T.C.

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE İŞLERİNİ ANLAMLI BULMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

METİN ARABACI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

TEMMUZ - 2022

KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

METİN ARABACI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE İŞLERİNİ ANLAMLI BULMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

METİN ARABACI

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
DANIŞMAN: PROF. DR. ERGÜN RECEPOĞLU

Bu araştırmada, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Kastamonu ili Merkez ilçesindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlenmesi amaçlanmıştır. Evrenden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 300 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, uygulanan anketlerle, öğretmenlerin, konuyla ilgili algıları değerlendirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin toplanmasında bağımsız değişken olarak Uçar (2015) tarafından hazırlanan "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" ve bağımlı değişken olarak da Göcen ve Terzi (2018) tarafından geliştirilen "Eğitim Örgütleri için Anlamlı İş" ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey Çoklu Karşılaştırma Testleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki alan, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki alan ve okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcılar ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi olan katılımcılar ile arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerinin anlamlı bulmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber öğretmen motivasyonun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu da görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELER: öğretmen**,** motivasyon, anlamlı iş

Temmuz 2022, 110 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROFESSIONAL MOTIVATIONS OF TEACHERS AND THE LEVELS OF FINDING THE WORK MEANINGFUL

METİN ARABACI

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
EDUCATIONAL MANAGEMENT INSPECTION PLANNING AND ECONOMICS DEPARTMENT
SUPERVISOR: PROF. DR. ERGÜN RECEPOĞLU

In this study, it was aimed to determine the relationship between the professional motivation of teachers working in public schools in the central district of Kastamonu province in the 2020-2021 academic year and their level of finding their job meaningful. 300 teachers selected from the universe by random sampling method constitute the sample of the research. In the research, the perceptions of the teachers on the subject were evaluated with the questionnaires applied. Relational screening model was determined in the research. In this direction, the "Teacher Motivation Scale" prepared by Uçar (2015) as the independent variable and the "Meaningful Work for Educational Organizations" scale developed by Göcen and Terzi (2018) were used as the dependent variable in collecting the research data. Frequency and percentage analysis, t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Tukey Multiple Comparison Tests, Pearson Product Moments Correlation Coefficient (r) and Simple Linear Regression Analysis were used in order to solve sub-problems in the analysis of the data. As a result of the research; According to the opinions of teachers working in public schools, no significant difference was found between teachers' professional motivations and gender, age, education level, marital status, professional field, professional seniority and tenure at school. According to the perceptions of the teachers, there was no significant difference between the level of teachers' finding their job meaningful and gender, age, education level, marital status, professional field and tenure at school. However, it was determined that there was a significant difference between the participants with professional seniority of 6-10 years and 11-15 years and the participants with professional seniority between 16-20 years. A positive and significant relationship was found between teacher motivation and teachers' finding their work meaningful. In addition, it has been observed that teacher motivation is a positive and significant predictor of teachers' levels of finding their jobs meaningful.

KEYWORDS: teacher, motivation, meaningful work

July 2022, 110 Page

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma sürecinde beni yönlendiren, bana her türlü destekte bulunan ve rehberlik edensaygı değer hocam Prof.Dr. Ergün RECEPOĞLU'na,

Yüksek Lisans süresince bilgi ve deneyimleriyle bizlere yardımcı olan kıymetli hocalarıma,

