



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(4), 2506 – 2530. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1687230



Öğretmenlerin Güdülenmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi An Investigation into the Factors Affecting Teacher Motivation

Ahmet UZUNDERE¹ , Necati CEMALOĞLU²

Geliş Tarihi (Received): 30.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 13.10.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2025

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim öğretmenlerinin güdülenme düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek ve güdülenmenin çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır ve random örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenen toplam 794 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplarken Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 27.00 programı ile gerçekleştirilmiş; verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ise AMOS 24.00 programında yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen güdülenmesini en fazla etkileyen unsurların mesleki gelişim ve saygınlık, okul içi faktörler ve fiziki imkânlar olduğu, okul dışı faktörlerin ise güdülenmeye orta düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Kıdem ve yaş değişkenlerinin öğretmenlerin güdülenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin güdülenme seviyelerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen güdülenmesini artırmak için fiziki imkânların iyileştirilmesi, mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, genç öğretmenlere yönelik mentorluk programları oluşturulması ve kıdemli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Güdülenmesi, Öğretmen Performansı, Öğrenci Başarısı, Öğretmen Niteliği, Mesleki Gelişim

&

Abstract: This study aims to identify the factors influencing the motivation levels of primary school teachers and to examine whether motivation differs across selected demographic and professional variables. The research was conducted using a survey design within the framework of quantitative methods and the study group consisted of 794 teachers selected through stratified sampling. The Teacher Professional Motivation Scale and statistical analyses were performed using the SPSS 27.00 program. The Kolmogorov-Smirnov test was applied to assess whether the data showed a normal distribution. The construct validity of the scale was tested through Confirmatory Factor Analysis (CFA) conducted in the AMOS 24.00 program. The factors that most strongly influence teacher motivation were identified as professional development and prestige, in-school factors, and physical conditions, while out-of-school factors were found to have a moderate effect on motivation. It was determined that the variables of seniority and age had a significant influence on teachers' motivation levels. In particular, motivation levels were found to be lower among teachers who had recently begun their careers. In order to enhance teacher motivation, it is recommended to improve school facilities, increase opportunities for professional development, establish mentorship programs for novice teachers, and make effective use of the experience of senior teachers.

Keywords: Teacher Motivation, Teacher Performance, Student Achievement, Teacher Quality, Professional Development

Atıf/Cite as: Uzundere, A., & Cemaloğlu, N. (2025). Öğretmenlerin güdülenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 2506-2530, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1687230

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürütülen “Öğretmenlerin Güdülenme Düzeyini Etkileyen Faktörlerin Analizi (Bursa İli İlköğretim Okulları Örneği)” başlıklı doktora tezinin verilerinden üretilmiştir. Ayrıca, bu çalışma “Öğretmenlerin Güdülenme Düzeyini Etkileyen Faktörlerin Analizi (Bursa İli İlköğretim Okulları Örneği)” başlığıyla, Dicle Üniversitesi'nin ev sahipliğinde 18-21 Eylül 2024 tarihlerinde Diyarbakır, Türkiye’de düzenlenen Uluslararası Eğitim Kongresi (EDUCongress2024)’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Uzman Ahmet Uzundere, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD., uzundereahmet@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2504-4483

²Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD., necem@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7753-2222

1. GİRİŞ

Kişisel ve toplumsal gelişim açısından eğitim, bireylerin ve toplumların ilerlemesinde temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Antoninis, vd., 2023). Bir ülkenin ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişimi üzerinde eğitim sisteminin kalitesi belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Hanushek, 2020). Türkiye’de de eğitimin niteliğini artırmak, ulusal kalkınma hedefleri doğrultusunda öncelikli bir amaç olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ancak ulusal ve uluslararası değerlendirme sonuçları; Türk eğitim sisteminin öğrenci akademik başarısı, okuryazarlık düzeyi, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi temel bilişsel beceriler açısından belirlenen başarı kriterlerinin gerisinde kaldığını göstermektedir. (OECD, 2020). Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programları olan PISA ve TIMSS sonuçları, Türkiye’de öğrenci başarısının gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında hâlâ istenilen seviyeye ulaşmadığını ortaya koymaktadır (Schleicher, 2019). Eğitim sisteminin niteliği, yalnızca eğitim politikaları ve yapısal reformlarla değil, aynı zamanda bu sistemin temel unsurlarından biri olan öğrencilerin akademik performanslarıyla da doğrudan ilişkilidir (Schleicher, 2019). Bu bağlamda, öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyen faktörlerin incelenmesi; öğrencilerin akademik başarılarını artırma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ve ulusal/uluslararası standartlarda rekabet edebilir bir eğitim sistemi oluşturma gibi hedeflenen iyileştirmelerin sağlanabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Hattie, 2008). Öğrencinin akademik performansını şekillendiren dinamikler arasında, bireysel özellikler (zekâ düzeyi, öğrenme stilleri, öz-düzenleme becerileri), aile yapısı, yakın arkadaş grubu, eğitimci desteği, eğitim ortamı ve toplumsal koşullar gibi çeşitli unsurlar bulunmaktadır (Eccles & Roeser, 2011). Bu çeşitli unsurlar arasında, eğitim başarısına katkısı en yüksek olanlardan biri de öğretmendir. Birçok araştırma, akademik başarı ile öğretmen arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymaktadır (Altenbaugh, 1997; Darling-Hammond, 1997; Haycock, 1998; Rockoff, 2004; Savaş vd., 2010; Stronge vd., 2011; Yörük & Tezcan, 2009). Öğretmenlerin güdülenme seviyesi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve buna bağlı olarak eğitim sisteminin genel başarısını etkileyen anahtar bir unsurdur (Ryan & Deci, 2020). Bu unsuru etkileyen çeşitli değişkenlerin kavranması, öğretmenlerin güdülenmesini artırmaya yönelik etkili yaklaşımlar geliştirilmesine katkı sağlayabilir (OECD, 2020). Bu bağlamda öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktarıcısı olmakla sınırlı değildir; öğretmenin mesleğine yönelik tutumu, işine olan bağlılığı ve mesleki doyumu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir değişkendir. Literatürde bu durum genellikle “öğretmen güdülenmesi” kavramıyla açıklanmakta olup öğretmenin mesleki görevlerini yerine getirirken içsel (mesleki tatmin, öz-yeterlik, anlam bulma vb.) ve dışsal (ödül, destek, çalışma koşulları vb.) faktörlerden etkilenerek gösterdiği çaba ve isteklilik olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Bu çalışmada öğretmen güdülenmesi; temel bir bağımlı değişken olarak ele alınmakta ve bu değişkeni etkileyebilecek bireysel, çevresel ve örgütsel faktörler çok boyutlu biçimde analiz edilmektedir. Güdülenme düzeyinin yalnızca bireysel özelliklerle değil aynı zamanda öğretmenin görev yaptığı okulun fiziksel, sosyal ve yönetsel koşullarıyla da şekillendiği düşünülmektedir (Richardson & Watt, 2018; Tabak vd., 2019).

