenin bir diğer önemli özelliği olarak tanımlamıştır. Zor hedeflere ulaşma çabaları, kişisel gelişimi teşvik ettiği için "zorlayıcı" hedefler olarak da tanımlanmaktadır (Buchanan & Huczynski, 2017). Zorlayıcı hedefler bireyin çalışma gayretini artırır, daha yaratıcı düşünmesini sağlar ve motivasyonu yükseltir (McShane & Glinow, 2010). Locke ve Latham (2013) zor hedefler belirleyen kişilerin kolay hedefler belirleyenlere, net bir hedefleri olmayanlara ve ellerinden gelenin en iyisini yapanlara göre daha fazla motive olduklarını ve daha iyi performans gösterdiklerini bulmuştur. Net ve zor hedefler belirleyenlerle karşılaştırıldığında, belirsiz hedefleri olan veya hiç hedefi olmayanlar daha az başarı elde etme, daha yavaş çalışma, daha az iyi performans gösterme ve işlerine daha az ilgi duyma eğilimindedir (Hellriegel & Slocum, 2011). Somut ve zorlayıcı hedefleri olan kişilerin işlerinde daha uzun süre çalıştıkları görülmürken, basit hedefleri olanların işten erken ayrıldıkları (Locke & Latham, 2013), işlerini erteledikleri ve hedeflerini anlamsız gördükleri (Hellriegel & Slocum, 2011) tespit edilmiştir.

Çalışanlar hedef belirleme sürecine katıldıklarında, yönetime güven ve üstleri tarafından adil bir şekilde değerlendirileceklerine dair bir inanç geliştirirler (Locke & Latham, 1984). Bireylerin hedeflerine ulaşabileceklerine dair inançları arttıka, hedeflerine olan bağlılıkları da artar (Li & Butler, 2004). Hedeflerin zorlayıcı olmasının yanı sıra gerçeği ve ulaşılabilir olması da önemlidir. Çünkü ulaşılmayan hedefler strese neden olur ve bireyleri hedeflere karşı daha az duyarlı hale getirir, bu da hedeflere ulaşmak için çaba gösterilmemesine ve bireysel performansın düşmesine neden olur (Hellriegel & Slocum, 2011; Mullins, 2016). Sonuç olarak, bireyler hedefleri bir sömürü aracı olarak algılar ve reddeder. Birçok yönetici, doğru hedefler belirlemek için çok para harcamakta ancak istenen sonuçların elde edilmemesi, çalışanlarla hedefler doğrultusunda çalışılamaması veya belirlenen örgütsel hedeflerin çoğu çalışan tarafından tanınmaması gibi zorluklarla karşılaşmaktadır (Aydemir, 2010). Bu tür sorunlardan kaçınmak için, herkes tarafından paylaşılabilecek, uygulayıcılar tarafından kabul edilebilecek ve hedeflere ulaşmada iş birliğini sağlayacak hedefler belirlemek önemlidir.

Geri bildirim, iletişimin önemli bir unsurudur. Karşınızdaki kişiyi yanlış değerlendirmiş ve iletişimin başarısız olduğuna karar verseniz bile, ondan geri bildirim alana kadar, sözlerinizin ve eylemlerinizin amaçladığınız gibi algılanıp algılanmadığını bilemezsiniz (Mullins, 2016). Geri bildirim, hedeflere dikkat edilip edilmediği, hataların tespit edilip edilmediği, hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı ve doğru yönde çaba sarf edilip edilmediği hakkında bilgi sağlar. Hedefe ulaşma konusunda

geri bildirim sağlamak, çalışanların yaptıkları ile yapmak istedikleri arasındaki uyumu belirlemelerine olanak tanır (London, Mone, & Scott, 2004). Eksiksiz, dakik ve zamanında yapılan geri bildirim, hedeflerin gözden geçirilmesi için bir temel ve hedeflere ulaşma yolundaki ilerlemenin izlenmesi için bir araç sağlar. Geri bildirim, hedeflere ulaşmada başarı ya da başarısızlığın ve performanstan duyulan memnuniyetin belirlenmesine yardımcı olur (Mullins, 2016). Ivancevich ve McMahan (1982) tarafından yapılan bir çalışmada, geri bildirim analizi, hedeflerine ulaşmak için geri bildirim alan mühendislerin, almayan mühendislerle göre daha yüksek düzeyde performans ve örgütsel bağlılık düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir. Geri bildirim, çalışan davranışlarına rehberlik eder (Robbins & Judge, 2013).

Araştırma ile İlgili Literatür Taraması

Araştırmalar, hedef belirlemenin insan kaynakları yönetimi alanında birçok araştırmacı ve yöneticinin ilgisini çektiğini göstermektedir (Williams, 2010). Locke ve Latham (1990; 2002) hedef belirleme teorisinin faydalarını, özellikle de zorlayıcı ve net hedeflerin performansı artırdığını ampirik olarak analiz etmiştir. Sekiz ülkede yürütülen bir çalışmada, hedef belirlemenin katılımcıların performansını artırdığı sonucuna varılmıştır (Locke & Latham, 2002). Hedef belirleme sadece çalışanların performansını artırmakla kalmaz, aynı zamanda çalıştığı kuruma ekonomik faydalar da sağlar (Latham & Saari, 1982). Hedef belirlemenin performans üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, maddi ödüllerin olmadığı durumlarda bile hedef belirlemenin çalışan performansını %12-15 oranında artırabildiğini göstermiştir (Asmus, Karl, Mohnen, & Reinhart, 2015). Diğer birçok alanda olduğu gibi, eğitimde de hedef belirlemenin etkisine ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Clark, Gill, Prowse ve Rush (2017) tarafından yapılan bir çalışma, hedef belirlemenin üniversite öğrencilerini daha iyi performans göstermeleri için etkili bir şekilde motive ettiğini ortaya koymuştur. Arraya, Pellissier ve Preto (2015), başarılı bir hedef belirleme için görev odaklılık ve kolektivizmin gerekliliğine dikkat çekmiş ve görev odaklı hedeflerin insanları daha fazla motive ettiğini göstermiştir. Diğer araştırmacılar gibi Morisano ve Shore (2010) ile Lent ve Souverijn (2020) de araştırmalarında hedeflerin insanları motive ettiğini ve performansı olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Diğer araştırmacıların aksine, Lent (2019) ve Dobronyi, Oreopoulos ve Petronijevic (2019) hedef belirlemenin performansı etkilemediğini belirtmiştir.

Hedef belirleme konusunda farklı ülkelerde çeşitli alanlarda araştırmalar yapılmış olmasına rağmen (Latham G. P., 2009), Azerbaycan'da motivasyon süreç kuramlarından hedef belirleme konusunda ampirik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışanlar için SMART hedeflerin belirlenip belirlenmediği, çalışanların işlerinde hedef odaklı olup olmadıkları, zorlayıcı hedeflerin etkisi, çalışanların hedeflerine ulaşmak için etkili geri bildirim alıp almadıkları, hedef belirlemede yönetsel ve örgütsel desteğin düzeyi ve hedef başarısında ödüllendirmenin etkinliği gibi konularda Azerbaycan'daki durumu açıklığa kavuşturmak için bilimsel araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, bir motivasyon teorisi olan hedef belirleme konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problematik sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu çalışma, politika yapıcıları ve yöneticileri okullardaki hedef belirleme sürecinin mevcut durumu hakkında bilgilendirip, öğretmen motivasyonuna dair farklı bir bakış açısı sunarak literatüre katkı sağlama açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel yöntemin genel tarama modelinde yürütülmüştür. Karasar (2012) genel tarama modelini, çok sayıda kişiden oluşan bir evren hakkında genelleme yapılması ve evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup veya örneklem üzerinde yapılan tarama çalışması olarak tanımlamaktadır.

Katılımcılar

Araştırma 2019 yılının eylül ve ekim aylarında Azerbaycan'ın başkenti Bakü'de yapılmıştır. Bakü'de 319 okul eğitim hizmeti vermektedir. Bu okullarda 27.192 öğretmen görev yapmaktadır (Daşsalahlı, 2019). Araştırmanın örneklemini Bakü'deki genel eğitim okullarında görev yapan 597 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgi Çizelge 1'de sunulmaktadır.

