



**BANDIRMA'DAKİ ÖĞRETMENLERİN İŞ
MOTİVASYONLARI İLE ÖZ YETKİNLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**
Investigation of The Relationship Between Work Motivation
and Self-efficacy Perceptions of Teachers in Bandırma

Emine KAMBUR

Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi
eminekambur_1005@hotmail.com




<https://orcid.org/0000-0003-4946-6867>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	08.06.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	26.09.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 67-90	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.574106



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

 iThenticate



BANDIRMA'DAKİ ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONLARI İLE ÖZ YETKİNLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Investigation of The Relationship Between Work Motivation and Self-
efficacy Perceptions of Teachers in Bandırma

Emine Kambur

Özet

Bu araştırmanın amacı Bandırma'daki öğretmenlerin iş motivasyonları ile öz yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda, ilgili alan yazına göre iş motivasyonu ve öz yetkinlik algısı kavramları açıklanmış ve aralarındaki ilişkiye yer verilmiştir. İlgili alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda, değişkenler arası ilişkileri belirtecek şekilde oluşturulan araştırma modeline de yer verilmiştir. Çalışmanın yöntem kısmında, "İş Motivasyonu" ile "Öz Yetkinlik Algısı" ölçekleri Balıkesir'in Bandırma ilçesinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 169 öğretmene kolayda örnekleme yöntemi ile uygulanmıştır. Ölçekleri değerlendirebilmek için Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucuna göre iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Çoklu Regresyon analizine göre de iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: İş Motivasyonu, Öz Yetkinlik Algısı, Davranış Yönetimi, Öğretim Becerisi, Ölçme ve Değerlendirme

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between teachers' self-efficacy and work motivation in Bandırma. In this context, the notions of work motivation and self-efficacy perceptions are explained and the relationship between them is clarified according to the related literature. In line with the information obtained from the relevant literature, the research model which has been formed to indicate the relationships between variables have also been included. In the method part of the study, "Work Motivation" and "Self-efficacy Perception" scales have been applied to 169 teachers working in primary and secondary schools in Bandırma district of Balıkesir by easy sampling method. Correlation and Multiple Regression analyzes were performed to evaluate the scales. According to the results of the

Correlation analysis, it was found that there was a significant negative correlation between job motivation and behavior management, teaching skill, measurement and evaluation sub-dimensions. According to the Multiple Regression analysis, it was found that there is a significant cause and effect relationship between job motivation and behavior management, teaching skills, measurement and evaluation sub-dimensions.

Key Words: Work Motivation, Self-Efficacy Perceptions, Behavior Management, Teaching Skills, Quantification and Consideration

Giriş

Bugünün okulları motivasyon ve verimlilik artışı sağlayabilmek adına iş ve sosyal çevrede yaşanan değişim ile çeşitli dinamiklerin varlığıyla farklı arayışlara girmiştir. Bunlardan birisi de özellikle son yıllarda insan kaynakları yönetiminde sıkça duyulmaya başlanan “Yetkinlik” kavramıdır. Bu bağlamda, motivasyon artışı sağlamada geleneksel olarak kullanılan bazı araçlara ilaveten stratejik ve uzun süreli başarı sağlamada yetkinliklerin ödül kapsamında bir araç olarak değerlendirilmesinin, öğretmen motivasyonu ve dolayısıyla verimlilik üzerine etkisinin olacağı öngörülerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilk olarak öz yetkinlik ve iş motivasyonları kavramları açıklanmıştır. Ardından araştırmacının yöntemini gerçekleştirebilmek için Bandırma’daki öğretmenlerden toplanan verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak da analiz sonuçları değerlendirilmiş, öneriler getirilmiştir.

İş Motivasyonu

Motivasyon, bir amacın gerçekleştirilmesi için gösterilen davranışın yönü, yoğunluğu ve sürekliliği olarak tanımlanmaktadır (Akman, 2017). Gibson, Ivancevich ve Donnelly (1988) ise motivasyonu, bireyin belli bir yönde hareket etmesine neden olan içsel güç olarak ifade etmiştir. Aslında motivasyon değer temelli bir kavramdır. Yani, insanların sahip olduğu değer algılarına göre motivasyon türlerine ayrılmaktadır. Bu türler de içsel ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon; tamamen bireyin kendisi için bir davranışta bulunmasıdır. Dışsal motivasyon; dışarıdan gelen teşviklere ulaşmak için bireyin birtakım davranışlar sergilemesidir (Moynihan ve Pandey, 2007).

İş motivasyonu ise bireyin hem kendi içinde hem de dışında meydana gelen bir dizi gücün işle ilgili davranışları başlatması ve bu davranışların yönünü, biçimini, yoğunluğunu, devamlılığını belirlemesi olarak açıklanmıştır (Donovan, 2009). Bireyler genel olarak kendi ihtiyaçlarını giderme konusunda istekli olabilir fakat çalıştıkları organizasyonda, oranın amaçlarını gerçekleştirme konusunda aynı isteği göstermeyebilir. İşte bu

noktada amacı gerçekleştirmek için iş motivasyonu devreye girmektedir (Oran, Güler ve Bilir, 2016). İş motivasyonu bakımından işin niteliği değerlendirildiğinde, çalışanlar değer verdikleri bir işe sahip olduklarında daha çok çalışmakta ve o organizasyonun hedeflerini gerçekleştirebilmek adına var olan güçleriyle mücadele etmektedirler.

İş Motivasyonu Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yapılan literatür taraması neticesinde iş motivasyonu ile ilgili olan çalışmalardan bazıları aşağıda incelenmiştir.