Son yıllarda öğretmen güdülenmesine ilişkin yapılan araştırmalar, bu kavramın eğitimin niteliği üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Ancak literatürde yer alan çalışmaların önemli bir kısmı, güdülenmeyi yalnızca belirli değişkenlerle ilişkilendirmekte; öğretmenlerin güdülenmesini etkileyen faktörleri çok boyutlu bir yaklaşımla ele alan araştırmalar ise sınırlı kalmaktadır. Bu durum; güdülenmeyi etkileyen yapısal, bireysel ve çevresel unsurların birlikte değerlendirilmesini zorunlu kılmakta ve bu bağlamda yapılacak kapsamlı analizlerin eğitim politikaları ve okul uygulamalarına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. (Köse, vd., 2021; Kurt, 2005; Ryan & Deci, 2020; Sabuncuoğlu & Tüz, 1998; Yörük & Tezcan, 2009;). Bu durum, alan yazında öğretmen güdülenmesi konusunun daha

derinlemesine ve çeşitli boyutlarıyla ele alınmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymakta ve bu çalışmanın literatüre özgün bir katkı sağlama gerekçesini desteklemektedir. Çoğu araştırma; öğretmen güdülenmesini genellikle maaş, iş yükü ve mesleki gelişim imkânları gibi genel faktörler üzerinden değerlendirmektedir (Bümen, vd., 2012; Richardson & Watt, 2018). Ancak okul yönetimi, sınıf yapısı, okulun fiziksel imkânları, öğretmenler arası iş birliği ve destek mekanizmaları gibi spesifik okul bazlı faktörler daha az incelenmiştir (Tabak vd., 2019). Bu eksiklik, özellikle Türkiye bağlamında, öğretmen güdülenmesinin okul temelli unsurlarla nasıl ilişkilendiğini anlamaya yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Bümen vd., 2012; Tabak vd., 2019; Köse vd., 2021). Bu bağlamda, mevcut çalışmanın özgün katkısı, öğretmen güdülenmesini yalnızca bireysel ve ekonomik faktörlerle sınırlandırmayıp okul içi ve okul dışı faktörler, fiziki imkânlar ve mesleki gelişim ve saygınlık gibi okul temelli faktörleri de ele alarak kapsamlı bir çerçevede değerlendirmesidir. Ayrıca literatürde öğretmen güdülenmesiyle yakından ilişkili olan yaş, cinsiyet ve kıdem gibi demografik değişkenlerin öğretmen güdülenmesi üzerine etkisi incelenmiştir (Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Betoret, 2009). Bu faktörler, eğitim sisteminin başarısı için kritik olmakla birlikte, literatürde yeterince incelenmemiştir. Bu çalışma, bu alandaki boşluğu doldurma çabasıyla tasarlanmıştır. (Borman & Dowling, 2008; Day & Gu, 2010; Hattie, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Bu araştırmanın temel problemi, öğretmen güdülenmesinin yalnızca belirli faktörlerle sınırlandırılarak ele alınması ve çok boyutlu analizlere literatürde yeterince yer verilmemesidir. Çalışmanın amacı, ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin güdülenme düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek ve güdülenmenin çeşitli demografik (yaş, cinsiyet, kıdem) ve okul temelli (okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık ve fiziki imkânlar) değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu yönüyle araştırma, öğretmen güdülenmesini çok boyutlu ele alarak Türkiye bağlamında hem uygulayıcılara hem de politika yapıcılara önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğretmen Güdülenmesi Kavramı: Öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken içsel (mesleki tatmin, öz-yeterlik, anlam bulma vb.) ve dışsal (ödül, destek, çalışma koşulları vb.) faktörlerden etkilenecek gösterdikleri çaba ve isteklilik olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Bu çalışmada, öğretmen güdülenmesi temel bir bağımlı değişken olarak ele alınmış ve çok boyutlu biçimde analiz edilmiştir.

Güdülenmeyi Etkileyen Faktörler: Literatürde öğretmen motivasyonunu etkileyen başlıca faktörler, bireysel özellikler (yaş, kıdem, cinsiyet vb.), okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık, fiziksel imkânlar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu değişkenler, öğretmenlerin güdülenme düzeyini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Day & Gu, 2010).

Okul İçi Faktörler: Okul içi faktörler, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen ve okul ortamından kaynaklanan unsurlardır. Bu faktörler arasında okul yönetimi, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi, fiziki ortam ve okul kültürü yer alır (Hoy ve Miskel, 2012; Fullan, 2007).

Okul Dışı Faktörler: Okul dışı faktörler, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen ve okul dışındaki unsurlardan kaynaklanan etmenlerdir. Bu faktörler arasında toplumsal statü, ekonomik koşullar, aile desteği ve eğitim politikaları sayılabilir (Day ve Gu, 2010; Leithwood ve Jantzi, 2000).

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmak amacıyla gerçekleştirdikleri sürekli öğrenme ve yenilenme sürecidir. Mesleki gelişim; hizmet içi eğitimler, atölye çalışmaları, seminerler ve akademik yayınlar gibi faaliyetlerle desteklenir (Guskey, 2002; Desimone, 2009).

Saygınlık: Bir mesleğin toplumdaki algısı ve o mesleği icra eden bireylere gösterilen itibar düzeyini ifade eder. Öğretmenlerin mesleki saygınlığı, onların toplumsal rollerine ve mesleklerine olan bağlılıklarına olumlu yönde etki edebilir (Hargreaves ve Fullan, 2012; Lortie, 2002).

Fiziki İmkânlar: Öğretmenlerin çalışma ortamında karşılaştıkları fiziksel koşulları ifade eder. Bu imkânlar; sınıf donanımları, okul binalarının durumu, teknoloji erişimi ve eğitim materyallerinin kalitesi gibi unsurları kapsar (OECD, 2018; Earthman, 2002).

Kuramsal Temel: Bu çalışma, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'na dayanmaktadır. Bu kuram, bireylerin motivasyonunu artıran "tatmin ediciler" (örneğin başarı, takdir, sorumluluk) ile "tatminsizlik yaratan" çevresel faktörleri (örneğin maaş, çalışma koşulları, yönetim) birbirinden ayırarak öğretmen güdülenmesinin hem içsel hem de dışsal kaynaklardan beslendiğini ileri sürer (Herzberg, 1966). Çalışmada öğretmen motivasyonu bu çerçeveye çok boyutlu biçimde ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim düzeyinde görevli öğretmenlerin güdülenmelerini etkileyen faktörleri belirlemek ve öğretmen güdülenmesinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Belirlenen bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- İlköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin güdülenme düzeyi nedir?
- 2- İlköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin güdülenme düzeyleri; yaş, cinsiyet ve kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli mevcut bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan ve herhangi bir değişkene müdahale edilmeden verilerin toplanarak analiz edildiği bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2009). Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan bu model, geniş katılımcı gruplarından veri toplayarak mevcut durumun anlaşılmasına katkı sağlar (Büyüköztürk vd., 2015). Bu çalışmada, öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin çeşitli bireysel ve okul temelli değişkenlere göre nasıl farklılaştığını ortaya koymak amaçlandığından mevcut durumun nesnel bir biçimde betimlenmesini sağlayan tarama modeli araştırma amacına uygun bir desen olarak tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

2023–2024 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler bu evrene dahil edilmiştir. Maliyet ve zaman sınırlamaları nedeniyle örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada örnekleme birimi doğrudan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılardan oluşmaktadır. Örnekleme sürecinde her ilçenin öğretmen sayısı dikkate alınarak tabakalı örnekleme tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte, evren homojen alt gruplara (bu çalışmada merkez ilçeler) ayrılmış ve her tabakadan orantılı şekilde örnekleme yapılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, ilçelere göre öğretmen dağılımındaki farklılıkların dikkate alınmasını ve her ilçenin örnekleme temsil edilmesini sağlaması açısından uygun görülmüştür. Bu sayede örneklemin evreni temsil düzeyi yükseltilmiş ve elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılmıştır. Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü verileri esas alınarak, merkez

ilçelerde görev yapan öğretmenlerin toplam sayısına göre örneklem büyüklüğü belirlenmiş ve gerekli minimum sayıya ulaşılarak veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenlere bireysel olarak ulaşılmış, okullar bir örnekleme birimi olarak kullanılmamıştır. Detaylar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım*

Sıra No	İlçe	İlkokul Toplam Öğretmen Sayısı	Ortaokul Toplam Öğretmen Sayısı
1	Nilüfer	1117	1500
2	Osmangazi	2402	2936
3	Yıldırım	1883	2122
Toplam		5402	6558

Kaynak: Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi

Tablo 1’e göre araştırmada her merkez ilçenin eşit temsil edilmesi hedeflenmiş ve Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçeleri öğretmen sayıları oranında tabakalara ayrılmış ve her tabakadan rastgele seçim yoluyla katılımcılar belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi ve ± 5 örnekleme hatası dikkate alınarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2015). Detaylar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2*Araştırmanın Örneklemine İlişkin Dağılım*