Çizelge 1. Demografik bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	490	82,1
	Erkek	107	17,9
Yaş	21-30	184	30,8
	31-40	250	41,9
	41-50	97	16,2
	51 üstü	66	11,1
Eğitim düzeyi	Ön lisans	66	11,1
	Lisans	386	64,7
	Lisans üstü	145	24,3
Kıdem	1-5	182	30,5
	6-10	118	19,8
	11-15	102	17,1
	16-20	79	13,2
	21 üstü	116	19,4
Okul türü	Devlet	554	92,8
	Özel	43	7,2
Toplam		597	100

Katılımcıların demografik özelliklerinin cinsiyete göre analizi, kadın öğretmenlerin (%82,1) ve erkek öğretmenlerin (%17,9) oranında bir farklılık olduğunu ve kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermiştir. Kadın öğretmenlerin oranının yüksek olması, Bakü okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın

olmasından kaynaklanmaktadır. Ankete katılanlar arasında yaş kriterine göre 31-40 yaş arası öğretmenlerin (%41,9), eğitim düzeyi kriterine göre lisans derecesine sahip öğretmenlerin (%41,9), kıdem kriterine göre 1-5 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin (%30,5) ve okul türü kriterine göre ise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin (%92,8) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Latham ve Locke (1984) tarafından geliştirilen Hedef Belirleme Ölçeği'nin güncellenmiş bir versiyonu kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan Hedef Belirleme Ölçeği 11 boyut (yönetici desteği/katılımı, hedef stresi, hedef yeterliği, hedef gerekçesi, performans değerlendirmede hedef belirlemenin kullanımı, maddi ödüller, hedef çatışması, hedef başarısında örgütün kolaylaştırıcılığı, hedeflerin işlevsel olmayan etkileri, hedefin netliği ve hedef zorluğu) ve 42 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar beşli Likert tipi ölçek [1) hiç katılmıyorum, 2) katılmıyorum, 3) az katılıyorum, 4) katılıyorum ve 5) tamamen katılıyorum] üzerinden yapılmıştır. Ortalamaları karşılaştırmak için bir ölçüt olarak, 1.00-1.80 hiç katılmıyorum, 1.81-2.60 katılmıyorum, 2.61-3.40 az katılıyorum, 3.41-4.20 katılıyorum ve 4.21-5.00 tamamen katılıyorum olarak puanlandı.

Hedef Belirleme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve kullanılması için ölçeğin geliştiricilerinden Edwin Locke'tan 23 Mart 2019 tarihinde e-posta aracılığıyla yazılı izin alınmıştır. Edwin Locke'tan izin alındıktan sonra dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, Türkçe ve İngilizce yeterliliğine sahip üç uzman öğretim üyesi tarafından bağımsız şekilde çevrilmiştir. Çeviriler araştırmacılar tarafından bir araya getirilerek en uygun çeviri üzerinde karar kılınmış ve ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Sonra ölçek Azerbaycan devlet diline uyarlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Azerbaycan'ın devlet diline çevrilmiş ölçeğin çevrim içi bağlantısı sosyal medya öğretmen gruplarıyla paylaşarak ölçeğin işlevselliği ön teste tabi tutulmuştur. Ön uygulamanın ardından Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı ve Bakü İl Eğitim Müdürlüğünden devlet okullarında çalışan öğretmenlerin çevrim içi ölçeği doldurmaları için gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından Bakü İl Eğitim Müdürlüğü, ölçeğin linkini Bakü'deki genel eğitim okullarının müdürlerine göndermiş ve öğretmenler müdürleri aracılığıyla çalışmaya gönüllü

olarak katılmışlardır. Özel okullarda çalışan öğretmenlere ulaşmak için okul yöneticileriyle iletişime geçme girişimleri başarısız olmuş ve ölçeğin linki araştırmacının ve özel okulların sosyal medya hesaplarının yorumları kısmında paylaşılmıştır. Araştırma etiği doğrultusunda, veri toplama sürecinde katılımcıların anonimliğini tehlikeye atacak herhangi bir bilgi talep edilmemiştir.

Araştırmanın Veri Analiz Yöntemleri ve Güvenilirliği

Araştırmada elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 20.0 istatistik yazılımı kullanılmıştır. Hedef belirleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini analiz etmek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi vb.) yüzde dağılımları ve frekanslarının yanı sıra veri toplama aracının boyutlarına ilişkin puanların ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır.

Faktör analizi yapılmadan önce, analiz edilen maddelerin uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett testleri yapılmış ve KMO değeri 0.908 ve Bartlett Test of Sphericity 11215,099745, p ise 000 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması, $p < 0.000$ olması ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan değişkenlerin güvenilirliği içsel tutarlılık katsayısı olarak bilinen Cronbach Alfa katsayısı ile ölçülmüş ve Cronbach Alfa değeri düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 42 maddeden 14 madde çıkarılarak 8 boyut ve 28 maddeden oluşan ölçme aracı elde edilmiştir. Toplam 28 maddelik ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha=0.86'dır. Bu değer, maddelerin öğretmenlerin hedef belirleme konusundaki görüşlerini tespit etmede tutarlı olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonuçları, sekiz faktörün toplam varyansı açıklama oranının %65,06 olduğunu göstermiştir. Maddelerin faktör yük değerleri 0.564 ile .890 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olması, 28 maddenin arzu edilen özelliklerin ölçümüne katkıda bulunduğunu göstermektedir. Her bir boyutun Cronbach Alfa değeri de hesaplanmıştır. Boyutlar için güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.96, 0.76, 0.71, 0.71, 0.74, 0.62, 0.55 ve 0.54'tür. Bu değerler yüksek iç tutarlılığa işaret etmektedir. Açımlayıcı faktör analizinden sonra boyut adlarında uyarlamalar yapılmıştır. Yeniden şekillendirilmiş ölçme aracının birinci boyutunda hedef belirlemede yönetici ve kurum desteğiyle ilgili maddeler yer aldığı için boyuta desteklenme adı verilmiştir. Hedef çatışması ve hedeflerin işlevsel

olmayan etkisi boyutlarına ilişkin toplam dört maddeden oluşan boyut, hedef çatışması olarak adlandırılmıştır. Hedef yeterliği boyutundaki bir madde, hedef başarısında örgütün kolaylaştırıcılığı boyutundaki iki madde öğretmen dayanışması ile ilişkili olduğu için yeni oluşturulan boyut meslektaş dayanışması olarak adlandırılmıştır. Zorlu hedefler, hedefin işlevsel olmayan etkisi, hedefin netliği, maddi ödüller ve hedefe ulaşma stresi boyutlarında yer alan maddelerde herhangi bir değişim bulunmadığı için boyutların isimleri olduğu gibi korunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen boyutlara ve bunların içeriğini oluşturan maddelere ilişkin bilgiler Çizelge 2’de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ve boyutlara ait Cronbach Alfa değerleri

Gözlemlenen Değişkenler	Faktör yük değeri	Özdeğerler	Varyans %	Kümülatif %	Cronbach (α)
Desteklenme					
(2) Yöneticim hedeflerime ulaşmam için cesaretlendirir	,890				
(4) Yöneticim, hedeflerimi nasıl gerçekleştireceğimle ilgili karara varırken destekleyici bir tutum sergiler.	,889				
(3) Yöneticim hedeflerimi belirlememde bana yardımcı olur.	,885				
(12) Yöneticim hedeflerime nasıl ulaşacağım konusunda beni bilgilendirir.	,873				
(1) Yöneticim hedeflerime ulaşmam yönünde teşvik ederek destekler.	,858				
(13) Yöneticim şu anki iş hedeflerimi neden belirlediğini bana anlatır.	,849	8,842	25,26	25,26	,96
(15) Performansımı değerlendirirken, yöneticim performans sorunlarımın çözümü için atmam gereken adımlar konusunda uzlaşmacı bir tutum sergiler.	,848				
(8) Yöneticim her zaman hedeflerimi yerine getirmem gerektiğini vurgular.	,829				
(16) Yöneticim, performansım konusunda görüşükten sonra aklımda gelecekte belirli bir hedef ya da hedeflerimin bulunduğundan emin olur.	,778				

(34) Yöneticim hedeflerimin ne olduğunu net bir biçimde açıklar.	,777			
(14) Hedeflerime ulaşmak için sergilediğim performansa ilişkin düzenli geri bildirim alırım.	,640			
(23) Kurumum (personel) politikası, hedeflerime ulaşmamı engellemez, aksine yardımcı olur.	,580			
(25) Kurumum hedef belirleme çalışması için yeterli kaynak (zaman, para, donanım ve personel vb.) ayırır.	,564			
Hedef zorluğu				
(40) “neredeyse hiç çaba yok” tan “müthiş bir çabaya”	,834			
(42) “çok az sebat ve azimden” “müthiş bir ısrar ve azime”	,739			
(39) “hiçbir meydan okuma yok”tan “aşırı derecede meydan okumaya”	,724	2,471	7,06	32,32
(41) “hiçbir düşünce veya beceri yok” tan “çok uç derecede düşünce veya sorun çözme becerisine”	,723			,76
Hedef çatışması				
(21) Hedeflerimden bazıları kişisel değerlerimle çelişir.	,773			
(22) Farklı, hatta aynı insanlar tarafından, bana uyumsuz veya çelişkili hedefler verilir.	,701			
(28) Bu işte sahip olduğum hedefler işimin diğer önemli yönlerini görmezden gelmeme neden olur.	,636	2,276	6,50	38,83
(27) Mesleki hedeflerim performansımı yükseltmek yerine sınırlandırır.	,628			,71
Hedefin işlevsel olmayan etkisi				
(31) Yöneticim benden, hedeflerim ve eylem planlarımla ilgili olumsuz gelişmelerden bahsetmememi ister.	,732			
(32) Yöneticim hedeflerime ulaşma yeteneğimi etkileyen bir hata yaparsa, bunu itiraf etmez veya tartışmayı reddeder.	,727	22,12	6,32	45,15
(30) İşyerimdeki hedefler, işinizi iyi yapmanıza yardımcı olmaktan çok sizi cezalandırmak için kullanılır.	,665			,71
(29) Hedeflere ulaşma baskısı beni etik dışı davranışlar sergilemeye zorlar.	,607			
Hedefin netliği				
(37) İşimle ilgili ulaşmak istediğim net hedeflerim var.	,804	2,023	5,78	50,93
(36) İşimde ne yapmam gerektiğini tam olarak biliyorum.	,771			,74

(38) Başarmam gereken birden fazla hedefim varsa, hangilerinin en önemli, hangilerinin en az önemli olduğunu, 738 bilirim.