Aksel ve Elma (2018) ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin motivasyon algıları ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeyi yüksek bulunmuştur. Ayrıca dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Um, Joo ve Her (2018)'de iyi oluş ve iş motivasyonu arasındaki ilişki üzerinde iş stresi ve ortaokul öğretmenlerinin liderlik algısının arabulucu etkisini incelemişlerdir. Sonuçlara göre iyi oluş ve iş motivasyonu üzerinde liderliğin arabulucu etkisi bulunmamaktadır. İyi oluş ve iş motivasyonu arasındaki ilişki üzerinde öğretmenlerin iş stresinin kısmen arabulucu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eyal ve Roth (2011)'de öğretmenlerin liderlik tarzlarının iş motivasyonları üzerinde önemli bir rol oynadığını iddia ederek Um, Joo ve Her (2018)'in bulgusundan farklı bir bulguya varmışlardır. Akman (2017)'de kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu ile örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş motivasyonunda orta düzeyde, örgütsel özdeşleşmede ise yüksek düzeyde algı tespit edilmiştir. Ayrıca iş motivasyonu ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönde, düşük ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ertürk (2016)'de öğretmenlerin iş motivasyonuna yönelik algılarını ve iş motivasyonlarına yönelik algılarını cinsiyet, branş, yaş ve hizmet süresine göre araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek, dışsal motivasyon algılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin içsel ve dışsal algıları cinsiyet ile kıdem değişkenlerinde anlamlı bir fark gösterirken, eğitim düzeyi değişkeni ise anlamlı bir fark göstermemektedir. Güçlü, Reçepoğlu ve Kılınç (2014)'de ilköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre örgütsel sağlık ile iş motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Nie, Chua,

Yeung, Ryan ve Chan (2014) ise algılanan otonom desteğinin iş tatminini ve iş stresini doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Santisi, Magnano, Hicky ve Ramaci (2014)'de öğretmede üst bilişsel stratejilerin kullanımı ile iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre üst bilişsel stratejiler ve iş motivasyonu arasında pozitif bir ilişki vardır. Maharjan (2012)'da akademisyenlerin iş doyumları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuca göre akademisyenlerin iş doyumları ile iş motivasyonları arasında pozitif bir ilişki vardır. Bakker ve Bal (2010)'da işe olan tutkunluğun iş motivasyonu üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu saptamıştır. Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006) ise tükenmişlik sendromunun öğretmenlerin işe olan motivasyonlarını azalttığını iddia etmiştir. Olorube (2006)'de Nijerya'daki öğretmenlerin performansları, motivasyonları ve işe memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin işe duydukları memnuniyet düzeyi, gerçekleştirdikleri performansa bağlıdır. Pelletier, Seguin-Levesque ve Legalt (2002)'de öğretmenlerin öğretim davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin motivasyonları ne kadar yükselirse, öğretim becerileri de o kadar yüksek olur. Barnabe ve Burns (1994)'da iş motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin işlerini son derece iyi yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öz Yetkinlik Algısı

Öz yetkinlik algısı ilk olarak Bandura (1977) tarafından ortaya atılmıştır. Bandura (1993) öz yetkinlik algısını, insanların bir şeyler üzerinde etki yaratabilecek gücüne, kapasitesine dair inancı olarak tanımlamıştır. Bandura (1993)'ya göre bireyin eylemlerini etkileyen öz yetkinlik algısı bireyin nasıl hissedebileceğini, nasıl düşünebileceğini ve nasıl davranabileceğini belirlemektedir. Yani, bireylerin ne yapacakları, bir hedefin peşinden gidip gitmeyecekleri, ne kadar mücadele edecekleri tamamen öz yetkinlik algılarına bağlıdır. Örneğin; öz yetkinlik algısı düşük olan bireyler gerekli yetenek ve donanıma sahip olsalar bile bazı durumları etkili biçimde yönetemeyebilir. Başka bir deyişle, birey hedefine ulaşacağına inanmazsa, karşısına çıkan engelleri aşma konusunda motivasyonu çok az olur. Böylelikle hedeflerini gerçekleştiremez. Öz yetkinlik algısı düşük olan bireylerin amaçlarına bağlılıkları kuvvetli değildir, kaygı ve stres yaşarlar, zor bir görevle karşılaştıklarında bunun sonucunu kişisel yetersizliklerine bağlayabilirler. Tam tersi biçimde öz yetkinlik algısı yüksek olan bireyler de geleceğe umutla bakmakta, amacı gerçekleştirmede isteklilik duymaktadır (Kaner, 2010).

Ayrıca öz yetkinliğe dair yargılar, kişiden kişiye değişen özel yargılardır. Bireyler kendi amaçlarını belirler ve gerçekleştirmiş oldukları davranışın sonuçları ile ilgili amaçlarını düzenler (Bandura, 1993). Yani kendi amaçlarını belirlerken ve bu amaçları gerçekleştirirken bir nevi kendisini motive de etmiş olabilir.

Öz Yetkinlik Algısının Bilgi Kaynakları

Bandura (1997) öz yetkinlik algısının bilgi kaynağı olarak dört kaynak ortaya atmıştır. Bu kaynaklar başarıyla tamamlanmış deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna, fizyolojik ve duyuşsal durumlardır.

Başarıyla Tamamlanmış Deneyimler: Başarıyla tamamlanan deneyimler bireylerin kendi yaşantısında olduğundan, daha güçlü bir öz yetkinlik algısı oluşturmaktadır. Bu sebepten dolayı diğer bilgi kaynaklarına nazaran daha yüksek öneme sahiptir. Bireyin gerçekleştirdiği performansın başarılı olduğu düşüncesi öz yetkinlik algısını yükseltirken gelecekteki performansın başarısız olacağı düşüncesi de öz yetkinlik algısını azaltmaktadır (Demirel 2013: 21).

Dolaylı Deneyimler: Bireyler başkalarının başarılı performans sergilediğini gördüğünde kendisinin de benzer performansı sergileyeceğine dair bir inanç geliştirir. Başka insanların başarısızlıklarını görmek de bireylerin öz yetkinlik algısını olumsuz etkileyebilir. Rol model olarak seçilen birey başarılı sonuçlara ulaşırsa, gözlem yapan bireyin de öz yetkinlik algı düzeyi yükselebilir, modelin performansı zayıf olduğunda ise gözlem yapan bireyin öz yetkinlik algı düzeyi de düşmektedir (Milner ve Hoy, 2003).