Sıra No	İlçe Adı	İlkokul Öğretmen Sayısı	Ortaokul Öğretmen Sayısı
1	Nilüfer	74	100
2	Osmangazi	159	195
3	Yıldırım	125	141
Toplam		358	436

Tablo 2’ye göre, 5.402 ilkökul öğretmeni arasından 358, 6.558 ortaokul öğretmeni arasından 436 öğretmen olmak üzere toplamda 794 öğretmenin evreni temsil gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3*Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler*

		f	%
Cinsiyet	Erkek	281	35,8
	Kadın	510	64,2
Yaş	21-30	100	12,6
	31-40	297	37,4
	41-50	265	33,4
	51+	132	16,6
Kıdem	1-10	204	25,7
	11-20	311	39,2
	21-30	210	26,4
	31+	69	8,7

Tablo 3'te sunulan bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların üçte birinin erkek, geri kalanının kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların onda birinin 21-30 yaş aralığında, beşte ikisinin 31-40 yaş aralığında, üçte birinin 41-50 yaş aralığında geri kalanların ise 51 yaş üstünde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların dörtte birinin 1-10 yıl kıdem aralığında yaklaşık olarak beşte ikisinin 11-20 yıl kıdem aralığında, yine dörtte üçünün 21-30 yıl kıdem aralığında ve onda birinin 31 yıl üstü kıdem aralığında olduğu görülmektedir.

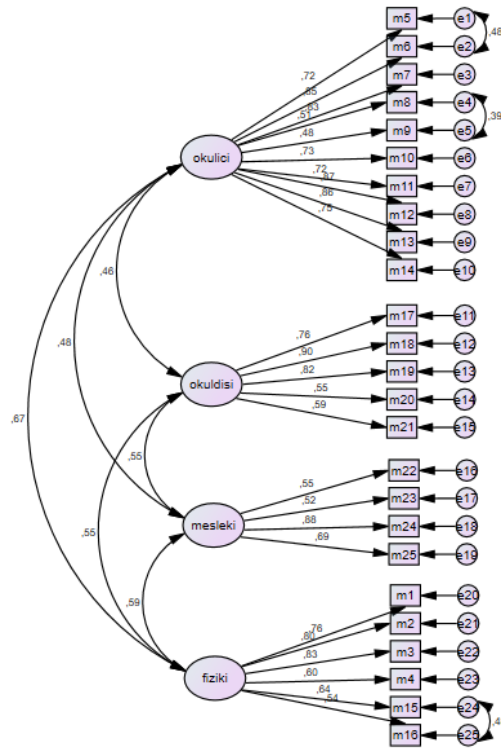
2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada, katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak için öncelikle bir Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Bu formda, öğretmenlerin demografik özellikleri kapsamında yaş, cinsiyet ve kıdem bilgileri toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki güdülenme seviyelerini ölçmek amacıyla araştırmada kullanılacak veri toplama aracını belirlemek amacıyla ğretmen güdülenmesini ölçmeye yönelik geliştirilmiş çeşitli ölçekler incelenmiştir. Türkiye'de geliştirilmiş ve uygulandığı örneklem grubuyla bağlamsal geçerliği yüksek olan Köse, vd. (2021) tarafından geliştirilen ğretmen Mesleki Motivasyon leği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek hem çevrim içi hem de yüz yüze uygulamalarda geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi bakımından da avantaj sunmaktadır. Bu yönleriyle diğer ölçeklere göre hem içerik hem de bağlamsal açıdan daha uygun bulunmuştur. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki gdlenmelerine ilişkin veriler, ilgili ölçek kullanılarak toplanmış; ardından, elde edilen veriler analiz edilip incelenmiştir. Öğretmen Mesleki Motivasyon leği; 5'li likert tipinde, okul dışı faktörler, okul içi faktörler, fiziki imkânlar ve mesleki gelişim ve saygınlık olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üzerinden alınabilecek puanlar 25 ile 125 arasında bir aralıкта yer almaktadır. Alt boyutlar sırasıyla řu şekildedir: Fiziki imkânlar 6 madde, okul içi faktörler 10 madde, okul dışı faktörler 5 madde ve mesleki gelişim ve saygınlık 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlama maddesi bulunmamaktadır. Likert leği katılımcıların farklı faktörlere ne ölçüde katıldığını belirlemek için kullanılmıştır. Veri kontrolü ve dağılımların incelenmesinin ardından, AMOS 24.00 programıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin dört alt boyutlu bir yapıda olduğunu doğrulamıştır. Normal dağılım gösteren veri seti için Maximum Likelihood yöntemi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. Ayrıca, şekil 1'deki yol diyagramı, alt boyutlar arasındaki yüksek korelasyonu ortaya koymuş ve veri-model uyumunun yeterli olduğunu göstermiştir.

Tablo 4
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon leğinin Dfa Sonuçları

χ^2	Sd	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	GFI	AGFI
578,90	266	2,18	,077	,894	,881	,0961	,824	,785

Tablo 4'teki bulgular, ölçeğin 25 maddeden ve 4 faktörlü bir yapıdan oluştuğunu, kabul edilebilir uyum değerleriyle bir model olarak doğrulandığını ortaya koymaktadır. Uyumun iyileştirilmesi amacıyla, madde 5 ile 6, madde 8 ile 9 ve madde 15 ile 16 arasında modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir.



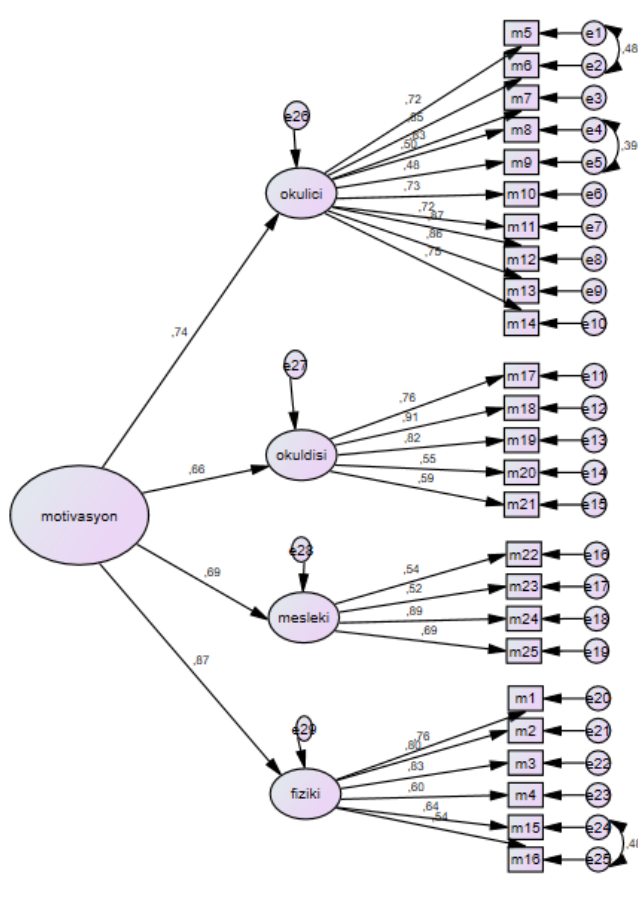
Şekil 1. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeğine ait birinci düzey DFA yol diyagramı

Alt boyutlar arasındaki güçlü ilişki, Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Thompson (2004)'ün belirttiği gibi, birinci düzey faktör analizinde yüksek korelasyon görüldüğünde, ikinci düzey faktör analizi yapılabilir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeğinin İkinci Düzey DFA Sonuçları

χ^2	Sd	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	GFI	AGFI
584,341	268	2,18	,077	,893	,888	,0959	,824	,786



Şekil 2. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeğine ait ikinci düzey DFA yol diyagramı