Maddi ödüller

(18) Hedeflerime ulaşırsam bu durum ödüllendirme şansımı artırır.	,807			
(19) Hedeflerime ulaşırsam, bu durum terfi şansımı artırır.	,792	1,776	5,07	56,00
(17) Hedeflerime ulaşırsam bunun iş güvencemi artıracığını hissederim.	,585			,62

Meslektaş dayanışması

(9) Hedeflerime ulaştığımda meslektaşlarım bana saygı duyar.	,707	1,722	4,91	60,92
(24) İşyerimdeki çalışanlar hedeflere ulaşmak için birlikte çalışır.	,678			,55

Hedefe ulaşma stresi

(5) Hedeflerime yönelik çalışmayı çok stresli bulurum.	,799	1,449	4,14	65,06
(6) Hedeflerime ulaşmakta sık sık başarısız olurum.	,630			,54

Toplam güvenilirlik katsayısı = .86

KMO = .908 Barlett's Test of Sphericity = 11215,099745 p < .000

Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlarda bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını kontrol etmek için, dağılımların homojen olup olmadığını test eden Levene'nin varyans homojenliği testinin sonuçları analiz edilmiştir. Varyansların homojen olduğunda "cinsiyet ve okul türü" değişkenleri için t-testi, "yaş, eğitim düzeyi ve kıdem" değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin sonuçlarına bağlı olarak, anlamlı farklılığın nedenini belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her bir araştırma sorusuna ilişkin bulgular tablolar şeklinde aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

Hedef Belirlemenin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin algı düzeyini gösteren aritmetik ortalama sonuçları Çizelge 3'te sunulmaktadır.

Çizelge 3. Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ort. ve standart sapma değerleri

Hedef Boyutları	N	\bar{x}	SS
Desteklenme	597	3,2930	,97976
Hedef zorluğu	597	3,7684	,75549
Hedef çatışması	597	2,6608	,78984
Hedefin işlevsel olmayan etkisi	597	2,4070	,80694
Hedefin netliği	597	4,2887	,60190
Maddi ödüller	597	3,8705	,79777
Meslektaş dayanışması	597	3,4497	,89367
Hedefe ulaşma stresi	597	3,0067	,96714

Tablo 3’te gösterildiği üzere, katılımcıların hedef belirlemenin boyutlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla her bir boyutun aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Bu çalışma ve diğer araştırmaların (Locke, Latham, & Saari, 1981; Locke & Latham, 1984; Locke & Latham, 1990; Locke & Latham, 2013) sonuçları, hedef belirlemenin katılımcıların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmada etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar, “hedefin netliği” boyutunun en yüksek ortalamaya (4.29) sahip olduğunu göstermiştir. Aritmetik ortalama sonuçları, öğretmenlerin “hedeflerin net olması” ifadesine tamamen katıldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin “ulaşılacak hedeflerin net olması, yapılması gerekenin tam olarak bilinmesi, en önemli ve en az önemli hedeflerin bilinmesi” ifadelerine ilişkin görüşleri, işlerine ilişkin hedeflerinin net olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan diğer iki çalışmada (Locke & Latham, 1984; Locke & Latham, 2013) katılımcılar “hedeflerin net olması” konusunda hemfikirdir. Arraya, Pellissier ve Preto’nun (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada da katılımcılar, hedeflerin net olması gerektiği görüşündedir.

Maddi ödüller boyutunun aritmetik ortalamasının sonucu (3.87), öğretmenlerin hedef başarısının ödüllendirilme olasılığını artırdığı ifadesine katıldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin hedeflere ulaşmanın ödül ve terfi olasılığını artırdığı görüşü, maddi ödüllerin hedef belirlemede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Arraya, Pellissier ve Preto (2015) ile Locke ve Latham’ın (2013) tarafından yapılan benzer çalışmalarda da katılımcılar, hedeflere ulaşmanın maddi ödüllendirilme olasılığını artıracaklarını düşünmektedir. Bu durum, hedef başarısı

için maddi ödüllendirmenin çalışan performansını artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Locke, Latham, & Saari, 1981). Ancak, Çin’de yapılan bir araştırma (Locke & Latham, 2013) çalışanların belirlenen hedeflere ulaştıklarında ödüllendirilme olasılığının daha düşük olduğunu bildirmiştir.

Hedef zorluğu boyutunun aritmetik ortalamasının sonucu (3.76), zor hedeflerin motivasyon üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Azerbaycanlı öğretmenlere göre, zor hedefler müthiş çaba, azim, güçlü meydan okuma, derin düşünme ve sorun çözme becerilerini teşvik etmektedir. Laboratuvar, saha ve simülasyon çalışmalarında 40.000’den fazla katılımcıdan elde edilen bulgular, bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir (Locke & Latham, 2002). Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (Locke & Latham, 2013) ve Portekiz’deki (Arraya, Pellissier, & Preto, 2015) katılımcılar da Azerbaycan’daki öğretmenler gibi zorlu hedeflerin yüksek motivasyon sağladığı görüşündedir.

Meslektaş dayanışması boyutunun aritmetik ortalaması (3.45), öğretmenler arasında meslektaş dayanışmasının hissedildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri, hedeflerine ulaşmak için meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarını ve hedeflerine ulaştıklarında meslektaşlarının kendilerine saygı duyduklarını ortaya koymaktadır.

Desteklenme boyutunun aritmetik ortalaması (3.29), öğretmenlerin desteklenme konusundaki ifadelerine az katıldıklarını göstermektedir. “Hedefleri belirlemede yardımcı olma”, “hedefleri net bir biçimde açıklama”, “hedeflere ulaşmak için karara vermede destekleyici bir tutum sergileme”, “hedefe ulaşma konusunda bilgilendirme”, “cesaretlendirme ve yeterli kaynak sağlama”, “sergilenen performansla ilgili düzenli geri bildirim yapma” ve “sorunları çözmeye uzlaşmacı tutum sergileme” ifadelerine ilişkin görüşler, öğretmenlerin yöneticilerinden ve kurumdan yeterli destek alamadıklarını ortaya koymuştur. Arraya, Pellissier ve Preto (2015) tarafından yürütülen bir çalışma, hedefe ulaşmada yönetici desteğinin önemini vurgulamış, katılımcılar yöneticilerin hedefe ulaşmayı teşvik etmesi ve eleştiriden ziyade sorun çözmeye odaklanması gerektiğini belirtmiştir. Locke ve Latham’ın (2013) yönetici desteğinin hedeflere ulaşmayı kolaylaştırdığını bulmuştur, bu da Azerbaycan’daki öğretmenler için hedefe ulaşma sürecinin zor olduğunu göstermektedir. Etkili liderler, çalışanlara görevlerini yerine getirmeleri için gerekli bilgi, destek ve diğer kaynakları sağlar (McShane & Glinow, 2010). Bu bağlamda, Azerbaycanlı okul müdürlerinin yeterli liderlik niteliklerinden yoksun olduğu söylenebilir. Çin’de yapılan çalışmada (Locke & Latham, 2013) “hedeflere ulaşmada desteklenme”

boyutunun aritmetik ortalaması 3,21 olup, Azerbaycan'daki çalışmanın ortalamasıyla (3,29) tutarlıdır. Bu bulgu, her iki ülkede de çalışanların yönetimden yeterli destek alamadığını göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada ise desteklenme boyutunun aritmetik ortalaması 3,99 olup, bu ülkedeki çalışanların hedeflerine ulaşma konusunda Azerbaycan'a kıyasla daha iyi destek aldıklarını ortaya koymaktadır (Locke & Latham, 2013).

Hedefe ulaşma stresi boyutunun aritmetik ortalamasının 3.01 olarak bulunması, öğretmenlerin hedeflerine ulaşma sürecinde biraz stresli hissettiklerini göstermektedir. Azerbaycan ile benzer şekilde, Amerika Birleşik Devletleri ve Çin'de yapılan araştırmalarda (Locke & Latham, 2013) katılımcıların hedef belirlemede stres yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Arraya, Pellissier ve Preto (2015) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların genellikle hedefe ulaşmada başarısız oldukları ve bu süreçte stres yaşadıkları gözlemlenmiştir. Birçok çalışmada (Günbayı & Akcan, 2013; Murali, Basit, & Hassan, 2017; Undie, Ukpata, & Iyortsuun, 2018; Sari, vø b., 2021; Purwanti, Suyanto, Abadi, Darianto, & Liliana, 2022) stresin çalışan performansı üzerinde olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur, bu bulgu çalışan performansını artırmak için stres faktörlerine, stres kaynaklarına ve stres azaltma stratejilerine odaklanmanın önemini vurgulamaktadır.