Sosyal İkna: Eğer bireyler başarılı olmak için sahip olması gereken yeterliğe sahip olduğu konusunda ikna edilebilirse, başarıya ulaşmak için daha çok çaba göstermekte ve daha sabırlı davranmaktadır. Tersisi durumda da bireyin sahip olduğu yeteneği konusunda gerçeğe dayanmayan inançlar da olumsuz etkiye neden olabilir (Demirel, 2013: 22).

Fizyolojik ve Duyuşsal Kaynaklar: Fizyolojik ve duyuşsal kaynaklar bireyin yeteneklerine dair algısının oluşumunda kısmen de olsa etkili olabilmektedir. Çünkü bireyin hem ruhen hem bedenen kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi gerçekleştirebilme olasılığını arttırmaktadır. Bireyler depresyon ve kaygı durumlarını kişisel yetersizliklerinin işareti olarak yorumlar. Eğer birey bir sorumluluk veya görevde genel olarak başarı gösterirse bu onun kaygı seviyesini düşürüp, öz yetkinlik algısını da arttırabilmektedir (Larson ve Daniels, 1998).

Öz Yetkinlik Algısı Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yapılan literatür taraması neticesinde öz yetkinlik algısı ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda incelenmiştir.

Deveci ve Ergin (2018) öğretmenlerin algıladığı mesleki sosyal desteğin yönetim, aile ve öğrenciden algılanmasının, öğretmen yetkinliği alt boyutlarıyla olumlu yönde ilişki olduğunu; meslektaş desteğinin, öğretmenlik yetkinlik inancı ile ilişkili olmadığını bulmuştur. Ayrıca öğretmen mesleki yetkinlik inancının öğretmenin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, mezun olduğu bölüme göre fark yaratmadığını, özel eğitim hizmet süresinin ve öğretmenlik deneyiminin aile ile etkili iletişim boyutunda olumlu yönde fark yarattığını tespit etmiştir. Bellibas ve Liu (2017)'de öğretmenlerin öz yetkinlik algısı ile liderlik becerileri arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin tecrübe, cinsiyet ve hizmet sürelerinin de öz yetkinlik algılarını önemli ölçüde etkilediğini vurgulamıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2007)'de öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin arttıkça öz yetkinlik algılarının arttığını iddia ederek Bellibas ve Liu (2017) ile benzer sonuca ulaşmışlardır. Klassen ve Chiu (2010)'da iş tecrübesine sahip öğretmenlerin öz yetkinlik alguları, iş stresleri ve iş tatminlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça öz yetkinlik algılarını etkilemediğini tespit ederek Bellibas ve Liu (2017)'nin bulgularının tersi bir sonuca ulaşmışlardır. Ayrıca kadın öğretmenlerin daha fazla iş stresine ve daha az öz yetkinlik algı yönetimine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin iş stresleri arttıkça öz yetkinlik algı yönetimlerinin ve iş tatminliklerinin azaldığını da vurgulamışlardır. Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006)'de öğretmenlerin öz yetkinlik alguları, iş tatminleri ve öğrencinin akademik başarısı ilişkisini araştırmışlardır. Sonuca göre öğretmenlerin öz yetkinlik algısı, iş tatminini ve öğrencinin akademik başarısını etkilemektedir. Yağcı ve Aksoy (2015)'de müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterliklerinin cinsiyete ve akademik not ortalamalarına göre farklılaştığını belirterek Bellibas ve Liu (2017)'nin çalışmasıyla benzer sonuca varmışlardır. Ayrıca Yağcı ve Aksoy (2015) öğretmenlik öz yeterlik düzeyi katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaştığını ve akademik öz yeterlikle öğretmenlik öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu iddia etmiştir. Yorgancı ve Bozgeyikli (2016)'de sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik alguları ile örgütsel güven düzeyleri arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Nikoopour, Farsani, Tajbakhsh, Kiyare ve Hoda

(2012)'da İranlı öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlara göre yüksek öz yetkinlik algısı olan öğretmenlerde duygusal zekâ seviyesi yüksektir. Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, öğretmenlik yaptığı yıllar da öz yetkinlik algılarını ve duygusal zekâ seviyelerini etkilemektedir. Ayrıca uzun yıllar öğretmenlik yapan öğretmenlerin daha yüksek öz yetkinlik algısına ve duygusal zekâyâ sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Bandura (2010)'da öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının bilişsel, motivasyonel ve etkileşimsel gelişimlerini önemli ölçüde etkilediğini iddia etmiştir. Ayrıca öz yetkinlik algısının bu gelişimleri etkilemesiyle akademik başarı yönünden de katkı sunduğunu vurgulamıştır. Martins, Costa ve Onofre (2014)'de güçlü öz yetkinlik algısı olan öğretmenin hem öğrenciyle güçlü bir iletişim kurabildiğini hem de öğrenciler üzerinde disiplin uygulayabildiğini tespit etmiştir. Kurt ve Ekici (2013) ise öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz yeterlik algı düzeylerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz yeterlik algısının gelişmesinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır. Tella (2011)'da matematik öğretmenlerinin internet üzerinden ders anlattıklarında bu durumun onların öz yetkinliklerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı ve bu ders biçiminin matematik eğitime olan olası etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Yaptığı araştırmanın sonucuna göre matematik öğretmenlerinin büyük bir kısmı internet üzerinden ders anlattıklarında yüksek seviyede öz yetkinlik algısına sahip olabilirler. Wang, Ertmer ve Newby (2014)'da sınıf ortamına teknolojisinin dâhil olmasıyla öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının etkilenip etkilenmediğini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre teknoloji entegrasyonu öğretmenlerin öz yetkinlik algısını etkilemektedir. Bu bulgu Tella (2011)'nın bulgusuyla kısmen örtüşmektedir. Shechtman, Levy ve Leichttenritt (2010)'de İsrail'de yaşam boyu öğrenme programında öğretmenlerin eğitim sürecindeki uygulamalarını araştırmışlardır. Yaşam boyu öğrenme programı, öğretmenlerin öğrencilerini iyi yönetebilmelerini sağlayan bir eğitim programıdır. Program yaşamdaki amacı belirleme, problem çözebilme, sağlık, kişisel ilişkiler gibi dört ana alana ayrılmaktadır. Programla eğitilen öğretmenler okulda genellikle grup formatına girmektedir. Grup eğitimi de ilişkileri etkilemektedir. Shechtman, Levy ve Leichttenritt (2010) iki yıl yaşam boyu öğrenme eğitimi alan öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının

oldukça yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Ayrıca eğitim programına tüm öğretmenlerin ihtiyacı olduğunu da vurgulamışlardır.