Tablo 5 ve Şekil 2'deki bulgular, Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nin 25 maddeden ve 4 faktörden oluşan yapısının yeterli düzeyde uyum sağladığını ve model olarak onaylandığını ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda, 25 maddeden ve 4 faktörden oluşan bu ölçme aracının genel Cronbach's Alpha değeri ,929 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında, okul içi faktörler için bu değer ,913; okul dışı faktörler için ,834; mesleki gelişim ve saygınlık boyutu için ,724; ve fiziki imkânlar boyutu için ,847 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin genel olarak güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın gerçekleştirileceği okullarla ilgili olarak Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne resmi izin yazısı gönderilmiştir. Söz konusu resmi yazı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla hazırlanarak yazılı izin şeklinde düzenlenmiştir. Verilerin büyük bölümü, araştırmacı tarafından okullara gidilerek öğretmenlere formların yüz yüze uygulanması yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda, 699 öğretmene yüz yüze görüşmeler aracılığıyla ulaşılmıştır. Yüz yüze ulaşılamayan öğretmenler için ise veri toplama aracı Google Form platformuna aktarılmış ve dijital bağlantı e-posta veya WhatsApp üzerinden paylaşılarak 95 öğretmenden çevrim içi veri toplanmıştır. Veri toplama biçimi, öğretmenlerin erişilebilirliğine ve tercihinine göre belirlenmiş; her iki yöntemle elde edilen veriler ortak veri setinde analiz edilmiştir.

2.3.1. Ölçek formu

Köse vd. (2021) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği, Türk eğitim sisteminin yapısal ve kültürel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış; bu yönüyle bağlamsal uygunluk ve kurumsal duyarlılık açısından öne çıkmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmış hem çevrim içi hem de yüz yüze uygulamalardan elde edilen verilerle geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu durum, ölçeğin toplumsal bağlama duyarlılığını ve uygulama esnekliğini artırarak Türkiye özelindeki eğitim ortamlarını daha gerçekçi biçimde yansıtmayı sağlamıştır (Köse vd., 2021).

2.4. Verilerin analizi

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde öncelikle tanımlayıcı istatistikler kullanılmış; her bir alt boyut için aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Ayrıca, değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testleri ile test edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda ise verilerin dağılım özelliklerine göre bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark tespit edilen değişkenler için Scheffe testi ile post hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ayrıca, ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların yorumlanabilmesi amacıyla, aritmetik ortalamalar belirli düzeylere göre sınıflandırılmıştır: 1.00–1.79 arası oldukça düşük, 1.80–2.59 arası düşük, 2.60–3.39 arası orta, 3.40–4.19 arası yeterli ve 4.20–5.00 arası oldukça yeterli düzey olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). İlgili katsayılar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeğine Ait Normallik Test Sonuçları

	Çarpıklık (skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Okul içi faktörler	-,697	,140
Okul dışı faktörler	,008	-,598
Mesleki gelişim ve saygınlık	-,359	-,086
Fiziki imkânlar	-,157	-,343
Toplam	-,080	-,599

Tablo 6 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasındadır. Bu sonuç, verilerin normal dağılım sergilediğini göstermekte ve bu nedenle parametrik testlerin kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Ayrıca, ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamaları belirli düzeylere göre sınıflandırılmıştır: 1.00-1.79 arası oldukça düşük, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40-4.19 arası yeterli ve 4.20-5.00 arası oldukça yeterli düzey olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07/09/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-738938 - 2023 - 1002

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgular ve bu bulgulara dair yapılan yorumlar sunulmaktadır. İlk aşamada, öğretmenlerin güdülenme düzeyleri; okul dışı faktörler, okul içi faktörler, fiziki imkânlar, mesleki gelişim ve saygınlık boyutları çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmada ele alınan birinci alt problem, "İlköğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin güdülenme düzeyi nedir?" sorusuna yanıt aramaktadır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, güdülenme düzeylerinin okul dışı faktörler, okul içi faktörler, fiziki imkânlar, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutlarına göre analiz edilmiş ve bu sonuçlar Tablo 7'de detaylandırılmıştır.

Tablo 7
Öğretmenlerin Güdülenme Düzeyine Ait Betimsel İstatistikler

	n	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	ss
Okul içi faktörler	794	1,60	5,00	3,93	,72
Okul dışı faktörler	794	1,00	5,00	3,01	,92
Mesleki gelişim ve saygınlık	794	1,00	5,00	3,61	,83
Fiziki imkânlar	794	1,33	5,00	3,70	,69
Toplam	794	1,77	5,00	3,56	,64

Tablo 7'den elde edilen verilere göre, öğretmenlerin mesleki güdülenmeleri; alt boyutlar arasında en yüksek düzeyde okul içi faktörlerden ($\bar{x}=3,93$), mesleki gelişim ve saygınlık ($\bar{x}=3,61$) ile fiziki imknlardan ($\bar{x}=3,70$) etkilenmektedir. Buna karşılık, güdülenme üzerinde okul dışı faktörlerin ($\bar{x}=3,01$) etkisinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Genel sonuçlara göre, öğretmenlerin güdülenmelerini en çok artıran faktörlerin okul içi faktörler ($\bar{x}=3,93$) olduğu, en az etkileyenlerin ise okul dışı faktörler ($\bar{x}=3,01$) olduğu anlaşılmaktadır.

Standart sapma analizleri, ğretmen Mesleki Motivasyon leği puanlarının genel olarak homojen dağıldığını göstermektedir ($S=0,64$). Alt boyutlara bakıldığında en yüksek varyasyon okul dışı faktörler ($S=0,92$), en düşük varyasyon ise fiziki imkânlar ($S=0,69$) alt boyutundadır.

Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin algılarındaki farklılaşma en belirgin şekilde okul dışı faktörler alt boyutunda görülürken fiziki imkânlar alt boyutunda ise en düşük düzeydedir.

Araştırmada ele alınan ikinci alt problem, "İlköğretim ğretmenlerinin güdülenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem gibi değişkenlere göre önemli ölçüde bir farklılık gösterip göstermediği" sorusuna odaklanmaktadır.

Öğretmenlerin güdülenme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin "cinsiyet" değişkeni temelinde yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Güdülenme ve Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Okul içi faktörler	Erkek	284	3,92	,73	792	,488	,626
	Kadın	510	3,94	,72			
Okul dışı faktörler	Erkek	284	3,01	,89	792	,140	,889
	Kadın	510	3,00	,94			
Mesleki gelişim ve saygınlık	Erkek	284	3,56	,85	792	1,25	,212
	Kadın	510	3,64	,83			
Fiziki imkânlar	Erkek	284	3,71	,70	792	,307	,759
	Kadın	510	3,69	,69			
Motivasyon	Erkek	284	3,55	,65	792	,411	,681
	Kadın	510	3,57	,64			

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel güdülenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Okul dışı faktörlere ilişkin güdülenme düzeyleri açısından da öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir fark yoktur. Mesleki gelişim ve saygınlık bağlamında, öğretmenlerin cinsiyetleri ile güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Fiziki imkânlar ile ilişkili güdülenme düzeyleri açısından öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile güdülenme düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde okul içi faktörler [$t_{(792)} = ,488$, $p > .05$], okul dışı faktörler [$t_{(792)} = ,140$, $p > .05$], mesleki gelişim ve saygınlık [$t_{(792)} = 1.25$, $p > .05$] ve fiziki imkânlar [$t_{(792)} = ,307$, $p > .05$] boyutlarında istatistiksel olarak önemli ölçüde bir fark bulunmamıştır. Ölçek genelinde de cinsiyetin öğretmenlerin güdülenme düzeylerinde önemli ölçüde bir fark oluşturmadığı tespit edilmemiştir. [$t_{(792)} = ,411$, $p > .05$].

Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki güdülenme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin güdülenme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin "yaş" değişkeni temelinde yapılan ANOVA analiz sonuçları, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9’da öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, güdülenme düzeylerinde okul içi faktörler alt boyutunda [$F_{(3,790)} = 3,80$, $p < .05$], okul dışı faktörler alt boyutunda [$F_{(3,790)} = 7,62$, $p < .05$], ve fiziki imkânlar alt boyutunda [$F_{(3,790)} = 10,24$, $p < .05$], anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutundan alınan puanlarda, yaş değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Scheffe post hoc analizi sonuçları, okul içi faktörler alt boyutundaki farklılığın 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 yaş üzeri öğretmenler arasında olduğunu göstermiştir. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin okul içi faktörler kaynaklı güdülenme puanı ($\bar{x} = 3,76$), 31-40 yaş grubundakilerin ($\bar{x} = 3,97$), 41-50 yaş grubundakilerin ($\bar{x} = 3,89$) ve 51 yaş üzerindekiilerin ($\bar{x} = 4,06$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin motivasyon puanları, diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında daha yüksektir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en tutarlı (homojen)

değerlendirmeyi 51 yaş üzerindeki öğretmenler (S=,64), en tutarsız (heterojen) değerlendirmeyi ise 21-30 yaş grubundaki öğretmenler (S=,82) yapmıştır.

Tablo 9

Öğretmenlerin GÜdülenme ve Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Farkın kaynağı
Okul içi faktörler	21-30	100	3,76	,82	790	3,80	,010*	A-D
	31-40	297	3,97	,65				
	41-50	265	3,89	,78				
	51+	132	4,06	,64				
	Toplam	794	3,93	,72				
Okul dışı faktörler	21-30	100	2,96	,88	790	7,62	,000*	B-C
	31-40	297	2,84	,91				B-D
	41-50	265	3,07	,96				
	51+	132	3,28	,82				
	Toplam	794	3,01	,92				
Mesleki gelişim ve saygınlık	21-30	100	3,61	,79	790	1,88	,132	
	31-40	297	3,55	,84				
	41-50	265	3,59	,86				
	51+	132	3,76	,79				
	Toplam	794	3,61	,83				
Fiziki imkânlar	21-30	100	3,50	,74	790	10,24	,000*	A-C
	31-40	297	3,60	,67				A-D
	41-50	265	3,77	,71				B-C
	51+	132	3,91	,59				B-D
	Toplam	794	3,70	,69				
Öğretmen mesleki motivasyon	21-30	100	3,46	,65	790	6,20	,000*	A-D
	31-40	297	3,49	,60				B-D
	41-50	265	3,58	,69				
	51+	132	3,75	,56				
	Toplam	794	3,56	,64				

A: 21-30, B:31-40, C:41-50, D:51+

Tablo 9’da Scheffe post hoc analizi sonuçlarına göre, okul dışı faktörler alt boyutundaki farklılık, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile hem 41-50 yaş grubundaki hem de 51 yaş üzerindeki öğretmenler arasında gözlenmiştir. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin okul dışı faktörler kaynaklı güdülenme puanı ($\bar{x}$ = 2,96) orta düzeyde, 31-40 yaş grubundakilerin ($\bar{x}$ = 2,84) orta düzeyde, 41-50 yaş grubundakilerin ($\bar{x}$ = 3,07) orta düzeyde, 51 yaş üzerindeki öğretmenlerin ise ($\bar{x}$ = 4,06) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, 51 yaş üzerindeki öğretmenlerin okul dışı faktörler kaynaklı güdülenme düzeylerinin diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en tutarlı (homojen) değerlendirmeyi 51 yaş üzeri öğretmenler (S=,82) yaparken en değişken (heterojen) değerlendirmeyi 41-50 yaş grubundaki öğretmenler (S=,96) yapmıştır.

Mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutundaki puanlar, yaş değişkenine göre önemli ölçüde bir farklılık göstermemektedir. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık kaynaklı motivasyon puanı ($\bar{x} = 3,61$) yüksek düzeyde, 31-40 yaş grubundakilerin ($\bar{x} = 3,55$) yüksek düzeyde, 41-50 yaş grubundakilerin ($\bar{x} = 3,59$) yüksek düzeyde ve 51 yaş üzerindekiilerin ($\bar{x} = 3,76$) yine yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. 51 yaş üzerindeki öğretmenlerin puanlarının diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında en tutarlı (homojen) değerlendirmelerin 51 yaş üzerindeki öğretmenler ($S=,79$) tarafından yapıldığı, en değişken (heterojen) değerlendirmelerin ise 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ($S=,86$) tarafından yapıldığı tespit edilmiştir.

Scheffe post hoc analizi, fiziki imkânlar alt boyutunda gözlemlenen farklılıkların 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş ve 51 yaş üzeri öğretmenler; ayrıca 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş ve 51 yaş üzeri öğretmenler arasında kaynaklandığını ortaya koymuştur. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin fiziki imkânlar kaynaklı güdülenme puanı ($\bar{x} = 3,50$) yüksek düzeyde, 31-40 yaş grubundakilerin ($\bar{x} = 3,60$) yüksek düzeyde, 41-50 yaş grubundakilerin ($\bar{x} = 3,77$) yüksek düzeyde ve 51 yaş üzerindekiilerin ($\bar{x} = 3,91$) oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin güdülenme puanlarının diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en tutarlı (homojen) değerlendirmelerin 51 yaş üzerindeki öğretmenler ($S=,59$) tarafından, en değişken (heterojen) değerlendirmelerin ise 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ($S=,74$) tarafından yapıldığı görülmüştür.

Scheffe post hoc analizi, fiziki imkânlar alt boyutunda gözlemlenen farklılıkların 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş ve 51 yaş üzeri öğretmenler; ayrıca 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş ve 51 yaş üzeri öğretmenler arasında kaynaklandığını ortaya koymuştur. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin fiziki imkânlar kaynaklı güdülenme puanı ($\bar{x} = 3,50$) yüksek düzeyde, 31-40 yaş grubundakilerin ($\bar{x} = 3,60$) yüksek düzeyde, 41-50 yaş grubundakilerin ($\bar{x} = 3,77$) yüksek düzeyde ve 51 yaş üzerindekiilerin ($\bar{x} = 3,91$) oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, 51 yaş üzerindeki öğretmenlerin güdülenme puanlarının diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en tutarlı (homojen) değerlendirmelerin 51 yaş üzerindeki öğretmenler ($S=,59$) tarafından, en değişken (heterojen) değerlendirmelerin ise 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ($S=,74$) tarafından yapıldığı görülmüştür.

Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin yaşlarına göre güdülenme düzeyleri okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve fiziki imkânlar alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşın, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutundaki güdülenme ile öğretmenlerin yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin güdülenme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “kıdem” değişkenine göre yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10’da öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz bulgularına göre, öğretmenlerin güdülenme düzeyleri okul içi faktörler alt boyutunda [$F_{(3,790)} = 2,858$, $p<.05$], okul dışı faktörler alt boyutunda [$F_{(3,790)} = 9,276$, $p<.05$], mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunda [$F_{(3,790)} = 2,779$, $p<.05$] ve fiziki imkânlar alt boyutunda [$F_{(3,790)} = 13,197$, $p<.05$], istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Games Howell post hoc analizi sonuçlarına göre, okul içi faktörler alt boyutundaki farklılık; 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında gözlemlenmiştir. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul içi faktörler kaynaklı güdülenme ortalaması ($\bar{x} = 3,86$), 11-20 yıl kıdemli öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,90$), 21-30 yıl kıdemli öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,99$) ve 31 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,11$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip

Öğretmenlerin güdülenme puanı, diğerk kıdem gruplarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Standart sapma değerklerine göre, en tutarlı (homojen) değerklendirmeyi 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip ğretmenler (S=,61) yaparken en değışken (heterojen) değerklendirmeyi 1-10 yıl kıdeme sahip ğretmenler (S=,75) yapmıştır.