Hedef çatışması boyutuna ilişkin aritmetik ortalama sonucu (2.66), öğretmenlerin hedeflerine ulaşırken kısmi hedef çatışması yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin belirli hedeflerin kişisel değerlerle çelişmesi, farklı kişiler veya aynı kişi tarafından uyumsuz veya çelişkili hedeflerin belirlenmesi, hedeflerin performansı artırmak yerine sınırlaması ve işin önemli yönlerinin göz ardı edilmesine yönelik görüşleri, onların kısmen hedef çatışması yaşadığını göstermektedir. Locke ve Latham'ın (2013) Çin'de yaptıkları araştırmada katılımcıların hedef çatışmasına ilişkin görüşleri bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan benzer bir çalışma (Locke & Latham, 2013) çalışanların hedef çatışması yaşamadığını göstermiştir. Bu farklılık, Amerika Birleşik Devletleri'nde hedeflerin belirlenmesi ve uygulanması sürecinde bireylerin değerleri ve görüşlerinin dikkate alınmasıyla ilgili olabilir. Hedefler, çalışan performansını artırma amacıyla belirlendiğinde performans artmakta, aksi takdirde olumsuz etkilenmektedir (Seijts & Latham, 2000). Azerbaycan'da yapılan bu araştırma, çalışan performansını artırmaya yönelik hedeflerin belirlenmesine yeterince önem verilmediğine işaret etmektedir.

Hedefin işlevsel olmayan etkisi boyutuna ilişkin ortalama puanın 2.41 olması, katılımcı öğretmenlerin hedeflerin işlevsiz olduğuna katılmadıklarını göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmada (Locke & Latham, 2013) katılımcılar da benzer şekilde hedeflerin işlevsel olmayan etkisiyle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Hedef Belirlemenin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4: Cinsiyete göre öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerindeki farklılıklar

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Desteklenme	Kadın	490	3,29	,97	595	-,272	,786
	Erkek	107	3,32	1,03			
Hedef zorluğu	Kadın	490	3,73	,77	595	-	3,305
	Erkek	107	3,96	,65			
Hedef çatışması	Kadın	490	2,66	,78	595	,264	,792
	Erkek	107	2,64	,82			
Hedefin işlevsel olmayan etkisi	Kadın	490	2,39	,81	595	-,985	,325
	Erkek	107	2,48	,79			
Hedefin netliği	Kadın	490	4,29	,58	595	-,020	,984
	Erkek	107	4,29	,68			
Maddi ödüller	Kadın	490	3,91	,78	595	2,844	,005*
	Erkek	107	3,67	,84			
Meslektaş dayanışması	Kadın	490	3,46	,89	595	,611	,541
	Erkek	107	3,40	,91			
Hedefe ulaşma stresi	Kadın	490	3,05	,96	595	2,350	,019*
	Erkek	107	2,81	,98			

Öğretmenlerin hedef zorluğu, maddi ödüller ve hedefe ulaşma stresi boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur [$t_{(595)} = -3,305$, $p < 0.05$], [$t_{(595)} = 2.844$, $p < 0.05$], [$t_{(595)} = 2.350$, $p < 0.05$]. Erkek öğretmenler ($\bar{x}_{\text{erkek}} = 3.96$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}_{\text{kadın}} = 3.73$) göre zor hedefleri daha fazla

motive edici bulmaktadır. McCarty (1986) araştırmasında, erkeklerin zor hedefleri tercih etmesinin, yeteneklerine kadınlardan daha fazla güvenmeleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, Clark (2020), kadınların daha düşük hedefler belirleme eğiliminde olduğunu, ancak bu hedefler doğrultusunda erkeklerden daha iyi performans gösterdiğini bulmuştur. Kadın öğretmenler ($\square_{kadın} = 3.91$) erkek öğretmenlere ($\square_{erkek} = 3.67$) kıyasla hedeflerine ulaştıklarında ödüllendirilme, terfi etme ve iş güvencesinin artma olasılıklarının daha yüksek olduğuna inanmaktadır. Bu bulgu, erkeklerin hedeflere ulaşmada maddi ödüllendirmeyi yeterli bulmaması olarak yorumlanabilir. Cornwall, Byrne ve Worthy (2018) çalışmasında, kadınların ödüllendirilme sıklığına, erkeklerin ise ödülün büyüklüğüne önem verdiği dikkat çekmiştir. Bu durum, Azerbaycan'daki erkek öğretmenlerin düşük ücret ve teşvik eksikliği nedeniyle öğretmen olarak çalışmaya isteksiz olmasını açıklayabilir (İsgönderova, 2021). Kadın öğretmenler ($\square_{kadın} = 3.05$), erkek öğretmenlere ($\square_{erkek} = 2.81$) kıyasla hedeflerine ulaşma sürecini daha stresli bulmaktadır. Kadın öğretmenlerin hedeflere ulaşırken erkek öğretmenlere göre daha fazla stresli hissetmesi, kadınların strese daha yatkın olmalarıyla ilişkili olabilir (Kneavel, 2020; Graves, Hall, Dias-Karch, Haischer, & Apter, 2021). Öğretmenlerin hedef belirleme ve gerçekleştirme konusunda desteklenme, hedef çatışması, hedefin işlevsel olmayan etkisi, hedefin netliği ve meslektaş dayanışması boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamıştır [$t_{(595)} = -.272, p > 0.05$], [$t_{(595)} = .264, p > 0.05$], [$t_{(595)} = -.985, p > 0.05$], [$t_{(595)} = -.020, p > 0.05$] ve [$t_{(595)} = .611, p > 0.05$].

Okul Türü Değişkenine Göre Hedef Belirlemenin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinde okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5: Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerindeki farklılıklar

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{x}	SS	sd	t	P
Desteklenme	Devlet	554	3,25	,99	595	-4,862	,000*
	Özel	43	3,79	,67	57,089		
Hedef zorluğu	Devlet	554	3,78	,74	595	,899	,369
	Özel	43	3,67	,89			
Hedef çatışması	Devlet	554	2,67	,79	595	,885	,377
	Özel	43	2,56	,84			
Hedefin işlevsel olmayan etkisi	Devlet	554	2,41	,80	595	,295	,768
	Özel	43	2,37	,89			
Hedefin netliği	Devlet	554	4,29	,60	595	-,417	,677
	Özel	43	4,33	,58			
Maddi Ödüller	Devlet	554	3,85	,80	595	-2,237	,026*
	Özel	43	4,13	,75			
Meslektaş dayanışması	Devlet	554	3,43	,90	595	-2,430	,015*
	Özel	43	3,77	,80			
Hedefe ulaşma stresi	Devlet	554	3,01	,96	595	,702	,483
	Özel	43	2,91	1,03			

Okul türü değişkeninin, öğretmenlerin hedef belirlemede desteklenme, maddi ödüller ve meslektaş dayanışması boyutları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır [$t_{(595)} = -4,862$, $p < 0.05$], [$t_{(595)} = -2.237$, $p < 0.05$], [$t_{(595)} = -2.430$, $p < 0.05$]. Özel okul öğretmenlerinin ($\bar{x}_{\text{özel okul}} = 3.79$), devlet okullarının öğretmenlerine göre ($\bar{x}_{\text{devlet okulu}} = 3.25$) hedef belirleme ve gerçekleştirmede yönetim ve kurum tarafından daha fazla desteklendikleri anlaşılmaktadır. Araştırma, devlet okullarında çalışan yöneticilerin öğretmenlerin gelişimini, örgütsel faaliyetlere katılımını ve kurum içindeki başarılarını desteklemek için etkili iletişim, rehberlik, hedef belirleme uzmanlığı, performans yönetimi, kaynak yönetimi, veriye dayalı karar verme, çatışma çözme, koşullara göre esneklik ve uyum sağlama, yenilik ve yaratıcılığı teşvik etme, takdir etme ve ödüllendirme konularında az uzmanlığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Doğan (2020) tarafından yapılan çalışma da özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenler arasındaki yönetim desteğine ilişkin görüş farklılıklarına dikkat çekmiştir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin yönetim desteği algılarının devlet okullarında