İş Motivasyonu ve Öz Yetkinlik Algısı Arasındaki İlişki

Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedir. Bireylerin ulaşmak istediği hedeflerin belirlenmesinde öz yetkinlik algıları etkili olmaktadır. Bireylerin kendi kabiliyetleri ile ilgili olarak geliştirmiş oldukları algı, daha sonradan onların öğrendikleri bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerini tespit etmelerine yardım etmektedir. Bireylerin kendi kapasitelerine olan algıları, sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre şekillenmektedir. Öz yetkinlik algısı; bireylerin kendileri için koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar azim göstereceklerini, nasıl bir motivasyona sahip olacaklarını etkilemektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Çünkü yüksek motivasyona sahip olan bireyler kendilerine daha fazla güvenir, zorluklarla mücadele eder. Ayrıca yüksek öz yetkinlik algısına sahip olurlar. Öz yetkinlik algısı ve iş motivasyonu arasındaki literatür çalışmaları incelendiğinde aşağıdaki çalışmalara ulaşılmaktadır.

Karakuyu ve Karakuyu (2016) “Motivasyon ve Öz Yeterliğin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) Katkısı” isimli makalede sınıf öğretmeni adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine motivasyon ve öz yeterlik değişkenlerinin katkısı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre motivasyonun sınıf öğretmeni adaylarının TPAB’ni tahmin etmede istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı varken öz yeterliğin istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı bulunmamaktadır.

Rodriguez, Pena, Valle, Pineiro ve Menendez (2014) “Öğretmen Öz Yeterliği ve Yüksek Öğretimde Öğrencilerin Duygusal ve Motive Edici Değişkenlerle İlişkisi” başlıklı makalede öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Sonuçlara göre öğretmenlerde yüksek, orta ve düşük öz yetkinlik algısına ulaşılmıştır. Orta düzeyde öz yetkinlik algısına sahip olan öğretmenlerin daha çok öğrenci odaklı oldukları tespit edilmiştir. Öğretme konusunda da kendine çok güvenen öğretmenlerin öğrencilerinin çok fazla çalışmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca o öğrencilerin derse ilgisiz olduğu, düşük öz yetkinlik algısına sahip oldukları ve yüksek düzeyde anksiyete yaşadıkları saptanmıştır.

Akar (2008) “Öz Yeterlik İnancı ve İlk Okumaya Yazmaya Etkisi” başlıklı makalesinde okuma yazma etkinliklerinde kendisine ve yeteneğine

güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığını, daha ısrarcı olduğunu ve daha fazla başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öz yeterlik hakkında bilgi sahibi olunması, öğrencilerin okuma yazma etkinliklerini motive etmede önemli görülmektedir.

Araştırmanın Metodolojisi

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı, yöntemi, deseni, araştırmanın evreni ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama tekniği ile kullanılan ölçekler hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Amacı, Hipotezleri ve Modeli

Bu çalışmanın amacı Bandırma'daki öğretmenlerin iş motivasyonları ile öz yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizleri yapılarak araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibi gösterilmiştir:

H₁: İş motivasyonu ile yönlendirme arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: İş motivasyonu ile davranış yönetimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₃: İş motivasyonu ile öğretim becerisi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

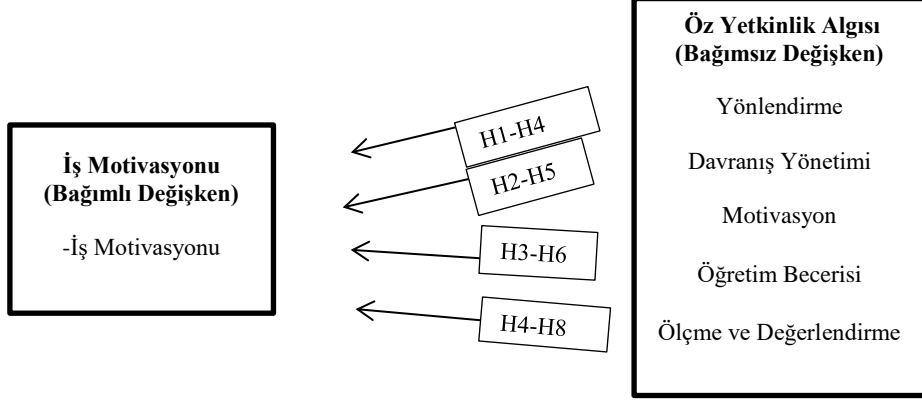
H₄: İş motivasyonu ile ölçme ve değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₅: İş motivasyonu ile yönlendirme arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi vardır.

H₆: İş motivasyonu ile davranış yönetimi arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi vardır.

H₇: İş motivasyonu ile öğretim becerisi arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi vardır.

H₈: İş motivasyonu ile ölçme ve değerlendirme arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi vardır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Modele göre iş motivasyonu değişkeni iş motivasyonu olmak üzere tek alt boyut olarak, öz yetkinlik algısı değişkeni ise yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme olmak üzere 5 alt boyut olarak değerlendirilmiştir. Oluşturulan modelde öğretmenlerin iş motivasyonları ile öz yetkinlik algıları arasındaki ilişkinin varlığı sorgulanmakta olup, öz yetkinlik algısı bağımsız değişken, iş motivasyonu ise bağımlı değişken olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Yapılan bu çalışma yöntem açısından Nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar sayısal veriler kullanarak, kesin ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda ölçümler tekrarlanabilir ve nesnellik ön plana çıkmaktadır. Burada genellikle sayısal veriler toplanmakta, istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz gerçekleştirilmekte ve kesin olduğu kabul edilen sonuçlara ulaşılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017: 102-103).