Tablo10

Öğretmenlerin Güdülenme ve Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değışkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	lek/Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Farkın kaynağı
Okul içi faktörler		1-10	204	3,86	,75	790	2,858	,036*	A-D
		11-20	311	3,90	,72				
		21-30	210	3,99	,71				
		31+	69	4,11	,61				
		Toplam	794	3,93	,72				
Okul dışı faktörler		1-10	204	2,90	,95	790	9,276	,000*	A-D
		11-20	311	2,91	,91				B-D
		21-30	210	3,10	,88				C-D
		31+	69	3,49	,80				
		Toplam	794	3,01	,92				
Mesleki gelişim ve saygınlık		1-10	204	3,59	,79	790	2,779	,040*	B-D
		11-20	311	3,54	,86				
		21-30	210	3,65	,84				
		31+	69	3,85	,77				
		Toplam	794	3,61	,83				
Fiziki imkânlar		1-10	204	3,54	,76	790	13,197	,000*	A-C
		11-20	311	3,62	,63				A-D
		21-30	210	3,85	,69				B-C
		31+	69	4,00	,56				B-D
		Toplam	794	3,70	,69				
Öğretmen mesleki güdülenme		1-10	204	3,47	,65	790	9,106	,000*	A-C
		11-20	311	3,49	,62				A-D
		21-30	210	3,65	,64				B-D
		31+	69	3,86	,56				
		Toplam	794	3,56	,64				

A: 1-10, B:11-20, C:21-30, D:31+

Tablo 10’da Scheffe post hoc analizi sonuçlarına göre, okul dışı faktörler alt boyutundaki farklılık, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğerk kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında ortaya çıkmıştır. 1-10 yıl kıdemli öğretmenlerin okul dışı faktörler kaynaklı güdülenme ortalaması ($\bar{x}$ = 2,90), 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 2,95), 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 3,10) ve 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 3,49) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle 31 yıl üzerindeki öğretmenlerin güdülenme puanları diğerk gruplara göre daha yüksek bulunmuştır. Standart sapma değerkleri incelendiğinde ise, en tutarlı (homojen) değerklendirmelerin 31 yıl üzeri kıdeme sahip

öğretmenler ($S=80$) tarafından yapıldığı, en tutarsız (heterojen) değerlendirmelerin ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($S=95$) tarafından yapıldığı görülmüştür.

Mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutundaki puanlar, kıdem değişkenine bağlı olarak istatistiksel bir farklılık göstermemektedir. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlık kaynaklı güdülenme ortalaması ($\bar{x} = 3,59$), 11-20 yıl kıdemli öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,54$), 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,65$) ve 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,85$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon puanlarının diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunda en tutarlı (homojen) değerlendirmelerin 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($S=77$) tarafından, en değişken (heterojen) değerlendirmelerin ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($S=86$) tarafından yapıldığı görülmüştür.

Scheffe post hoc analizi sonuçlarına göre, fiziki imkânlar alt boyutundaki farklılık; 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21-30 yıl ve 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında; ayrıca 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21-30 yıl ve 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında gözlemlenmiştir. 1-10 yıl kıdemli öğretmenlerin fiziki imkânlar kaynaklı güdülenme puanı ($\bar{x} = 3,54$), 11-20 yıl kıdemli öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,62$), 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,85$) ve 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,00$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin fiziki imkânlar kaynaklı güdülenme düzeyleri, diğer tüm kıdem gruplarına göre daha yüksektir. Standart sapma değerlerine bakıldığında en tutarlı (homojen) değerlendirmelerin 31 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($S=56$) tarafından, en değişken (heterojen) değerlendirmelerin ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($S=76$) tarafından yapıldığı tespit edilmiştir.

Scheffe post hoc analizi sonuçlarına göre, Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği'nden alınan puanlardaki farklılık; 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, ayrıca 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında gözlemlenmiştir. En düşük güdülenme düzeyi, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde bulunurken en yüksek güdülenme düzeyi 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin kıdem süreleri ile mesleki güdülenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki güdülenmeleri, kıdem sürelerine bağlı olarak farklılık göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin mesleki güdülenmelerine etki eden unsurları araştırmıştır. Araştırmada, güdülenmenin okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık ile fiziki imkânlar gibi alt boyutlardaki dağılımı; yaş, cinsiyet, kıdem değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışma, öğretmen güdülenmesine etki eden farklı boyutların belirlenmesi yoluyla eğitim politikalarının iyileştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmakta ve literatürdeki bu kapsamdaki sınırlı çalışmalara katkı sağlamaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmen güdülenmesinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu yapının hem okul içi hem de okul dışı etkenlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle okul temelli faktörlerin öğretmenlerin mesleki doyumu ve kuruma bağlılıkları üzerinde daha kalıcı ve belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Liderlik desteği, yönetsel süreçlere katılım, mesleki tanınma ve okul içi ilişkilerin niteliği gibi unsurlar, güdülenmeyi destekleyen temel bileşenler arasında yer almakta; bu durum daha önceki araştırmalarla da örtüşmektedir (Dinham & Scott, 1998; Liu & Meyer, 2005; Hakanen vd., 2006). Bununla birlikte, eğitim sistemine ilişkin dışsal ve yapısal etkenlerin özellikle öğretmenlerin

kariyerinin ileri evrelerinde güdülenme düzeylerinde d    lere neden olabildiği de dikkat çekicidir. Sürekli değişen eğitim politikaları, artan bürokratik y k, merkeziyetçi karar süreçleri ve öğretmenlerin bu süreçlerden d  lanması gibi yapısal faktörler; öğretmenlerin içsel güdülenmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Day vd., 2016; Huberman, 1993a; Troman & Woods, 2000; Ingersoll, 2001; Fullan, 2016). OECD (2020) raporunda da belirtildiği üzere, ekonomik teşvikler kısa vadeli iyileşmeler sağlasa da uzun vadede  ğretmen güdülenmesini sürdürülebilir kılan etkenler mesleki gelişim imkânları, yönetsel destek ve mesleki saygınlık gibi okul içi unsurlardır. Lavy (2009) tarafından performansa dayalı ödül sistemlerine ilişkin yapılan çalışmada da benzer şekilde, bu tür sistemlerin kısa vadede güdülenmeyi arttırılabildiği ancak uzun vadede stres, etik kaygılar ve i  ilişkilerinde bozulmalar gibi olumsuz sonuçlar doğurarak güdülenmeyi zayıflattığı ortaya konmuştur. Ayrıca,  ğretmenlerin toplumsal statü algısının güdülenme üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığı; öğretmenlerin mesleki tatminlerini daha çok okul içi destek mekanizmaları ve gelişim fırsatlarıyla ili kilendirdiği anlaşılmaktadır (Day vd., 2007). Bu bağlamda,  ğretmen güdülenmesinin temel belirleyicisinin öğretmenin içinde bulunduğu okul ortamı ve bu ortamdan aldığı psikolojik, mesleki ve yönetsel destek olduğu söylenebilir. Öte yandan, eğitim politikalarında yapılan reformların güdülenme üzerindeki etkisine ilişkin bulgular daha karmaşıktır. Bu çalışmada reformlara bağlı olarak anlamlı bir güdülenme farkı gözlemlenmemiştir ancak literatürde reformların bağlamsal olarak farklı sonuçlar doğurabildiği ve bu etkinin öğretmenlerin sürece ne  l de katıldıkları ve uygulamaların ne derece destekleyici olduğu gibi değişkenlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Fullan, 2016; Ingersoll, 2001; Kelchtermans, 2005). Sonuç olarak,  ğretmen güdülenmesini arttırmak için yalnızca ekonomik ya da yapısal önlemler yeterli olmamakta; okul kültürünün güçlendirilmesi, işbirlikçi liderliğin desteklenmesi ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımının sağlanması gibi bütüncül ve sürdürülebilir politikaların hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Araştırma bulguları,  ğretmen güdülenmesinin sürdürülebilirliğinde mesleki gelişim olanaklarının mesleki saygınlık algısının ve toplumsal değer atfının kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yalnızca pedagojik yeterliklerini arttırmaya yönelik değil, aynı zamanda içsel güdülenmelerini ve mesleki bağlılıklarını besleyen nitelikli mesleki gelişim süreçleri, güdülenmenin temel dinamikleri arasında yer almaktadır (Darling-Hammond vd., 2017; Day & Gu, 2010; OECD, 2020). Özellikle  ğretmen ihtiyaçlarına duyarlı biçimde tasarlanmış, uygulamaya dönük ve yenilikçi eğitim programlarının öğretmenlerin öz-yeterlik algısını güçlendirdiği bunun da doğrudan sınıf içi güdülenmelerini arttırdığı çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Desimone, 2009; Avalos, 2011; Opfer & Pedder, 2011). Ancak bu süreçten güdüsel anlamda fayda sağlanabilmesi; yalnızca bu fırsatların varlığıyla değil, aynı zamanda bu programların içeriğinin  ğretmen deneyimlerine ve sınıf içi pratiklere katkı sunacak biçimde yapılandırılmasıyla mümkündür. Bu bağlamda, teorik ağırlıklı ve ihtiyaç temelli olmayan içerikler; öğretmenlerde güdülenme kaybına yol açabilmektedir. Öte yandan  ğretmen güdülenmesinde mesleki saygınlık algısının etkisi de dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin toplumda değer gördüklerine dair algıları, mesleki kimliklerini güçlendirmekte ve mesleğe yönelik adanmı lıklarını arttırmaktadır (Hargreaves, 2000; Hoyle, 2001). Bu durum, yalnızca bireysel düzeyde değil aynı zamanda eğitim sistemine güvenin artmasına da katkı sağlamaktadır. Özellikle Finlandiya gibi ülkelerde öğretmenliğin yüksek toplumsal saygınlığa sahip olması, öğretmenlerin güdülenmesini uzun vadeli biçimde desteklemekte; bu da eğitim politikalarının başarısında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Sahlberg, 2014; Simola, 2005). Bu doğrultuda, güdülenmenin yalnızca ekonomik teşvikler ya da görev tanımlarıyla sürdürülebilecek bir yapı olmadığı; mesleki gelişim süreçlerinin niteliği, öğretmenin bu süreçteki aktif rolü ve toplumsal itibarıyla birlikte şekillenen çok boyutlu bir olgu olduğu