çalışanlara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ki, bu da Azerbaycan'da yapılan bu çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır. Bu durum, özel okulların yönetim anlayışı ve kurumsal yapısı ile ilgili olabilir. Özel okullar genellikle daha esnek bir yönetim yapısına ve daha yakın bir öğretmen-yönetici ilişkisine sahip olabilirler, bu da öğretmenlerin ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılamasını sağlar. Araştırma bulguları ayrıca, özel okul öğretmenlerinin ($\square_{\text{özel okul}} = 4.13$), devlet okullarındaki öğretmenlere ($\square_{\text{devlet okulu}} = 3.85$) kıyasla hedeflerine ulaştıklarında daha fazla maddi ödül aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, özel okulların ödüllendirme politikalarının devlet okullarına göre daha etkili ve çekici olabileceğini işaret edebilir. Devlet okullarında öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin düzenlemelerin eksikliği, özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu konuda daha memnun olmalarına neden olabilir. Azerbaycan'da devlet kurumlarında çalışan memurlar, Memurların Ödüllendirilme Türleri ve Kuralları Hakkında Yönergeye (2002) göre ödüllendirilmektedir, ancak devlet okullarında çalışan öğretmenler, devlet kurumlarında çalışsalar bile memur statüsünde olmadıkları için bu haktan yararlanamamaktadır. Çalışma bulguları, özel okul öğretmenlerinin ($\square_{\text{özel okul}} = 3.77$) devlet okullarının öğretmenlerine ($\square_{\text{devlet okulu}} = 3.43$) kıyasla hedeflerine ulaşmada daha fazla meslektaş dayanışması içerisinde olduğunu göstermektedir. Karaca ve Balcı (2011) da özel okullarda çalışan öğretmenlerin yönetici, iş ücreti, işinde yükselme, iş arkadaşları ve ek imkanlara ilişkin algılarının devlet okullarında çalışanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu durum, özel okulların daha küçük ve daha homojen bir öğretmen topluluğuna sahip olmaları ve daha sıkı bir iş birliği kültürüne sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Hedef zorluğu, hedef çatışması, hedefin işlevsel olmayan etkisi, hedefin netliği ve hedefe ulaşma stresi boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde okul türü değişkenine göre dikkat çekecek bir farklılık saptanmamıştır [$t_{(595)} = .899$, $p > 0.05$], [$t_{(595)} = .885$, $p > 0.05$], [$t_{(595)} = .295$, $p > 0.05$], [$t_{(595)} = -.417$, $p > 0.05$] ve [$t_{(595)} = .702$, $p > 0.05$].

Yaş Değişkenine Göre Hedef Belirlemenin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmek için ANOVA analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6: Yaş değişkenine göre öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerindeki farklılıklar

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	sd	F	P	Anlamlı fark
Desteklenme	21-30	184	3,21	1,05	3 593 596	,896	,443	–
	31-40	250	3,34	0,93				
	41-50	97	3,27	0,98				
	51 üstü	66	3,40	0,97				
Hedef zorluğu	21-30	184	3,81	0,75	3 593 596	1,638	,179	–
	31-40	250	3,81	0,74				
	41-50	97	3,68	0,86				
	51 üstü	66	3,63	0,66				
Hedef çatışması	21-30	184	2,64	0,81	3 593 596	2,269	,079	–
	31-40	250	2,68	0,76				
	41-50	97	2,78	0,84				
	51 üstü	66	2,46	0,75				
Hedefin işlevsel olmayan etkisi	21-30	184	2,32	0,86	3 593 596	1,920	,125	–
	31-40	250	2,39	0,76				
	41-50	97	2,53	0,85				
	51 üstü	66	2,52	0,74				
Hedefin netliği	21-30	184	4,22	0,63	3 593 596	1,490	,216	–
	31-40	250	4,30	0,60				
	41-50	97	4,38	0,56				
	51 üstü	66	4,31	0,59				
Maddi ödüller	21-30	184	3,96	,84	3 593 596	6,798	,000*	21-30 yaş – 51 yaş üstü
	31-40	250	3,94	,75				
	41-50	97	3,78	,74				
	51 üstü	66	3,49	,85				
Meslektaş dayanışması	21-30	184	3,34	1,01	3 593 596	7,103	,000*	21-30 yaş – 51 yaş üstü
	31-40	250	3,36	,84				
	41-50	97	3,64	,86				
	51 üstü	66	3,81	,65				
Hedefe ulaşma stresi	21-30	184	3,00	1,01	3 593 596	,828	,479	–
	31-40	250	3,01	,98				
	41-50	97	3,11	,83				
	51 üstü	66	2,87	,98				

Bulgular, öğretmenlerin maddi ödüller [$F_{(3, 593)} = 6.798, p < .05$] ve meslektaş dayanışması [$F_{(3, 593)} = 7.103, p < .05$] boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığı belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Maddi ödüller boyutunda, 21-30 yaş arası öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin görüşleri arasında [$\square_{21-30 \text{ yaş}} = 3.96, \square_{51 \text{ yaş üstü}} = 3.49$] ve 31-40 yaş arası öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin görüşleri arasında [$\square_{31-40 \text{ yaş}} = 3.94, \square_{51 \text{ yaş üstü}} = 3.49$] anlamlı bir fark bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, 21-30 yaş ve 31-40 yaş arası öğretmenler diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere kıyasla, hedeflerine ulaştıkları takdirde maddi ödüllerin artacağı görüşündedirler. Meslektaş dayanışması boyutunda ise, 21-30 yaş ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler [$\square_{51 \text{ yaş üstü}} = 3.81, \square_{21-30 \text{ yaş}} = 3.34$] ile 31-40 yaş ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler [$\square_{51 \text{ yaş üstü}} = 3.81, \square_{21-30 \text{ yaş}} = 3.36$] farkın kaynağını oluşturmaktadır. Analiz sonuçları, 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin genç öğretmenlere kıyasla hedeflerine ulaşmada daha fazla meslektaş dayanışması yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre maddi ödüller ve meslektaş dayanışması konusundaki farklı görüşlerinin altında yatan sebepler çeşitli olabilir. Örneğin, genç öğretmenler daha yeni mezun oldukları için maddi ödüllerin, kariyerlerinin erken dönemlerinde motivasyonlarını artırıcı bir etkiye sahip olduğuna inanabilirler. Ayrıca, genç öğretmenler meslektaş dayanışması konusunda daha az deneyime sahip olabilirler ve bu nedenle yaşça büyük meslektaşlarına kıyasla daha fazla destek arayabilirler. Öğretmenlerin hedef belirlemede desteklenme, hedef zorluğu, hedef çatışması, hedefin işlevsel olmayan etkisi, hedefin netliği ve hedefe ulaşma stresi boyutlarına ilişkin görüşlerinde ise yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hedef Belirlemenin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinde eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı farkın olup olmadığını test etmek için ANOVA analizi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7: Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerindeki farklılıklar

Boyutlar	Eğitim düzeyi	N	\square	SS	sd	F	P	Anlamlı fark
Desteklenme	Ön lisans	66	3,42	,93	2			
	Lisans	386	3,27	,98	594	,608	,545	–
	Lisansüstü	145	3,29	,99	596			

Hedef zorluğu	Ön lisans	66	3,71	,70	2	5,035	,007*	lisansüstü – lisans
	Lisans	386	3,84	,77	594			
	Lisansüstü	145	3,61	,73	596			
Hedef çatışması	Ön lisans	66	2,69	,84	2	1,499	,224	–
	Lisans	386	2,69	,81	594			
	Lisansüstü	145	2,56	,71	596			
Hedefin işlevsel olmayan etkisi	Ön lisans	66	2,36	,88	2	,107	,898	–
	Lisans	386	2,41	,78	594			
	Lisansüstü	145	2,41	,85	596			
Hedefin netliği	Ön lisans	66	4,22	,68	2	,526	,591	–
	Lisans	386	4,30	,60	594			
	Lisansüstü	145	4,29	,57	596			
Maddi ödüller	Ön lisans	66	3,76	,78	2	2,042	,131	–
	Lisans	386	3,92	,81	594			
	Lisansüstü	145	3,79	,77	596			
Meslektaş dayanışması	Ön lisans	66	3,41	1,03	2	,461	,631	–
	Lisans	386	3,43	,90	594			
	Lisansüstü	145	3,51	,82	596			
Hedefe ulaşma stresi	Ön lisans	66	2,89	,88	2	1,592	,204	–
	Lisans	386	3,06	,99	594			
	Lisansüstü	145	2,92	,93	596			

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin hedef zorluğu boyutuna ilişkin algıları [$F_{(2, 594)} = 5.035$, $p < .05$] eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın tespiti için Shefee testi yapılmıştır. Hedef zorluğu boyutunda, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler [$\square_{\text{lisans eğitim düzeyi}} = 3.84$, $\square_{\text{lisansüstü eğitim düzeyi}} = 3.61$] farkın kaynağını oluşturmaktadır. Yapılan analiz, lisans eğitimi almış öğretmenlerin diğer eğitim düzeylerindeki meslektaşlarına kıyasla daha zor hedeflerle daha fazla motive olduklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, öğretmenlerin hedef belirlemede desteklenme, hedef çatışması, hedefin işlevsel olmayan etkisi, hedefin netliği, maddi ödüller, meslektaş dayanışması ve hedefe ulaşma stresi boyutlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kıdem Değişkenine Göre Hedef Belirlemenin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8: Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerindeki farklılıklar