Her zaman olduğu gibi tez çalışmamda da beni motive ederek bana destek olan sevgili eşim Elif ARABACI'ya, araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Metin ARABACI
Kastamonu, 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ..... **i**
TAAHHÜTNAME ..... **ii**
ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
TEŞEKKÜR ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **vii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Problemi 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Alt Problemler 4
1.4. Araştırmanın Önemi 4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 5
2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE **6**
2.1. Motivasyon Kavramı ve Motivasyon 6
2.2. Motivasyon Araçlarının Kapsamı ve Önemi 7
2.3. Motivasyon Çeşitleri 8
2.3.1. İçsel Motivasyon 9
2.3.2. Dışsal Motivasyon 9
2.4. Çalışan Açısından Motivasyonun Önemi 10
2.5. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi 10
2.6. Eğitim Kurumlarında Motivasyon 12
2.7. Öğretmen Motivasyonu 13
2.8. Anlamlı İş 14
2.9. İş İlişkileri 15
2.10. İşte Tevazu 16
2.11. İşte Aşkınlık 17
2.12. İşte Anlam Arayışı 18
2.13. İşte Anlam Liderliği 20
2.14. İlgili Araştırmalar 20
2.14.1. Mesleki motivasyonla ilgili yapılmış araştırmalar 20
2.14.2. Anlamlı iş ilgili yapılmış araştırmalar 23
3. YÖNTEM **25**
3.1. Araştırma Modeli 25
3.2. Araştırma Çalışma Grubu 25
3.3. Veri Toplama Araçları 27
3.3.1. Kişisel Bilgiler Fornu 27
3.3.2. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği 28
3.3.3. Eğitim Örgütleri için Anlamlı İş Ölçeği 28
3.4. Verilerin Toplanması 29
3.5. Verilerin Analizi 29
4. BULGULAR **31**
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular 31

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular 34
4.2.1. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen T- Testi Bulguları 34
4.2.2 Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Tek Yönlü ANOVA Testi 36
4.2.3 Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Elde Edilen T- Testi Bulguları 38
4.2.4. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen T- Testi Bulguları 39
4.2.5. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Mesleki Alan Değişkenine Göre Elde Edilen T- Testi Bulguları 41
4.2.6. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Tek Yönlü ANOVA Testi Bulguları 42
4.2.7. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Okulda Görev Süresi Değişkenine Göre Elde Edilen Tek Yönlü ANOVA Testi Bulguları 45
4.3. Araştırmada Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular 47
4.3.1 Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Bulguları 47
4.3.2. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Bulguları 50
4.3.3. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T- Testi Bulguları 53
4.3. 4. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre T- Testi Bulguları 56
4.3.5. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Mesleki Alan Değişkenine Göre T- Testi Bulguları 58
4.3.6. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular 61
4.3.7. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Okulda Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular 65
4.4. Öğretmen Motivasyonu İle Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları Arasındaki Korelasyon Sonuçları 69
4.5. Öğretmen Motivasyonunun Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmalarına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları 71
5. TARTIŞMA 73
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 86
6.1. Sonuçlar 86
6.2. Öneriler 87
KAYNAKLAR 88
EKLER 97
EK-1. Anket İzinleri 98
EK-2. Öğretmen Anket Formu: Kişisel Bilgiler 99
EK-3. Öğretmen Motivasyonu Anketi 100
EK-4. Anlamlı İş Ölçeği 101

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde değerlerinin dağılımları .. 26
Tablo 3.2. Ölçek Puan Aralıkları 30
Tablo 4.1. Değişkenlere yönelik betimsel istatistikler 31
Tablo 4.2. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre testi sonuçları 35
Tablo 4.3. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları 36
Tablo 4.4. Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları 38
Tablo 4.5. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları 40
Tablo 4.6. Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki alan değişkenine göre t-testi sonuçları 41
Tablo 4.7. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları. 43
Tablo 4.8. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının okulda görev süresi değişkenine yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları 45
Tablo 4.9. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları 48
Tablo 4.10. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları 50
Tablo 4.11. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları 54
Tablo 4.12. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları 56
Tablo 4.13. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının mesleki alan değişkenine göre t-testi sonuçları 59
Tablo 4.14. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre t-testi sonuçları 61
Tablo 4.15. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının okulda görev süresi değişkenine göre t-testi sonuçları 65
Tablo 4.16. Öğretmen Motivasyonu İle Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmalarına Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları 70
Tablo 4.17. Çoklu Bağıntı Analizi Sonuçları 71
Tablo 4.18. Öğretmen Motivasyonunun Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmalarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu 72