Bu çalışma Nicel araştırma desenlerinden tarama araştırmasıdır. Tarama araştırması, kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini anketler yardımıyla tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Tarama araştırmalarında, anketlerde hangi soru/maddelerin olacağı ve bunların doğru bir şekilde tespit edilmesi oldukça önemlidir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 105-106).

Evren ve Örneklem

Araştırma bulgularının genellendiği ve içerisinden araştırma örnekleminin seçildiği en büyük grup evren, belirli bir evrendeki birimler arasından sistematik bir şekilde seçilen ve evreni temsil ettiği kabul edilen daha küçük küme ise örneklem olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin,

2017: 125). Bu tanımlar ışığında araştırmanın evrenini Bandırma ilçesinde kamu ve özel okullarda görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini de ulaştırılan anket formuna geri dönüş yapan 169 öğretmen oluşturmaktadır. Anket formu kolayda örnekleme yöntemi ile öğretmenlere ulaştırılmıştır. Çünkü anket formu kamu ve özel ilk ve ortaokullara gidilerek öğretmenlere yaptırılmıştır. Çalışmanın yapıldığı dönemde (15.09.2018-10.03.2019) fiili olarak ulaştırılan 380 anketten 169 tanesi analize alınmıştır. Örneklem, evrenin %44,47'sine karşılık gelmektedir.

Araştırmaya katılan 169 öğretmenin demografik özellikleri cinsiyet, yaş grubu, çalışılan kurum, eğitim durumu ve çalışma süresi şeklinde olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bilgiler

Değişken		Sayı	%	Değişken		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	83	47,7	Çalışılan Kurum	Kamu	51	29,3
	Erkek	86	49,4		Özel	118	67,8
Yaş Grubu	25 ve altı	55	31,6	Eğitim Durumu	Lisans	137	78,7
	26-35	30	17,25		Lisansüstü	32	18,4
Yaş Grubu	36-45	30	17,25	Çalışma Süresi	1-5 yıl	84	49,7
	46-55	32	19		6-10 yıl	31	18,34
	56 ve üstü	22	13		11-15 yıl	20	11,83
					16-20 yıl	31	18,34
					21 ve üstü	13	2
TOPLAM		169	100	TOPLAM		169	100

Tablo 1'de sunulan verilere göre örnekleme oluşturan 169 öğretmenin %47,7'sinin kadın, % 49,4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %31,6'sının 25 yaşın altında, %17,25'inin 26-35 yaş aralığında, %17,25'inin 36-45 yaş aralığında, %19'unun 46-55 yaş aralığında ve %13'ünün 56 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %29,3'ü kamuda, %67,8'i ise özel okulda öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında %78,7'si lisans mezunu, %18,4'ü lisansüstü mezundur. Okuldaki çalışma sürelerine göre katılımcıların %49,7'sinin 1-5 yıl arası, %18,34'ünün 6-10 yıl arası, %11,83'ünün 11-15 yıl arası, %18,34'ünün 16-20 yıl arası, %2'sinin 21 yıl ve üstünde çalıştığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada veriler yüz yüze anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anketler %95 güven düzeyinde değerlendirmeye alınmıştır. Anket formu üç bölümden meydana gelmektedir. İlk bölüm öğretmenlerin öz yetkinlik algılarını ölçmek için Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinden oluşmaktadır. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak Akıncı (2017) 'nin doktora tezindeki ifadelerin aynısı kullanılmıştır. Ölçek 24 madde ve 5 boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirmedir. İkinci bölüm öğretmenlerin iş motivasyonu algılarını ölçmek için İş Motivasyonu Ölçeğinden oluşmaktadır. Bu bölümde kullanılan ölçek Aksoy (2006) tarafından geliştirilmiş ve Dalkıran (2018) tarafından eğitim kurumlarına uygulanmıştır. Ölçek toplamda 18 maddeden ve tek boyuttan meydana gelmektedir. Her iki ölçeğin soruları beşli Likert tipi şeklinde (Kesinlikle katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Kesinlikle katılıyorum=5) hazırlanmıştır. Anket formunun üçüncü bölümünde de katılımcıların sosyo-demografik özellikleriyle ilgili sorular yer almaktadır.

Katılımcılara sorulmuş olan soruların kaç değişik boyutta algılandığını ve toplam veri setinin kaç alt boyuttan oluştuğunu bulmak için faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Faktör analizi yapabilmenin ön şartı, değişkenler arasında belli bir oranda korelasyon bulunmasıdır. Bartlett Küresellik testi değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını göstermektedir. Bartlett Küresellik testinin p değeri 0,05 anlamlılık derecesinden düşük olduğunda değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli düzeyde bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 79). Bu çalışma için de yapılan Bartlett Küresellik testi sonucunda öz yetkinlik algısı değişkeninin p değeri 0,000 olduğundan faktör analiz yapılmaya uygun görülmüştür. Yine faktör analizi yapabilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliğinin de en az 0,50 olması gerekmektedir. Öz Yetkinlik Algısı değişkenini KMO değeri 0,740 olduğundan değişkenin faktör analizine uygunluğu iyi seviyededir. Measures of Sampling Adequacy (MSA) da tek tek her bir sorunun faktör analizine uygunluğunu ölçer. Bu değerler 0,50'den az olduğunda bu soru analizden çıkarılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 81). Öz Yetkinlik Algısı değişkenindeki soruların MSA değerlerinde 0,50'nin altında olan 8, 10, 14, 15, 16, 17 ve 24. sorular analizden çıkarılmıştır. Aşağıda Tablo 2'de Öz

Yetkinlik Algısı değişkeninin faktör analizi sonuçları ve Cronbach Alfa değerleri gösterilmektedir.