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{x}	SS	sd	F	P	Anlamlı fark
Desteklenme	1-5 yıl	182	3,24	1,04				
	6-10 yıl	118	3,34	1,02	4			
	11-15 yıl	102	3,26	0,93	592	,337	,853	–
	16-20 yıl	79	3,34	0,84	596			
	21 yılı üstü	116	3,33	1,00				
Hedef zorluğu	1-5 yıl	182	3,88	0,72				
	6-10 yıl	118	3,72	0,79	4			
	11-15 yıl	102	3,82	0,78	592	1,938	,103	–
	16-20 yıl	79	3,67	0,76	596			
	21 yıl üstü	116	3,67	0,73				
Hedef çatışması	1-5 yıl	182	2,69	0,78				
	6-10 yıl	118	2,53	0,81	4			
	11-15 yıl	102	2,75	0,74	592	1,585	,177	–
	16-20 yıl	79	2,75	0,73	596			
	21 yıl üstü	116	2,62	0,85				
Hedefin işlevsel olmayan etkisi	1-5 yıl	182	2,40	0,86				
	6-10 yıl	118	2,21	0,73	4			6-10 yıl
	11-15 yıl	102	2,48	0,80	592	3,060	,016*	– 21
	16-20 yıl	79	2,40	0,74	596			üstü yıl
	21 yıl üstü	116	2,56	0,81				
Hedefin netliği	1-5 yıl	182	4,27	0,56				
	6-10 yıl	118	4,25	0,76	4			
	11-15 yıl	102	4,32	0,56	592	,570	,684	–
	16-20 yıl	79	4,28	0,49	596			
	21 yıl üstü	116	4,35	0,60				
	1-5 yıl	182	4,02	0,79	4	5,604		

Maddi ödülleri	6-10 yıl	118	3,81	0,82	592	,000*	1-5 yıl – 21 yıl üstü 11-15 yıl – 21 yıl üstü
	11-15 yıl	102	3,93	0,71	596		
	16-20 yıl	79	3,92	0,71			
	21 yıl üstü	116	3,60	0,84			
Meslektaş dayanışması	1-5 yıl	182	3,48	0,90	4 592 596	7,268 ,000*	6-10 yıl – 21 yıl üstü 11-15 yıl – 21 yıl üstü
	6-10 yıl	118	3,18	1,01			
	11-15 yıl	102	3,31	0,82			
	16-20 yıl	79	3,51	0,79			
	21 yıl üstü	116	3,76	0,79			
Hedefe ulaşma stresi	1-5 yıl	182	3,04	1,02	4 592 596	,233 ,920 –	
	6-10 yıl	118	2,96	0,98			
	11-15 yıl	102	3,05	0,89			
	16-20 yıl	79	3,01	0,96			
	21 yıl üstü	116	2,96	0,94			

Araştırma bulguları, öğretmenlerin hedefin işlevsel olmayan etkisi [$F_{(4, 592)} = 3.060, p < .05$], maddi ödüller [$F_{(4, 592)} = 5.604, p < .05$] ve meslektaş dayanışması [$F_{(4, 592)} = 7.268, p < .05$] boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığı belirlemek için Shefee testi yapılmıştır. Hedefin işlevsel olmayan etkisi boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler [$\square_{21 \text{ yıl üstü}} = 2.56, \square_{6-10 \text{ yıl}} = 2.21$] farkın kaynağını oluşturmaktadır. Analiz, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla hedefin işlevsel olmayan etkisiyle karşılaşmadıklarını ortaya koymuştur. Maddi ödüller boyutunda 1-5 yıl ve 21 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler [$\square_{1-5 \text{ yıl}} = 4.02, \square_{21 \text{ yıl üstü}} = 3.60$], 11-15 yıl ve 21 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler [$\square_{11-15 \text{ yıl}} = 3.93, \square_{21 \text{ yıl üstü}} = 3.60$] farkın kaynağını oluşturmaktadır. Analiz, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre hedeflerine ulaştıklarında daha fazla maddi ödül alma beklentisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Meslektaş dayanışması boyutunda ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler [$\square_{21 \text{ yıl üstü}} = 3.76, \square_{6-10 \text{ yıl}} = 3.18$], 21 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler [$\square_{21 \text{ yıl üstü}} = 3.76, \square_{11-15 \text{ yıl}} = 3.31$] farkın kaynağı olarak görülmektedir. Analiz, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin hedeflerine ulaşmada diğer kıdem aralığına sahip

öğretmenlere göre daha güçlü bir meslektaş dayanışması duygusuna sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, uzun yılların deneyim kazandırdığı bir birlik ve dayanışma hissiyatının varlığına işaret etmektedir. Bu araştırma, Çetinkaya Ulusoy ve Ecevit Alpar (2013) tarafından yapılan bir çalışmayla uyumlu olarak, az kıdemli çalışanların fazla kıdemli çalışanlara kıyasla meslektaş dayanışmasına ilişkin algılarının daha düşük olduğunu belirtmektedir. Bu, kariyerinin başındaki genç öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçları nedeniyle maddi ödüllerle motive oldukları, kıdemli öğretmenlerin ise sosyal prestij ihtiyacı nedeniyle meslektaş dayanışmasına önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak, öğretmenlerin hedef belirlemede desteklenme, hedef zorluğu, hedef çatışması, hedefin netliği ve hedefe ulaşma stresi boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

SONUÇ

Bu çalışma, öğretmenlerin motivasyon teorilerinden biri olan hedef belirleme hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın birinci problem sorusu, öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu incelemektir. Çalışma, öğretmenlerin hedef belirlemenin sekiz boyutundan beşine dair “hedef netliği, maddi ödüller, hedef zorluğu, meslektaş dayanışması ve hedefin işlevsel olmayan etkisi” yüksek düzeyde görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. İşle ilgili hedeflerin net ve zorlayıcı olması, maddi ödüllendirilme olasılığı, meslektaş dayanışması ve hedeflerin işlevsiz etkisinin olmaması öğretmenlerin iş hedeflerine ulaşma tutkusunu ve motivasyonunu artırmaktadır. Bununla birlikte, hedef belirleme ve gerçekleştirme sürecinde yönetimden yeterli destek alınmaması, gerekli kaynakların sağlanmaması, stres ve hedef çatışması gibi faktörler hedef başarısını olumsuz etkilemektedir.

Araştırmanın ikinci problem sorusu, öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Öğretmenlerin hedef zorluğu, maddi ödüller ve hedefe ulaşma stresine gibi hedef belirleme boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın öğretmenler hedefe ulaşmada maddi ödüllerle motive olurken, erkek öğretmenler zorlayıcı hedefler ile motive olmaktadır. Ayrıca, kadın öğretmenler hedeflerine ulaşırken erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla stres yaşamaktadır.

Araştırmanın üçüncü problem sorusu, öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Çalışma, öğretmenlerin hedef belirlemenin maddi ödüller ve meslektaş dayanışması boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Genç öğretmenler (21-30 yaş arası) maddi ödüllerin hedeflerine ulaşmada etkili olduğunu düşünürken, daha ileri yaş grubundaki öğretmenler (51+) meslektaş dayanışmasının hedeflerine ulaşmada önemli olduğuna inanmaktadır.

Araştırmanın dördüncü problem sorusu, öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırma, öğretmenlerin hedef belirlemenin hedef zorluğu boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Lisans derecesine sahip öğretmenler, zorlayıcı hedefleri daha motive edici bulmaktadır.

Araştırmanın beşinci problem sorusu, öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma, öğretmenlerin maddi ödüller, meslektaş dayanışması ve hedefin işlevsel olmayan etkisi boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre da farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler maddi ödüllerin hedefe ulaşmada etkili olduğuna inanırken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler meslektaş dayanışmasının önemli olduğuna inanmaktadır. Öğretmenlerin hedef işlevsizliği ile karşılaşmadıkları dikkate alındığında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin hedef işlevsizliği ile karşılaşma olasılığının diğer kıdem düzeylerindeki öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmanın altıncı problem sorusu, öğretmenlerin hedef belirlemenin boyutlarına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin maddi ödüller, desteklenme ve meslektaş dayanışması boyutlarına ilişkin görüşlerinin okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özel okullardaki öğretmenlerin, devlet okullarındaki öğretmenlere kıyasla hedeflerine ulaşmada daha fazla destek, ödül ve meslektaş dayanışmasına sahip oldukları bulunmuştur.