söylenbilir. Bu nedenle, eğitim politikalarının yalnızca fırsatlar sunmakla sınırlı kalmayıp bu fırsatların içerik, uygulama ve etkililik açısından öğretmen merkezli bir yaklaşımla yapılandırılmasına öncelik vermesi gerekmektedir.

Araştırma bulgular; öğretmen güdülenmesinin bireysel, mesleki ve kurumsal birçok faktörün etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapı arz ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, özellikle okulun fiziki ve teknolojik olanaklarının öğretmenlerin stres düzeyi, mesleki doyumu ve güdülenmeleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığı görülmektedir. Klusmann vd. (2016) ve Lindqvist ve Nordanger (2016), fiziki yetersizliklerin stres ve tükenmişliği artırarak güdülenmeyi zayıflattığını, donanımlı ortamların ise içsel güdülenmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı araştırmalar, fiziki koşulların tek başına açıklayıcı olmadığını, okul kültürü, yönetsel destek ve meslektaş ilişkilerinin güdülenme üzerinde daha belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Richardson & Watt, 2018; Kraft & Papay, 2014; Juneja & Shikha, 2019). Fiziksel altyapının psikolojik güvenlik, mesleki destek ve saygı ile bütünleşmediği durumlarda güdüsel katkısı sınırlı kalmakta, bu durum öğretmenin kendini değerli hissetmesini de olumsuz etkilemektedir (Cohen vd., 2009; Jackson & Bruegmann, 2009). Bunun yanı sıra, araştırma bulguları cinsiyetin güdülenme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, içsel güdülenmenin daha çok mesleğe yüklenen anlam ve öz yeterlik algısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Watt & Richardson, 2008). Ancak bazı çalışmalar, kadın öğretmenlerin pedagojik bağlılık ve öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu, bu durumun güdülenmelerini desteklediğini ileri sürmektedir (Guarino vd., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; OECD, 2020). Bununla birlikte, cinsiyetin güdülenmeyi belirlemedeki etkisi; stres, kariyer evresi ve iş-yaşam dengesi gibi yapısal etkenlerle birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hâle gelmektedir (Borman & Dowling, 2008; Klassen & Chiu, 2010). Yaş değişkenine ilişkin bulgular; genç öğretmenlerin daha düşük güdülenmeye sahip olduğunu, yaş ilerledikçe öz yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve pedagojik özyeterliğin artarak güdülenmeyi desteklediğini ortaya koymaktadır (Mansfield vd., 2016; Watt & Richardson, 2008; Klassen & Chiu, 2010). Ryan ve Deci'nin (2000) Öz-Belirleme Teorisi, bu durumu açıklamada yol gösterici olup öğretmenin özerklik, yeterlik ve aidiyet ihtiyaçlarının karşılanmasıyla içsel güdülenmesinin güçlendiğini savunmaktadır. Nitekim Huberman (1993a), Day ve Gu (2010) ve Skaalvik & Skaalvik (2011) gibi araştırmacılar da deneyimin öğretmen güdülenmesini artırıcı bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleki kimliklerinin güçlendiği, sınıf içi yeterliklerinin arttığı ve öğrenciler üzerindeki etkilerini daha net gözlemleyerek içsel güdülenmelerinin yükseldiği gözlenmiştir (Ingersoll & Smith, 2003; Darling-Hammond, 2003; Day vd., 2006). Ancak bazı araştırmalar, kıdemli öğretmenlerde mesleğin tekrarlayıcı doğasının iş doyumunu azalttığını ve içsel güdülenmede düşüşe neden olduğunu bildirmektedir (Klassen & Chiu, 2011; Fernet vd., 2012). Bu bağlamda, kıdemin güdülenme üzerindeki etkisinin ancak mesleki gelişim, yönetsel katılım ve kariyer ilerleme fırsatlarıyla desteklendiği ölçüde sürdürülebilir olduğu görülmektedir. Özellikle mentorluk gibi yapılarla desteklenen erken kariyer dönemi öğretmenlerinde güdülenmenin artırılabilirliği; uzun hizmet süresine sahip öğretmenlerde ise yönetsel katılım ve kurumsal aidiyetin güdülenmeyi koruyucu işlev üstlendiği anlaşılmaktadır (Fantilli & McDougall, 2009; Borman & Dowling, 2008). Sonuç olarak öğretmen güdülenmesi; yalnızca bireysel özellikler ya da okul ortamıyla sınırlı olmayan, çok katmanlı ve etkileşimsel bir yapı sergilemekte olup bu yapının sürdürülebilirliği ancak bütüncül yaklaşımlarla desteklenebilir.

Öğretmenler için mesleki gelişimi destekleyen sürekli eğitim programlarının hayata geçirilmesi ve bu programların öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması gereklidir.

Okulların fiziksel olanakları, ğretmen güdülenmesi üzerinde doğrudan belirleyici bir rol oynamaktadır. Sınıfların donanım düzeyi ve eğitim araçlarının niteliği iyileştirilmeli, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde modern ve ergonomik çalışma ortamları sunulmalıdır.

Meslekte henüz deneyim kazanmamış genç öğretmenlerin düşük güdülenme düzeyleri göz önünde bulundurularak bu gruba yönelik özel destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Mentorluk ve rehberlik programları, genç öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken güdülenmelerini de güçlendirebilir.

Okul türleri ve ğretmen güdülenmesi arasındaki bağ irdelenmelidir. Çeşitli okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin güdülenmelerini etkileyen faktörler detaylı bir şekilde incelenmelidir. Bu tür bir analiz, okul yapılarının ğretmen güdülenmesi üzerindeki rolünü anlamaya katkı sağlayarak eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik stratejiler oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Yaş ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin güdülenme düzeyleri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik çalışmalar genişletilmelidir. Bu tür araştırmalar, meslek yaşamının farklı evrelerinde karşılaşılan motivasyonel ihtiyaçların belirlenmesine katkı sağlayarak eğitim politikalarının daha etkin bir şekilde şekillendirilmesine imkn tanıyabilir.