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim, sonraki nesillere toplumsal değerleri, bilgi ve birikimin, bireylerin istekleriyle taşınma sürecidir. Eğitimde asıl amaç istendik davranışlar geliştirilmesidir. Bu amaca ulaşılmasında okul ve benzeri kurumların önemi büyüktür (Aksanaklu, 2018). Bireylerin toplumsal, ahlaki, akademik yönden gelişmelerinde eğitim en önemli unsurdur. Öğretmenler, kişilerin yetiştirilmesinde önemli rol oynar, bununla birlikte toplumunda gelişmesini ve kalkınmasını sağlar. Eğitim sürecinde meydana gelecek aksaklıklar tüm topluma tesir eder. İyi bir eğitim hem kişilere hem de içinde yaşadığı toplumu olumlu etkiler (Çelik, 1997). Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerinin kalitesi öğretmenlerin kalitesi ve verimliliği ile orantılıdır. Öğretmenlik mesleğini iş ortamı, toplumu etkileyen önemli olaylar ve değişimler gibi birçok etkileyebilir. Yöneticilerin yaklaşımları, velilerin eğitime yaklaşımları, öğrenci davranışları, meslektaşlarının tutumları, ekonomik durumları toplumun eğitime ve öğretmenlik mesleğine bakış açıları öğretmenlik mesleğine etki eden önemli etkenlerdir (Samadov, 2006).

Çelik (1997) hem öğrenme hem de öğretmeye yönelik faaliyetlerde en önemli etkenin öğretmen olduğunu ve eğitim sisteminin sağlıklı yürütülebilmesi için öğretmenlerin performanslarını etkileyen unsurların ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bu unsurlardan biri de öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleridir. İşin anlamlı bulunması bireyin yaptığı işten dolayı gururlanması, manevi mutluluk hissetmesini, bununla birlikte yaptığı iş ile ilgili katrşılaştığı zorluklarla mücadele edebilmesini sağlar (Bailey ve Madden, 2016). Chalofsky (2003), anlamlı işi "toplum içerisinde işin rolüne karşı duyulan sosyolojik ve antropolojik kaygıları, insanın günlük hayatı içerisindeki normları, değerleri ve gelenekleri açısından ifade etmeye çalışmak şeklinde tanımlamaktadır." İşini önemli düzeyde anlamlı bulan kişiler işlerini isteyerek yapacaklardır. Tersi durumlarda bireyler yaptıkları işe ilgi duymazlar (Thomas ve Velthouse,1990). İşlerini anlamlı bulmayan bireylerin verimli olmaları mümkün değildir (Çöl, 2008).

Sigler ve Pearson'a göre (2000) yaptığı işte bulunması gereken özelliklere sahip olduğunu düşünen, yaptığı işi anlamlı bulan bireyler, farklı görüşe sahip olan bireylere göre daha verimli olurlar. Bireylerin yaptıkları işi anlamlı bulmaları yaptığı işin niteliğinden, çalıştığı örgütün yapısından, örgütü yönetenlerin yönetimsel becerilerinden etkilenmektedir. Öğretmenler, mesleklerini yaparken öğrenci üzerinde etkili olamadıklarını, toplum ve yöneticileri tarafından desteklenmediklerini gördüklerinde işlerini anlamsız olarak değerlendirebilirler. Öğretmenlerin bağımsız iş yapabilmeleri, kararlara katılabilmeleri, mesleki gelişimlerine fırsat verilmesi işlerini anlamlı bulmalarına katkı sağlar (Firestone ve Pennell, 1993). Bununla birlikte öğretmenlerin işlerini anlamlı görmeleri için, işlerini kendilerini faydalı bulabilecekleri durumların oluşturulmasının faydalı olabileceği söylenebilir (Baldry vd., 2007).