Bu araştırmanın örneklem ve yöntem açısından belirli sınırlılıkları mevcuttur. İlk olarak, çalışma yalnızca Azerbaycan'ın Bakü şehrinde eğitim-öğretim hizmeti veren okullardaki öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Bu nedenle, elde edilen

sonuçlar Azerbaycan'daki tüm okullara genellenemez. İkinci olarak, sadece nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma, katılımcıların görüşlerini derinlemesine inceleme imkanı sunmamaktadır. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda, çalışma sonuçlarına dayanarak politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Devlet okullarında öğretmenlerin adil bir şekilde ödüllendirilmesi ve terfi ettirilmesi için net değerlendirme kriterlerine sahip ödüllendirme yönergesi geliştirilebilir.
- Adil ve şeffaf bir ödüllendirme sistemi oluşturmak ve kariyer geliştirme fırsatlarını teşvik etmek amacıyla ödüllendirme kriterleri tüm öğretmenlere önceden bildirilebilir ve objektiflik temelinde ödüllendirme yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin atanması sürecinde, performans yönetimi, stres yönetimi, çatışma ve sorun çözme, rehberlik yapma ve iletişim becerileri konularında yeterlilik sergileyen adayların tercih edilmesi dikkate alınabilir.
- Okul yöneticileri, performans yönetimi, hedef belirleme, stres yönetimi, çatışma ve sorun çözme ve etkili iletişim becerileri konularında eğitim ve çalıştaylara katılarak yönetim becerilerini geliştirebilirler.
- Yöneticiler, okulun genel hedefleri ile öğretmenlerin deneyim ve yeteneklerini uyumlu hale getirerek öğretmenlerin çalışmalarının okulun başarisına katkıda bulunmasını sağlayabilirler.
- Yöneticiler, ğretmenleri hedef belirleme sürecine öğretmenleri dahil ederek, hedefleri anlamalarını ve kabul etmelerini sağlayabilir ve bu hedeflere ulaşma konusundaki bağlılıklarını artırabilir.
- Yöneticiler, ğretmenlere hedeflerine ulaşmaları için sürekli geri bildirim ve kaynaklar sağlayarak onların başarılı olmalarını destekleyebilirler.
- Devlet okullarında meslektaş dayanışmasını geliştirmek amacıyla yöneticiler ve öğretmenler örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık konularında eğitilmeye ve alıştaylara katılabilirler.
- Bu konuyla ilgilenen araştırmacılar, farklı alanlarda ve eşitli yöntemler kullanarak daha kapsamlı araştırmalar yapabilirler.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Scientific research shows that motivation has a positive effect on teachers' performance and commitment to their jobs. In order for schools to fully fulfil their functions and ensure the quality and effectiveness of education, teachers should have high motivation (Kocabaş & Karaköse, 2005). Highly motivated teachers provide more effective educational services (Ertürk & Memişoğlu, 2018) and play an important role in the realisation of educational reform (Jesus & Conboy, 2001). Adequate motivation of teachers has a positive impact not only on teacher performance but also on student and school achievement and thus organisational performance (Azubuiké & Orji, 2016; Laurent, 2016; Rouadi, Anouti, & Mchiek, 2020).

It is understood that goal setting is the focus of many researchers and managers in the field of human resource management (Williams, 2010). Scientific research on employee motivation has shown that goal setting has a motivational effect (Latham & Saari, 1982; Locke & Latham, 1990; Locke & Latham, 2002; Asmus, Karl, Mohnen, & Reinhart, 2015; Clark, Gill, Prowse, & Rush, 2017). Goal setting is defined as “the desired outcome and performance based on certain criteria to achieve them” (Locke E. , 1991). Goals have a positive impact on employees' performance by attracting their attention, mobilising their efforts, increasing job security and motivating them to develop appropriate action plans and strategies (Locke, Latham, & Saari, 1981).

Although research on goal setting has been conducted in various fields in different countries (Latham G. P., 2009), no empirical research on goal setting from motivation process theories has been found in Azerbaijan. There is a need for scientific research to clarify the situation in Azerbaijan on issues such as whether SMART goals are set for employees, whether employees are goal-oriented in their work, the effect of challenging goals, whether employees receive effective feedback to achieve their goals, the level of managerial and organisational support in goal setting, and the effectiveness of rewarding in goal achievement.

The aim of this study is to determine teachers' views on goal setting, which is a theory of motivation. In line with this purpose, the following problematic questions are sought to be answered:

1. What is the level of teachers' views on the dimensions of goal setting?
2. Do teachers' views on the dimensions of goal setting differ according to gender variable?

3. Do teachers' views on the dimensions of goal setting differ according to age variable?
4. Do teachers' views on the dimensions of goal setting differ according to the education level variable?
5. Do teachers' views on the dimensions of goal setting differ according to the seniority variable?
6. Do teachers' views on the dimensions of goal setting differ according to the school type variable?

This study is important in terms of contributing to the literature by informing policy makers and administrators about the current state of goal setting and providing them with a different perspective on teacher motivation.

METHOD

This research was conducted in the general survey model of quantitative method. Karasar (2012) defines the general survey model as a generalization about a population consisting of a large number of people and a survey conducted on the whole population or a group or sample to be taken from it. The research was conducted in September and October 2019 in Baku, the capital of Azerbaijan. The study group of the research consists of 597 teachers working in general education schools in Baku. In this study, an updated version of the Goal Setting Scale developed by Latham and Locke (1984) was used as a data collection tool. The scale consists of 11 dimensions (managerial support/involvement, goal stress, goal efficacy, goal justification, use of goal setting in performance appraisal, financial rewards, goal conflict, organizational facilitation of goal achievement, dysfunctional effects of goals, goal clarity and goal difficulty) and 42 items. SPSS 20.0 statistical software was used to analyze the data obtained in the study. Exploratory factor analysis was used to analyze the validity and reliability of the goal setting scale. Before conducting factor analysis, KMO and Bartlett tests were performed to determine the suitability of the analyzed items and the KMO value was found to be 0.908 and Bartlett's Test of Sphericity was found to be 11215,099745 and p was found to be 000. KMO value above 0.60 and $p < 0.000$ indicate that the scale is suitable for exploratory factor analysis. In order to check whether the participants' responses to the scale items showed significant differences in terms of independent variables, the results of Levene's homogeneity of variance test, which tests whether the distributions are homogeneous, were analyzed. If the variances were homogeneous, t-tests were

conducted for the variables “gender and school type” and one-way analysis of variance was conducted for the variables “age, education level and seniority”. Depending on the results of the one-way analysis of variance, Scheffe test was used to determine the reason for the significant difference.

RESULTS

The study revealed that teachers’ views on five of the eight dimensions of goal setting, namely goal clarity, financial rewards, goal difficulty, collegial solidarity and dysfunctional effect of the goal, were at high levels. It was found that having clear and challenging work goals, the possibility of financial rewards, solidarity with colleagues, and not facing the dysfunctional impact of goals increased teachers’ passion and motivation to achieve their work goals. On the other hand, lack of support from the management in the process of goal setting and realization, lack of allocation of necessary resources, stress and goal conflict are the factors that negatively affect goal achievement.

Significant differences were found in teachers’ views on the dimensions of goal setting such as goal difficulty, financial rewards and stress of goal achievement according to gender variable. While female teachers are motivated by material rewards, male teachers are motivated by challenging goals. The fact that female teachers experience more stress than male teachers in achieving goals may be related to the fact that women are more prone to stress than men.

The study revealed that teachers’ views on the material rewards and collegiality dimensions of goal setting differed significantly according to age variable. Younger teachers (21-30 years old) think that material rewards are effective in achieving their goals. On the other hand, teachers in the older age group (51+) think that colleague solidarity is important in achieving their goals.

The study revealed that teachers’ views on the goal difficulty dimension of goal setting differed significantly according to the educational level variable. Teachers with a bachelor’s degree perceive challenging goals as more motivating.

The study revealed that teachers’ views on the material rewards, collegial solidarity and dysfunctional effect of goal setting dimensions of goal setting also differed according to the seniority variable. As a result, teachers with 1-5 years of seniority believe that material rewards are effective in achieving goals, while teachers with 21 years of seniority or more believe that collegial solidarity is important. This can be interpreted as young teachers at the beginning of their teaching career are motivated by material rewards in relation to physiological

needs, whereas older and senior teachers' emphasis on solidarity with colleagues is related to the need for social prestige. Considering that teachers did not encounter goal dysfunction, it was observed that teachers with 6-10 years of seniority were less likely to encounter goal dysfunction than teachers with other levels of seniority.

As a result of the research, it was determined that teachers' views on the dimensions of financial rewards, support and collegial solidarity of goal setting also differed according to the school type variable. It was found that teachers in private schools had more support, rewards and collegial solidarity in achieving their goals compared to public schools.

The following suggestions can be made regarding the results of the study:

- Reward guidelines with clear evaluation criteria could be developed to ensure that teachers working in public schools are rewarded and promoted.
- Those working in managerial positions in schools can improve their management skills by participating in training and workshops on performance management, stress management, conflict and problem solving, counselling and communication skills.
- Researchers interested in this topic can conduct more comprehensive research in different fields and using different methods.