Kaynakça /Reference

- Akomolafe, M. J., & Ogunmakin, A. O. (2014). Job satisfaction among secondary school teachers: Emotional intelligence, occupational stress and self-efficacy as predictors. *Journal of Educational and Social Research*, 4(3), 487–498. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n3p487>
- Altenbaugh, R. J. (1997). Oral history, American teachers and a social history of schooling: An emerging agenda. *Cambridge Journal of Education*, 27(3), 313–330.
- Antoninis, M., Alcott, B., Al Hadheri, S., April, D., Fouad Barakat, B., Barrios Rivera, M., & Weill, E. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385116.locale=en>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî eğitim Dergisi*, 42(194), 31–50.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cantaş, C., & Kavas, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin motivasyonları üzerindeki etkileri: Afyonkarahisar ili uygulaması. *Journal of International Social Research*, 8(41), 285–297. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-effects-of-trust-in-organizations-on-the-motivation-of-teachers-working-in-secondary-schools-the-case-of-afyonkarahisar-province.pdf>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Darling-Hammond, L. (1997). The quality of teaching matters most. *Journal of Staff Development*, 18(1), 38–41.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness: Final report for the VITAE Project*. Department for Education and Skills.
- Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dinham, S., & Scott, C. (1996). *Teacher satisfaction, motivation and health: Phase one of the Teacher 2000 Project* [Report]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED405295>
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378. <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Fernet, C., Guay, F., Sencal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hanushek, E. (2020). Quality education and economic development. In B. Panth & R. Maclean (Eds.), *Anticipating and preparing for emerging skills and jobs: Key issues, concerns, and prospects* 25–32.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2021). Education and economic growth. In *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.651>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking K-16*, 3(2), 3–14. <https://edtrust.org/resource/good-teaching-matters/>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing Company.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0263211X010292001>
- Huberman, M. (1993a). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* 11–50. Teachers College Press.
- Huberman, M. (1993b). *The lives of teachers*. Teachers College Press.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.

- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85–108.
- Juneja, P., & Shikha, P. (2019). Role of infrastructure in improving students' outcomes. *Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(3), 918–924. <https://rjhssonline.com/>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrim içi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 479–498.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476–500. <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>
- Kurt, T. (2005). Herzberg in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285–299.
- Lavy, V. (2009). Performance pay and teachers' effort, productivity, and grading ethics. *American Economic Review*, 99(5), 1979–2011. <https://doi.org/10.1257/aer.99.5.1979>
- Lindqvist, P., & Nordanger, U. K. (2016). Already elsewhere—A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54, 88–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.010>
- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994–95. *Teachers College Record*, 107(5), 985–1003.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- OECD. (2020). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). *Teacher motivation: Theory and practice*. Routledge.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247–252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135–1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tz, M. V. (1998). *rgtsel psikoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte ğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnn Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113–132.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 insights and interpretations*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20insights%20and%20interpretations.pdf>
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455–470. <https://doi.org/10.1080/03050060500317810>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* 101–125. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_6
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Tabak, B. Y., Snmez, E., Yenel, K., & Kan, A. (2019). ğretmenlerin iş motivasyonu kaynakları: lek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 408–433.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Troman, G., & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253–275. <https://doi.org/10.1023/A:1010024227506>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Yrk, D., & Tezcan, H. (2009). ğrenci grşlerine göre etkili öğretmenin zellikleri. *Millî eğitim*, (183), 219–227.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The results of national and international assessments reveal that the Turkish education system has not reached the targeted level of success in basic cognitive skills such as student achievement, literacy, problem-solving, and critical thinking (MEB, 2024; Schleicher, 2019). This situation highlights the need for qualitative transformations within the education system and necessitates a comprehensive re-evaluation of all system components. Although the success of an education system depends on the interplay of various factors, the most critical element at its core is undoubtedly student academic performance (Hattie, 2008). Students' cognitive, emotional, and social development is largely shaped by their interactions with teachers, who directly influence their learning processes (Darling-Hammond, 1997; Rockoff, 2004; Stronge et al., 2011).

Teachers are not merely transmitters of knowledge; they are educational leaders who help students realise their potential, guide them, and foster positive attitudes toward learning. Therefore, teachers' ability to fulfil their professional roles effectively and contribute to the education system is closely linked to their level of professional motivation (Ryan & Deci, 2020). It is well established that highly motivated teachers are more enthusiastic about their responsibilities, more open to innovation, and more effective in improving student achievement (Hakanen et al., 2006; Day & Gu, 2010).

Although existing studies highlight the significant impact of teacher motivation on educational outcomes, many conceptualise motivation in a limited way, often focusing solely on economic or individual factors. The relatively small number of studies examining teacher motivation in relation to multidimensional, contextual, and structural factors indicates an important gap in the literature (Köse et al., 2021; Kurt, 2005). Addressing this gap, the present study adopts a holistic approach that considers individual, professional, managerial, and environmental contexts. Through this perspective, the study aims to better understand the factors influencing teachers' motivation levels and provide empirical evidence to inform educational policy.

The main objective of this research is to identify the factors that influence the motivation of teachers working at the primary education level and to examine whether motivation levels vary significantly according to age, gender, and seniority. In line with this objective, the following research questions were addressed:

1. What is the motivation level of teachers working at the primary education level?
2. Do the motivation levels of teachers working at the primary education level differ significantly according to the following variables?
 - a. Age
 - b. Gender
 - c. Seniority

2. METHOD

This study was conducted using the survey model, one of the quantitative research designs. The study population consists of primary school teachers working in the central districts of Bursa Province during

the 2023–2024 academic year. Stratified sampling, based on the number of teachers in each district, was used to ensure proportional representation, and a total of 794 teachers from the districts of Nilüfer, Osmangazi, and Yıldırım were randomly selected for participation. A Personal Information Form was prepared to collect demographic data, and the Teacher Professional Motivation Scale developed by Kse et al. (2021) was used to measure participants' professional motivation levels. Data were analysed using descriptive statistics, Kolmogorov–Smirnov normality tests, independent samples t-tests, and one-way analysis of variance (ANOVA). For significant ANOVA results, post hoc procedures were conducted using the Scheff test.

2. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The first sub-problem investigated the motivation levels of primary school teachers. Based on the sub-dimensions of the scale, school-based factors ($\bar{x} = 3.93$) had the strongest influence on teachers' motivation, followed by physical facilities ($\bar{x} = 3.70$) and professional development and prestige ($\bar{x} = 3.61$). External factors ($\bar{x} = 3.01$), however, had a comparatively weaker effect.

The second sub-problem examined whether teachers' motivation levels differed by gender, age, and seniority. Independent samples t-test results indicated no statistically significant difference between the motivation levels of male and female teachers.

ANOVA results revealed significant differences according to age. In particular, significant variations emerged among age groups in the sub-dimensions related to school-based factors, external factors, and physical facilities. Younger teachers were found to have lower motivation levels, while motivation increased with experience. This finding aligns with Self-Determination Theory, which argues that intrinsic motivation strengthens when individuals' needs for competence, autonomy, and relatedness are met (Ryan & Deci, 2000).

Analyses based on seniority demonstrated statistically significant differences across all sub-dimensions. Senior teachers displayed higher motivation levels, especially in relation to physical facilities and professional development. However, prior research also suggests that prolonged professional routine may lead to declines in motivation (Fernet et al., 2012; Klassen & Chiu, 2011), indicating that the relationship between seniority and motivation may not be strictly linear.

Based on the findings, the following recommendations are proposed:

1. Teachers' participation in school decision-making processes should be supported to strengthen their sense of autonomy.
2. In-service training programs should be designed to be innovative, practice oriented, and responsive to teachers' needs.
3. Mentoring systems should be expanded, particularly to support novice teachers.
4. The physical and technological infrastructure of schools should be improved to enhance teachers' pedagogical effectiveness.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07/09/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-738938- 2023- 1002

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40’dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Eğitim yönetimi alanındaki uzmanlık bilgisini paylaşan, etkili yönlendirmelerde bulunan, bilgi ve tecrübelerini cömertçe sunarak çalışmama büyük katkı sağlayan Gözde Yurtsever’e teşekkürlerimi sunarım.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.