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri üzerinde en önemli unsurlardan birinin öğretmenlerin motivasyonu olduğu söylenebilir. İşin anlamlılığı bireyin motivasyonuna, işe olan ilgisine, iş tatminine, bireyin kaygı düzeyine, kişisel gelişimine ve iş performansına önemli etkide bulunur (Rosso vd, 2010: 92). İnsan, doğumundan ölümüne kadar hayatınına etki eden faktörleri incelemiş, hayatını kolaylaştımaya yönelik çalışmalara öncelik vermiştir. Bilgi birikimini arttıran insan, bireysel çabalarının yetersiz kaldığı durumlarda toplumsal destek ve çabayla hayatını kolaylaştıracak sistemler geliştirmiştir. Toplumla birlikte hareket edilerek büyük başarılar elde edilmiştir. Toplumun ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için bir araya gelen örgütler, üretimlerini arttırmaya gayret etmiştir. Mal ve hizmet faaliyetlerinin arttırılmasına yönelik çalışmalarda insan unsuru daha da önem kazanmıştır. Üretim faaliyetlerinin artması ile birlikte insan kuvveti gereksinimi artmış, bununla birlikte insanın motivasyonunu arttırıcı düzenlemelere de ihtiyaç duyulmuştur (Tunçer, 2013).

Motivasyon, ulaşılmak istenen hedefe yönlendiren ya da bir görevi bitirmeyi sağlayan itici kuvvettir. Motivasyon aslında bireyi harekete geçiren kuvvettir (Kirby ve McDonald, 2009). Motivasyon, örgütün ve iş görenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ortamın hazırlanması, iş görenlerin işlerini yapmaları için harekete geçirilmesi olarak ifade edilmektedir (Berkman, Can ve Yüksel, 2007).

İşgörenlerin yararlı ve isteyerek iş görmeleri çalışma ortamının işleyişi ve geleceği bakımından önemlidir. Motivasyonu düşük olan çalışanların performansları da düşük olacağı için örgütün gelişimi için olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir. Motivasyonu düşük ve çalışma şartları iyi olmayan bir iş yerinde çalışanların verimli çalışması oldukça güçtür.

Yöneticilerin, çalışanların motivasyonlarını yüksek tutmaları ve çalışma şartlarını düzeltmeleri gerekmektedir. Çalışanların motivasyon seviyesinin yüksek olması iş yerinin kalitesini ve verimini arttıracaktır. Motivasyon, bireyleri, bir amaca ve hedefe yönlendiren önemli bir güçtür (Eren 2001). Araştırmalarda motivasyonu yüksek öğretmenlerin daha başarılı oldukları ve işlerini severek yaptıkları görülmüştür. İyi bir eğitimin olabilmesinde öğretmenin mesleki başarısıyla birlikte mesleki motivasyonu da önemlidir.

Motivasyon, öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını da arttıracaktır (Okutan, 1999). Bir öğretmenin motivasyonunun yüksek olması eğitimde ulaşılmak istenen hedeflere daha hızlı ulaşılmasını sağlayabilir. Motivasyonu iyi olan bir öğretmenin performansı artacak, performansı artan bir öğretmenin öğrencilerinin de başarısı artacaktır (Okutan, 1999). Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşabilmeleri için yöneticilerin öğretmen motivasyonuna önem vermesi gerekir (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Bundan dolayı öğretmenlerin mesleklerini severek ve isteyerek yapmalarını sağlayacak motivasyona ihtiyaçları vardır. Öğretmen performansını etkileyen en önemli unsur öğretmen motivasyonudur. Motivasyonu yüksek olan ve yaptıkları işi anlamlı bulan öğretmenler işlerinde daha başarılı olmaları mümkündür (Çelik, 1997).

Özerten (2018) “okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmasında yaş, öğrenim durumu, kurumda bulunduğu konum, kıdemi, kurumdaki görev süresi değişkenlerine göre iş motivasyon düzeylerinin farklı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Toptaş (2018), araştırmasında “öğretmenlerin işlerini yüksek düzeyde anlamlı buldukları”nı belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde, öğretmen motivasyonunu ve öğretmenlerini işlerini anlamlı bulma düzeylerini inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların nispeten fazla olmadığı saptanmıştır. Bundan dolayı yapılan araştırmanın literatürdeki bu eksikliği gidereceği ve alanyazına pozitif yönde katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bazı değişkenlerine göre saptamaktır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıda yer verilen sorulara cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.