KAYNAKÇA

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

Arraya, M. A., Pellissier, R., & Preto, I. (2015). Team goal-setting involves more than only goal-setting. *Sport, Business and Management: An International Journal*, 5(2), 157-174. doi:10.1108/SBM-11-2012-0046

Asmus, S., Karl, F., Mohnen, A., & Reinhart, G. (2015). The impact of goal-setting on worker performance - empirical evidence from a real-effort production experiment. *Procedia CIRP*, 26, 127-132. doi:10.1016/j.procir.2015.02.086

Aydemir, B. A. (2010). İşletmelerde hedef belirleme ve etkili iletişimde NLP. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95 - 116.

Azubuiké, K. A., & Orji, F. O. (2016). Impact of teachers' motivation on the academic performance of students: Implications for school administration. *National Journal of Educational Leadership*, 3, 91-99.

Buchanan, D. A., & Huczynski, A. A. (2017). *Organizational behaviour* (9th ed.). Harlow: Prentice Hall International.

Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. doi:10.1111/ejed.12088

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çetinkaya Ulusoy, E., & Ecevit Alpar, Ş. (2013). Hemşirelerde meslektaş dayanışması ve iş doyumunu ile ilişkisi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 154-163.

Clark, D., Gill, D., Prowse, V., & Rush, M. (2017). Using goals to motivate college students: Theory and evidence from field experiments. *Working Paper*, 1-37. doi:10.3386/w23638

Clark, D., Gill, D., Prowse, V., & Rush, M. (2020). Using goals to motivate college students: Theory and evidence from field experiments. *The Review of Economics and Statistics*, 102(4), 648–663. doi:10.1162/rest_a_00864

Cornwall, A., Byrne, K., & Worthy, D. (2018). Gender differences in preference for reward frequency versus reward magnitude in decision-making under uncertainty. *Personality and Individual Differences*, 135, 40-44. doi:10.1016/j.paid.2018.06.031

Çubukçu , Z. (1997). Öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(10), 163-172.

Daşsalahlı, R. (2019, Dekabr 27). *Bakı məktəbləri 2019-cu ili necə başa vurur?* Azərbaycan Müəllimi: <https://muallim.edu.az/news.php?id=9150> adresindən alındı

Dixit, K. (2022). Teacher motivation, professional development, and english language education. *Continuing Professional Development of English Language Teachers*, 37-54. doi:10.1007/978-981-19-5069-8_3

Dobronyi, C., Oreopoulos, P., & Petronijevic, U. (2019). Goal setting, academic reminders, and college success: A large-scale field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(1), 38-66. doi:10.1080/19345747.2018.1517849

Doğan, S. (2020). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısı. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 361-379. doi:10.30855/gjes.2020.06.03.006

Dövlət Qulluqçularının Mükafatlandırılmasının Növləri və Qaydaları Haqqında Əsasnamə. (2002, avqust 24). Azərbaycan Respublikasının Ədliyyə Nazirliyi Hüquqi Aktların Vahid Elektron Bazası: <http://www.e-qanun.az/framework/1567> adresindən alındı

Ertürk, R., & Memişoğlu, S. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*(68), 55-76. doi:10.9761/JASSS7665

Fauziah, A., Kim, M., Aye, M., Hakizimana, V., & Hur, J. (2021). Impact of the society's perception on teachers' professionalism. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 545~551. doi:10.11591/edulearn.v15i4.20292

Graves, B., Hall, M., Dias-Karch, C., Haischer, M., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLOS ONE*, 16(8), 1-12. doi:10.1371/journal.pone.0255634

Günbayı, İ., & Akcan, F. (2013). Compulsory school principals' opinions on job stress and stressors: A case study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 2(2), 195 - 224.

Hellriegel, D., & Slocum, J. J. (2011). *Organizational behavior* (13th ed.). Mason: South-Western Cengage Learning.

İsgəndərova, N. (2021, fevral 16). *Azərbaycanda kişi müəllimlərin sayının azlığının real səbəbləri.* Sputnik Azərbaycan: <https://sputnik.az/20210216/Azərbaycanda-kisi-muellimlerin-sayinin-azliginin-real-sebebleri-426245948.html> adresindən alındı

Ivancevich, J., & McMahon, J. (1982). The effects of goal setting, external feedback, and self-generated feedback on outcome variables: A Field experiment. *The Academy of Management Journal*, 25(2), 359-372. doi:10.2307/255997

Jesus, S., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137. doi:10.1108/09513540110384484

Karaca, B., & Balcı, V. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini üzerine ampirik bir çalışma: Ankara'daki devlet okulları ile özel okullar karşılaştırması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 33-40.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (23 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Khanal, P., & Phyak, P. (2021). Factors affecting teacher motivation in Nepal. *AMC Journal*, 2(1), 25-40. doi:10.3126/amcj.v2i1.35784

Kneavel, M. (2020). Relationship between gender, stress, and quality of social support. *Psychological Reports*, 1-21. doi:10.1177/0033294120939844

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.

Latham, G. P. (2003). A five-step approach to behavior change. *Organizational Dynamics*, 32(3), 309-318. doi:10.1016/S0090-2616(03)00028-7

Latham, G. P. (2009). Motivate employee performance through goal setting. In E. A. Locke, *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence-based management* (2nd ed., pp. 161-178). Chichester: John Wiley & Sons.

Latham, G., & Saari, L. (1982). The importance of union acceptance for productivity improvement through goal setting. *Personnel Psychology*, 35, 781-787.

Laurent, K. (2016). *Role of motivation in teacher's job performance in public and private secondary schools in Tabora municipality*. A dissertation for the degree of master. Provided by Digital Library of Open University of Tanzania.

Lent, M. (2019). Goal setting, information, and goal revision: A field experiment. *German Economic Review*, 20(2), 1-24. doi:10.1111/geer.12199

Lent, M., & Souverijn, M. (2020). Goal setting and raising the bar: A field experiment. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 87(3), 1-16. doi:10.1016/j.socec.2020.101570

Li, A., & Butler, A. (2004). The effects of participation in goal setting and goal rationales on goal commitment: An exploration of justice mediators. *Journal of Business and Psychology*, 19(1), 37-51. doi:10.1023/B:JOBU.0000040271.74443.22

Locke, E. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189. doi:10.1016/0030-5073(68)90004-4

Locke, E. (1991). The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 288-299. doi:10.1016/0749-5978(91)90023-M

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2013). *New developments in goal setting and task performance*. New York: Psychology Press.

Locke, E., & Latham, G. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works!* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. New Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.

Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705

Locke, E., Latham, G., & Saari, L. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152. doi:10.1037//0033-2909.90.1.125

London, M., Mone, E., & Scott, J. (2004). Performance management and assessment: Methods for improved rater accuracy and employee goal setting. *Human Resource Management*, 43(4), 319–336. doi:10.1002/hrm.20027

Marquis, B. L., & Huston, C. J. (2012). *Leadership Roles and Management Functions in Nursing* (7 th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

McCarty, P. (1986). Effects of feedback on the self-confidence of men and women. *The Academy of Management Journal*, 29(4), 840-847. doi:10.5465/255950

McShane, S., & Glinow, M. (2010). *Organizational behavior* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill/Irwin.

Morisano, D., & Shore, B. (2010). Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever? *Roeper Review*, 32(4), 249-258. doi:10.1080/02783193.2010.508156

Mullins, L. J. (2016). *Management & organisational behaviour* (11th ed.). New York: Pearson Education.

Murali, S., Basit, A., & Hassan, Z. (2017). Impact of job stress on employee performance. *International Journal of Accounting & Business Management*, 5(2), 13-33. doi:24924/ijabm/2017.11/v5.iss2/13.33

Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education - Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703. doi:10.1016/j.tate.2009.10.005

Pardee, R. L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation*. <https://eric.ed.gov/?id=ed316767> adresinden alındı

Purwanti, I., Suyanto, U., Abadi, M., Darianto, D., & Liliana, D. (2022). The role of burnout between workload, work stress, and employee performance: Mediation model. *KnE Social Sciences*, 70-85. doi:10.18502/kss.v7i10.11210

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2002). *Management* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (15th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Rouadi, N., Anouti, M., & Mchiek, M. (2020). The effect of motivation on teachers' performance and the role of leadership in between, a case study in Lebanon. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*, 7(11), 15782-15800.

Şahin, M., & Şahin, S. (2020). Mezunlarının perspektifinden eğitim enstitüleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 147-154.

Sari, D., Storyna, H., Intan, R., Sinaga, P., Gunawan, F., Asrol, M., & Red, P. (2021). The effect of job stress to employee performance: Case study of manufacturing industry in Indonesia. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 794(1), 1-10. doi:10.1088/1755-1315/794/1/012085

Seijts, G., & Latham, G. (2000). The effects of goal setting and group size on performance in a social dilemma. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(2), 104-116. doi:10.1037/h0087105

Tekin, Y. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, motivasyon düzeyleri ve performansları: Bir yapısal eşitlik modellemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Undie, U., Ukpata, S., & Iyortsuun, A. (2018). Job stress and employee performance in the Nigerian banking sector. *International Journal of Modern Management Sciences*, 7(1), 40-51.

Williams, J. (Ed.). (2010). *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (6th ed.). McGraw-Hill.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