Tablo 2. Öz Yetkinlik Algısı Değişkeninin Faktör Ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Maddeler	Faktör Ağırlıkları	Açıklayıcılık	Güvenilirlik
Yönlendirme	-Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini anlayabilirim.	0,974	%33,74	0,74
	-Öğrencilerimin eleştirel düşüncelerine katkı sağlayabilirim.	0,974		
	-Sınıfta düzeni bozucu davranışları kontrol altına alabilirim.	0,974		
	-İlgi düzeyi düşük olan öğrencileri motive edebilirim.	0,926		
	-Öğrencilere ondan beklenen davranışın ne olduğunu onun anlayabileceği şekilde anlatabilirim.	0,906		
Davranış Yönetimi	-Öğrencileri verilen görevi başarabileceklerine inandırabilirim.	0,880	%21,50	0,78
	-Öğrencilerin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilirim.	0,810		
	-Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerine yardımcı olabilirim.	0,710		
Motivasyon	-Soru sorma becerisine sahibim.	0,960	%19,46	0,76
	-Öğrencilerin yaratıcılıklarını güçlendirebilirim.	0,960		
Öğretim Becerisi	-Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	0,774	%15,57	0,79
	-Başarısız öğrencinin anlama kapasitesini geliştirebilirim.	0,536		
	-Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilirim.	0,684		
Ölçme ve Değerlendirme	-Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilirim.	0,940	%9,72	0,78
	-Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif bir açıklama yapabilirim.	0,940		
	-Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede velilere yardımcı olabilirim.	0,790		
	-Sınıfta alternatif öğretim becerilerini iyi uygulam.	0,780		
KMO: 0,740		p: 0,000	Toplam	
Cronbach Alfa: 0,78				
Varyans: %81		sd: 256		

Tabloya göre ölçeğin 7 maddesi ilk faktörü oluşturmakta ve toplam varyansın %33,74'ünü açıklamaktadır. Öğretmenin öğrencilerin eğitim amaçlarına yönlendirmesini kapsadığı için “Yönlendirme” olarak isimlendirilmiştir. İlk faktörün Cronbach Alfa değeri 0,74 bulunmuştur. İkinci faktör 2 maddeden oluşmaktadır ve toplam varyansın %21,50'sini açıklamaktadır. Öğrencilerin öğretim ortamında öğrenmelerini engelleyen davranışlarını yönetmeyi içerdiği için “Davranış Yönetimi” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörün Cronbach Alfa değeri 0,78 olarak bulunmuştur. Üçüncü faktör 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %19,46'sını açıklamaktadır. Öğretmenin öğrencilerini öğrenme faaliyetlerine yönelik isteklendirmesini içerdiğinden “Motivasyon” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörün Cronbach Alfa sonucu 0,76 olarak belirlenmiştir. Dördüncü faktör de 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %15,57'sini açıklamaktadır. Öğrencileri öğretim hedeflerine ulaştırmaya yönelik etkinlikleri kapsadığından “Öğretim Becerisi” olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktörün Cronbach Alfa sonucu da 0,79 olarak bulunmuştur. Beşinci faktör de 2 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %9,72'sini açıklamaktadır. Öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma durumlarını belirleyebilme etkinliklerini kapsadığından “Ölçme ve Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktörün Cronbach Alfa sonucu da 0,78 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,78 bulunmuştur.

İş motivasyonu değişkeninin kaç tane alt boyuttan oluştuğunu bulmak için de faktör analizi yapılmaya karar verilmiştir. Faktör analizi yapabilmeyen ön şartı değişkenler arasında belli bir korelasyon olması gerektiği için Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Bartlett Küresellik testi sonucu İş Motivasyonu değişkeninin p değeri 0,000 olduğundan analiz yapmaya uygundur. İş Motivasyonu değişkeninin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği de 0,960 olduğu saptanmıştır. Bu oran da faktör analizi yapmak için oldukça iyi bir seviyedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 80). İş Motivasyonu değişkeninin MSA değerlerinde 0,50'nin altında olan soru bulunmamaktadır. Bu nedenle faktör analizine bütün sorular dâhil edilmiştir. Aşağıda Tablo 3'te İş Motivasyonu değişkeninin faktör analizi sonuçları ve Cronbach Alfa değerleri gösterilmektedir.

Tablo 3. İş Motivasyonu Değişkeninin Faktör Ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Maddeler	Faktör Ağırlıkları	Açıklayıcılık	Güvenilirlik		
İş Motivasyonu	-Bu kurumda çalışıyor olmaktan memnunum.	0,726	%49,82	0,92		
	-Tatil ve izin sürelerinden memnunum.	0,741				
	-Görev nedeniyle toplumda duyduğum saygınlıktan memnunum.	0,651				
	-Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından memnunum.	0,782				
	-İş arkadaşlarımla olan uyumumdan memnunum.	0,727				
	-Ek ücret sisteminden memnunum.	0,653				
	-Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden memnunum.	0,706				
	-Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden memnunum.	0,783				
	-Denetim altında tutulma derecemden memnunum.	0,771				
	-Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma derecemden memnunum.	0,635				
	-Kurumun bana sağladığı kazançtan memnunum.	0,672				
	-Yöneticiler arasındaki uyumdan memnunum.	0,611				
	-Mesleki eğitim ve geliştirme imkânlarından memnunum.	0,775				
	-Çalışma saatlerinden memnunum.	0,594				
	-Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden memnunum.	0,582				
	-Ekip çalışmasına verilen önemden memnunum.	0,747				
	-Verilen sorumluluk miktarından memnunum.	0,686				
	-Yapılan sosyal aktivitelerden memnunum.	0,715				
	KMO: 0,960 p: 0,000				Toplam	
	Cronbach Alfa: 0,92					
Varyans: %92		sd: 180				

Tabloya göre ölçeğin bütün maddeleri tek bir faktörü oluşturmakta ve toplam varyansın %49,82'sini açıklamaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısı ise 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle Korelasyon analizi sonuçları paylaşılmış ardından da Çoklu Regresyon analizlerine ait bulgular sunulmuştur.