1. Ölçeklerde kullanılan boyutlara yönelik betimsel istatistikler ne düzeydedir?
2. Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının cinsiyete, yaşa, medeni duruma, öğrenim durumuna, branşa, mesleki kıdeme, okulda görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının cinsiyete, yaşa, medeni duruma, öğrenim durumuna, branşa, mesleki kıdeme, okulda görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile işlerini anlamlı bulmaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada sonucunda elde edilecek verilerin, eğitim yöneticilerine yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin motivasyonu ve işlerini anlamlı bulmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek açısından da önemlidir. Ayrıca literatürde öğretmenlerin mesleki

motivasyonları ile işlerini anlamlı bulmaları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanılmadığı için araştırmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın ileriki zamanlarda yapılacak öğretmen motivasyonu ve anlamlı iş çalışmalarına kaynak niteliği taşıması umulmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Kastamonu ilinde faaliyet gösteren eğitim kurumlarında 2020-2021 eğitim öğretim yılında görevli olan öğretmenlerin görüşüyle sınırlıdır.
2. Araştırılan değişkenlerin yalnızca öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi bu araştırma bakımından bir sınırlılıktır.
3. Araştırma, araştırmacının elde edebileceği kaynaklardan bulabileceği verilerle sınırlıdır.

2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde motivasyon kavramlarına ve öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen kuramsal çerçeveye yer almaktadır.

2.1. Motivasyon Kavramı ve Motivasyon

Motivasyon, İngilizcede "motive" anlamına gelen, etkilemeyi ve harekete geçirmeyi ifade eden bir anlama sahiptir (Eren, 2003). Motivasyon, iş görenlerin işlerini her zamankinden daha hızlı ve istekli olarak yerine getirmeleri için sağlanan imkânlar ve haklardır (Aydın, 2013). Bireyin davranışlarını yönlendiren etmenleri iyi anlamak gerekir. Bireyin davranışlarının temelinde yatan, bireyi harekete geçiren etmenlerin gözlenmesi zordur. Bundan dolayı bireylerin davranışlarındaki sebepleri tanımlamak zordur. Çünkü davranışa birden fazla etki eden faktörler olabilir. Bireyin davranışlarına etki eden birçok uyarıcı mevcuttur. Bunlar toplumun yaşadığı çevre, etkilendiği kültür, kişilerin gözlemleri, çevresel faktörlerdir (Önen ve Kanayran, 2015).

Bireyler kadar kurumlar da müşterilerine hizmet ve sağlayabilmek için çeşitli etkenlere ihtiyaç duyarlar. Bu etkenlerin en önemlilerinden biri insandır. Kurumların ihtiyaçlarının giderilmesinde pek çok personel yer almakta ve bu personelin de motivasyonu kurumun toplumsal işlevini yerine getirmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2013). Bundan dolayı işlerini severek ve istekle yapan çalışanlar başarıyı getirmektedir. Personelin başarısı aynı zamanda yöneticilerinin başarısıdır. Ortaya çıkan başarı yöneticilerin, elde bulunan kaynakları etkili bir şekilde kullandıklarını ve kullanılan kaynakların çalışanları bu doğrultuda yönlendirdiklerini gösterir (Dinçer ve Fidan,1996).

İş görenler bakımından motivasyon, iş görenlerin çeşitli ihtiyaçlarının giderilmesi, yaptığı işi başarıyla gerçekleştirebilmesi gibi birçok evreyi kapsar. İş görenlerin, işlerini huzurla yapabilmeleri yeterli güdülemeye sahip olmalarıyla mümkün olacaktır (Kanoğlu, 2007).

Motivasyon; örgütlerin ve örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmelerinde önemli bir unsur olan bireylerin tüm gereksinimlerinin giderilmesi ve dolayısıyla bireylerin

harekete geçirilmesi ve isteklendirilmesi etkilenmesi ve teşvik edilmesidir (Küçükahmet, 2001). Motivasyon, harekete geçmeyi ve davranış sergilemeyi sağlamaya yarayan iç güçtür (Steers ve Porter, 1975). İnsanlar farklı gereksinimlere ihtiyaç duyarlar. Birçok fizyolojik güdüye sahip insanın başarma arzusu gibi dürtülere de ihtiyacı vardır. Bu güdüler insanı harekete sevk eder. İnsanın bu hareketi belli bir hedefe yönlendirir. İnsanların harekete geçme eylemi güdülenmenin gerçekleştiğini göstermektedir (Çiçek, 2007)

Bireylerin harekete geçirilmesini sağlamaya çalışırken ekip ruhunu da ortaya çıkarmak ve iş görenleri harekete sevk etmek de amaçlanır. Bireyleri aynı hedef için bir araya getirmek örgütün motivasyonunu artırır. Örgütlerin başarısındaki en önemli unsur motivasyondur. Motivasyon, örgütlerin daha verimli çalışmasını sağlayan önemli bir etkendir (Kapusuzoğlu, 2004). Bütün örgütlerin ortak amacı çalışanlarının gayret ve çabalarını, hedefleri doğrultusunda geliştirmeleridir. Yapılması gereken işten daha önemlisi işin gerçekleştirilmesidir. Yapılması istenen işin olabilmesi çalışanların istekli olmasına, yaptıkları işi benimseme çaba gösterebilmelerine bağlıdır. Bu çabayı ve gayreti yerine getirecek olan çalışanların motivasyonlarıdır (Fındıkçı, 2000).

Motivasyonun önemli etkenlerinden biri idareciler ve iş görenlerin etkileşimleridir. Yönetici, iş görenlerin motivaslarını etkileyecek unsurları tespit etmek, motivasyon gereksinimlerini karşılayacak tedbirleri almak için iletişimi kullanmalıdır. Çalışanların beklenti ve gereksinimlerinin giderilmesi, çalışanların örgütün hedefleri konusunda bilgilendirilmesi ve çalışanların kendi performanslarına ilişkin bilgiye ulaşabilmesi için iletişime ihtiyaç duyulur (Okutan,1999)

2.2. Motivasyon Araçlarının Kapsamı ve Önemi

Hızla gelişen teknolojiyle birlikte ekonomi alandaki gelişmeler bireylerin ihtiyaçlarının da artmasına sebep olmaktadır. İhtiyaçlar, elde edilmek istenen gereksinimler her geçen gün daha da çeşitlenmekte, bununla birlikte bu gereksinimlerin tamamının karşılanması günümüzde mümkün değildir (Erdoğan, 1996).

İşyerinde amaç ve hedeflerin gerçekleştirilebilmeleri, yöneticilerin iş görenleri aktif ve verimli olarak çalıştırmaları ile mümkündür. Bunun gerçekleşmesi ancak iş görenlerin moral ve motivasyonlarının yüksek tutulması ile sağlanabilir. İnsanları zorla veya yüksek ücretlerle çalıştırmak verimi arttırmak için yeterli değildir. Bireyleri motivasyonlarını yüksek tutarak işyerinin verimi artırılabilir (Genç, 2005). İhtiyaçlarını karşılayamayan insanlar başarısız ve verimsiz olurlar. Çalışanların işlerini iyi yapmaları, başarı elde edebilmeleri için hem maddi hem de manevi yönden desteklenmeli ve motivasyonları arttırılmalıdır (Aşıkoğlu, 1996). Motivasyonları yeterli olan bireyler işlerini zamanında ve istenilen şekilde yerine getireceklerdir. İşlerini iyi yaptıklarında kendilerini önemli hissedecek, daha verimli ve daha başarılı olmaları mümkün olacaktır (Küçük, 2008).