Öz Yetkinlik Algısı ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki

İş motivasyonu ile öz yetkinlik algısının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine ait sonuçlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. İş Motivasyonu	1				
2. Yönlendirme	-,024	1			
3. Davranış Yönetimi	-,175*	-,297**	1		
4. Öğretim Becerisi	-,336**	,157*	,309*	1	
5. Ölçme ve Değerlendirme	-,296**	,722**	-,547**	,646**	1
n= 169	$p^* < 0,05$	$p^{**} < 0,01$			

Tablo 4'te sunulan analiz sonuçlarına göre iş motivasyonu ile yönlendirme arasında negatif yönlü ancak anlamlı bir ilişki bulunamamaktadır ($r = -0,24$; $p > 0,05$). Bu sonuca göre H_1 hipotezi reddedilmektedir. İş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -0,175$; $p < 0,01$, $r = -0,336$, $r = -0,296$; $p < 0,05$). Bu sonuca göre H_2 , H_3 , H_4 hipotezleri kabul edilmektedir.

Öz Yetkinlik Algısının Alt Boyutları Açısından İş Motivasyonu Faaliyetlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yönlendirme, davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme boyutlarının iş motivasyonu ile ilişkisini tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Çoklu Regresyon Analizi Sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
	Yönlendirme	-,013	0,42	-,024	-3,04	,761	,293	3,41
İş Motivasyonu	Davranış Yönetimi	-,119	0,52	-,175	-2,29	,023	,651	1,53
	Öğretim Becerisi	-,128	0,28	-,336	-4,61	,000	,366	2,73
	Ölçme ve Değerlendirme	-,108	0,27	-,296	-4,00	,000	,245	6,88

F= 4,55 Düzeltilmiş R²= ,065 R²= ,075 Tahmini Standart Hata= 0,4085 Anlamlılık Düzeyi=,000

Tablo 5 incelendiğinde VIF değerlerinden en yüksek olanının 6,88 olduğu görülmektedir. Tüm VIF değerleri 10'dan küçük olduğu için çoklu bağıntının olmadığına karar verilebilir. Çoklu bağıntının olmaması çoklu regresyon analizi yapabilmeyen önemli bir koşuldur (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 167). Tabloya göre yönlendirme alt boyutunun ($p>0,05$) açıklayıcılık seviyesi tespit edilemediğinden H_5 hipotezi reddedilmiştir. Fakat iş motivasyonu davranış yönetimi alt boyutunu $\beta = -,119$ seviyesinde açıkladığı bulunarak ($p=0,023<0,05$) H_6 hipotezi; öğretim becerisi alt boyutunu $\beta = -,128$ seviyesinde açıkladığı tespit edilerek ($p=0,000<0,05$) H_7 hipotezi; ölçme ve değerlendirme alt boyutu $\beta = -,108$ seviyesinde açıkladığı bulunarak ($p=0,000<0,05$) H_8 hipotezi kabul edilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Bandırma'daki kamu ilkokulu ve özel ilkokul ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yetkinlik algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme

alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Yoleri (2018)'de öğretmenlerin iş motivasyonları ile sınıf içerisindeki öğrencilerin davranışlarının yönetimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Van den Berg, Bakker ve Ten Cate (2013) de iş motivasyonunun öğretim becerisini kısmen etkilediğini iddia etmiştir. Akhan ve Sönmez (2018)'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin iş motivasyonları ile öğretim becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu iddia ederek söz konusu çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuca ulaşmışlardır. Çoklu regresyon analizi sonucunda da iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Mevcut araştırmada öğretmenler; disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini anlayabildiklerini, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlayabildiklerini, sınıfta düzeni bozucu davranışları kontrol altına alabildiklerini, ilgisiz öğrencileri motive edebildiklerini, öğrencilerin zor soruları karşısında onlara tatmin edici cevaplar verebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeye değer vermeye yardımcı olabildiklerini, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve anlama kapasitelerini geliştirebileceklerini iddia etmişlerdir. Bir öğrenci dersi kaynatmak istediğinde bu durumun önüne geçebildiklerini, onlara iyi bir açıklama yapabileceklerini de belirtmişlerdir. Son olarak öğrencilerin okul başarısını arttırabilmek için öğretmenlerin velilere yardımcı olacağı sonucuna da ulaşılmıştır. Yapılan kapsamlı literatür taraması neticesinde Rienties ve Rivers (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini anlayabildiklerini, onlarla empati kurabildiklerini bulmuşlardır. Anim (2017)'de gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinin yerine koyabildiklerini tespit etmiştir. Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu (2015) sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Öner (2003)'de yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıfta kurallara uymayan öğrencileri kontrol altına alabildiklerini vurgulamıştır. Mercier ve Higgins (2014)'de öğretmenlerin öğrencileri kontrol altına alabildiklerini ifade etmiştir. Maulana, Opdenakker ve Bosker (2016)'de öğretmenlerin, öğrencinin motivasyonunu artırabildiğini tespit etmiştir. Chiu (1999), Snopce ve Alija (2018)'da öğrencinin motivasyonunun artmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Özel ve Bayındır (2015) ise sınıf öğretmenlerinin, öğrencinin yaratıcılığının gelişmesine katkıda bulduklarını ortaya atmıştır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010)'da öğrencilerin daha başarılı olabilmesi için

öğretmenlerin velilere yardımcı olacağını iddia ederek yapılan bu çalışma ile benzer neticelere ulaşılmıştır.