Örgütlerin temel elemanlarından en önemlisi insandır. Örgütü meydana getiren teçhizat ve alt yapı unsurları asgari sürede temin edilebilir. Fakat iş görenlerin seçilmesi, eğitimleri, işlerini en iyi şekilde yapabilecek kabiliyete ulaşmaları zaman alabilir. İş yerinin verimini ve kalitesini arttıran, üretimi üst düzeye çıkaran, örgütün verimliliği sağlayan çalışanlardır. Örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için, çalışanları isteklendirecek, onlara örnek olacak, çalışma azimlerini arttıracak örgüt iklimini oluşturacak yöneticilerin çalışanlara değer vermesi, onlara önemli olduklarını hissettirmesi gerekir (Sullivan, 1997).

2.3. Motivasyon Çeşitleri

İşgörenler motivasyonu yaptıkları işten dolayıdır. Yapılan işin zorluğu, çalışma ortamı, bireyin yeteneklerini keşfetmesi, bağımsız olarak iş yapabilmesi gibi unsurlar bireyin iç motivasyonunu oluşturur. Bir başka faktör de dışsal faktörlerdir. Sosyal faktörlerin yanında örgüt yönü de bireyi etkileyen dış faktörlerdendir. Arkadaş bulma, çevresindekilere yardım edebilme, kabullenme bireylerin sosyal ortamını belirler. Örgüt yönüyle bakıldığında, örgütün çalışanlarına sunduğu imkanlarla çalışanların motivasyonlarını arttırdığı görülür. Çalışılan ortam, adil ücret, çalışanların sosyal ve ekonomik hakları sunulan haklar bu hakların en önemlileridir. (Dündar ve diğ., 2007). Sebebi ne olursa olsun motivasyon kaynakları insanları farklı davranışlara yönlendirir (Özkalp, 1981).

2.3.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon yalnızca mesleğin yerine getirilmesiyle alakalıdır. Yapılan işin gerektirdiği iç motivasyon, işin zor olması, çalışanın ilgisini çekmesi, çalışanın sorumluluk alması, farklı fikirler ortaya koyabilmesi, kabiliyetlerini sergileme fırsatı bulması, verilen çabaya karşı gösterilen geri dönütü ifade etmektedir (Mottaz, 1985). İçsel motivasyon, kabiliyetlerimizi ortaya koymamızı sağlayan, şahsi ilgilerimizi takip etmeyi kabullenmeyi içine alan (Hoy ve Miskel, 2010), bireyi iş yapmaya sevk eden ve harekete geçiren bir güçtür (Başaran, 2008).

Çalışanların motivasyonlarını arttırmak için, çalışanlara yapacağı işi seçmesi imkânı tanınması kabiliyetlerini ortaya çıkarabilmesi açısından önemlidir. Çalışana yapabileceği bir iş verilirse kendini geliştirme fırsatı da verilmiş olur (Sağlam, 2007). İçsel motivasyona sahip bireylerin, verimli olduğu ve iş tatmininin fazla ve kalıcı olduğu görülür (Kantar, 2008). İçsel motivasyon, motivasyonun en önemli seviyesidir fakat insanların birçoğu bu motivasyona sahip değildir. İçsel motivasyon özellikle erken çocukluk çağından itibaren oluşur ve kişiye bu dönemden itibaren ödev ve sorumluluk kazandırır (Calp, 2013).

2.3.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, kişinin mensubu bulunduğu grup veya başka dış faktörler tarafından değişik metotlarla amaçlarını yapmasına imkân sağlamasıdır (Başaran, 2004: 266). Dışsal motivasyonun temelinde yapılmayan bir eyleme yönelik ceza ve yapılan iş sonucunda ödül vardır. Eylemden daha fazla sonuçları önemlidir. İşin yapılmasına ya da bireyin işten uzaklaşmasına neden olur (Hoy ve Miskel, 2010). Dışsal motivasyon yapılan işten çok sonucuna odaklanır. Sonucunda caydırıcı yöntemler veya motive eden etkiler meydana gelir (Akbaba, 2006). Yönetici dışşal motivasyonla, çalışanın istenilen performansı göstermesini sağlamayı, çalışanın iş doyumunu çoğaltmayı ve üretimi arttırarak örgütün varlığını sürdürmeyi hedefler (Başaran, 2004).