Ayrıca Bandırma'daki ilk ve ortaokulların yöneticileri arasında herhangi bir sorun olmadığı, kurumun öğretmene kendi yöntemlerini kullanmasına izin verdiği, kurumların iyi bir performans değerlendirme sisteminin olduğu, ek ücret ve izin sürelerinden memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin çalışma saatlerinden memnun olmadığı, ekip çalışmasına çok fazla önem verilmediği, sorumluluk miktarının çok fazla olduğu ve gerçekleşen sosyal aktivitelerin az olduğu tespit edilmiştir. Başaran (2001) yürüttüğü çalışmada İzmir İl Merkezi'ndeki öğretmenlerin çalışma saatlerinden memnun olmadığını, Çetin ve Yaman (2004)'da Sakarya'daki ilk ve ortaokullarda ekip çalışmasına çok fazla önem verilmediğini tespit ederek mevcut çalışma ile benzer sonuçlara varılmıştır. Bunun için okullara; çalışma saatlerinin esnetilmesi, sorumluluk miktarının azaltılması, ekip çalışmalarının ve sosyal aktivitelerin artırılması önerilmektedir. Çalışmanın yalnızca Bandırma ilçesi sınırları içerisinde ve 169 öğretmen ile yapılması bir kısıttır. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmanın farklı sektör ve farklı meslek grupları ile incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilk okumaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akhan, N.E. & Sönmez, N. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine yönelik özel alan yeterlilikleri. *I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Kongresi*, 23-25 Kasım.
- Akinci, T. (2017). Lise öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz yetkinliklerine etkisi (Yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 71-88.
- Aksoy, H. (2006). Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksel, N. & Cevat, E. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Anim, S.K. (2017). An analysis of business professors' and their students' perceptions of excellence in teaching at a business school: Empirical evidence from New England (Doctoral thesis). Southern New Hampshire University, New Hampshire.

- Bakker, A.B. & Bal, M.P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy In cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control, New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2010). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barnabe, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Bellibas, M. S. & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S. (2010). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study of the school level. *Journal of School Psychology*, 44(2006), 473-490.
- Chiu, M.M. (1999). Teacher effects on student motivation during cooperative learning: Activity level, intervention level and case study analyses. *Educational Research Journal*, 14(2), 229-252.
- Çetin, M.Ö. & Yaman, E. (2004). Kaliteli okullarda etkin yönetim anlayışının bir göstergesi: Takım çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 43-54.
- Çevik, A. & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P.(2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(11), 1-18.
- Dalkıran, M.(2018). Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilişkisi (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Demirel, Y. (2013). Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, M. & Ergin, D. Y. (2018). Özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 18-39.
- Dolly G. & Carroll I. (2005). The effect of classroom simulation on nursing students' self-efficacy related to health teaching. *Journal of Nursing Education*, 44(7), 310-314.
- Donovan, J.J. (2009). *İş Motivasyonu, Endüstri, İş ve Örgüt Psikolojisi El Kitabı*, Ankara: Literatür Yayıncılık.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. & Çinko, M.(2016). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 6. Basım, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations: behavior structure processes*, Illinois: BPI-IRWIN.
- Güçlü, N., Reçepoğlu, E. & Kılınç, A.Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Küçük, E.(2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- 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.
- Karakuyu, Y. & Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 89-100.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz-yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1157-1172.

- Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Maharjan, S. (2012). Association between work motivation and job satisfaction of college teachers. *Administration and Management Review*, 24(2), 45-55.
- Martins, M., Costa, J. & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of Pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279.
- Maulana, R., Opdenakker, M.C. & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: changes and links across the school. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156.
- Milner, H. R. & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Mercier, E. & Higgins, S. (2014). Creating joint representations of collaborative problem solving with multi-touch technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(6), 497-510.
- Moynihan, D. P. & Pandey, S. J. (2007). Finding workable levers over work motivation: Comparing job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Administration & Society*, 39(7), 803-832.
- Nie, Y., Chua, B.L., Yeung, A.S., Ryan, R.M. & Chan, W.Y.(2014). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: Testing self-determination theory in a Chinese work organization". *International Journal of Psychology*, 50(4), 245-255.
- Nikoopour, J., Farsani, M. A., Tajbakhsh, M., Kiyai, S. & Hoda, S. (2012). The relationship between trait emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers,. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(6), 100-109.
- Ololube, N.P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment. *Online Submission*, 1-19.
- Oran, F.C., Güler, S.B. & Bilir, P.(2016). İş motivasyonunun örgütsel bağlılığa olan etkisinin incelenmesi: Sultangazi/İstanbul İlköğretim Okullarında bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 236-252.
- Öner, B. (2003). Sınıfta kurallara uymayan öğrenci davranışları, *Eğitim Dergisi*, Sayı 2.
- Özel, A. & Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2015), 348-358.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. & Kurtoglu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin

geliştirilmesine yönelik görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 16-49.

- Pelletier, L.G., Seguin-Levesque, C. & Legalt, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Rienties, B. & Rivers, B.A. (2014). Measuring and understanding learner emotions: Evidence and prospects. *Learning Analytics Review*, 1(1), 1-27.
- Rorriquez, S., Fernandez, B. R., Pena, R. B., Valle, A., Pineiro, I. & Menendez, R. C. (2014). Teacher self-efficacy and Its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107-120.
- Santisi, G., Magnano, P., Hicky, Z. ve Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231.
- Shechtman, Z., Levy, M. & Leichttenritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 144-155.
- Snopce, H. & Alija, S. (2018). Student satisfaction, needs, learning outcome and motivation: A case study approach at a see university. *The Euroasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 10, 197-202.
- Tella, A. (2011). An assessment of mathematics teachers' Internet self-efficacy: Implications on teachers' delivery of mathematics instruction. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 42(2), 155-174.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Um, B., Joo, H. & Her, D. (2018). The relationship between elementary school teachers' work motivation and well-being: The mediating effects of principal leadership and work stress. *International Journal of Social Science Studies*, 6(12), 67-78.
- Wang, L., Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (2014). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology intergration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 231-250.
- Van den Berg, B.A.M., Bakker, A.B. & Ten Cate, T.J. (2013). Key factors in work engagement and job motivation of teaching faculty at a university medical centre. *Perspective on Medical Education*, 2(5-6), 264-275.

- Yağcı, U. & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 84-104.
- Yoleri, S. (2018). Birinci sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2602-2613.
- Yorgancı, A. E. & Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.