2.4. Çalışan Açısından Motivasyonun Önemi

Örgüt, iş görenlerinin talep ve gereksinimlerini sağlayarak başarılı elde edebilir. İş görenlerin iş doyumunu sağlayan, onları iş yapmaya teşvik eden örgütler daha başarılı olur. İş görenlerin performanslarının yüksek olması motivasyonları ile doğru orantılıdır. Bir başka deyişle çalışanların performansları ne kadar yüksek olursa örgütün başarılı ve verimli olması o derece yüksek olur (Kanoğlu, 2007). Kişisel motivasyon, örgütsel motivasyonun temelini oluşturur. Çalışanların kişisel motivasyonunda yüksek olması örgüt motivasyonu açısından da önemlidir (Aygın, 2007).

Çalışanların nasıl şartlarda ve ortamda, hangi motivasyon unsurlarıyla motive edilebileceğini yeterli bilgi ve donanıma haiz olan kişilerin örgütün verimini çoğaltma fırsatları daha fazladır. Yöneticiler, örgütün çalışma verimini arttırabilmek için, çalışma koşullarını düzenlemeli, bireylerin hem sosyal hem de ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak tedbirler almalıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Yöneticinin çalışanları motivasyonlarını artırmak için, çalışanların cesaretlendirmeli, mesleklerinde kendilerini sürekli geliştirmelerine fırsat tanımalı, çalışanlarının eğitimlerine önem vermeli, sorunlarını gidermeleri için çözüm yolları üretmeli, çalışanlarına başarı durumları ile ilgili dönütler vermelidir. Motive olmuş çalışanlar işlerini standartlara uygun şekilde yağarlar ve mesleklerinden keyif alırlar. İşlerini keyifle yapan çalışanlar daha çok çaba serf edip daha verimli olacaktır. İstekle ve kayifle çalışanların bulunduğu ortamlarda denetmeye ihtiyaç kalmayacaktır (Efil, 1996).

2.5. Öğretmenlik Mesleği ve Önemi

Öğretmenlik mesleği çok kıymetlidir. Birçok meslekle kıyaslandığında daha etkili gücü daha yüksektir. Hitap ettiği topluma tesir eden ve toplumu biçimlendiren bir meslektir. Öğretmenler, eğitimin en önemli unsurudur. Etkili, kaliteli, mesleğini istekle icra eden öğretmenler toplumları şekillendirir. Öğrenciler de sevdikleri, bakış açısı, görünüşü, hitabetiyle örnek olan öğretmenleri rehber kabul ederler. Bundan

dolayı öğretmenlerin okulda ve toplumda örnek davranışlar sergilemesi gerekir (Erden, 1997).

Bireyleri yetiştirilmesi, akademik gelişimlerinin sağlanması, toplumla hareket edebilme kabiliyetlerinin kazandırılması eğitimin kalitesine bağlıdır. Toplumu oluşturan bireyler için hayatları boyunca faydalanabilecekleri bir eğitim sürecinin olması gerekir. Bundan dolayı topluluklar, ihtiyaçlarını giderecek bir eğitim alt yapısı oluşturur (Taymaz, 1997). Eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için iyi yetiştirilmiş, kaliteli bir öğretmen kadrosuna ihtiyaç vardır (Dilaver, 1996). Sistemin temel dinamiklerinden olan öğretmenlerin konumu ve önemi çoktur. Bireylerin topluma ve çevresine uyum sağlamasını sağlayan, düşünce yapısını geliştiren, toplumda kültürün oluşmasını ve nesillere aktarılmasını sağlayan öğretmenlerdir (Çelik, 2011). Öğretmenliğin, bireylere sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü vardır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmenlerin, ülkenin huzuru ve gelişmesinde, bireylerin her yönden donanımlı olarak yetiştirilmesinde ve topluma kazandırılmasında çok önemli bir görevi vardır(Özden, 1999).

Eğitim, devletlerin yönetebileceği faaliyetler içinde yer aldığı için, eğitim sisteminin oluşturulmasında karar verecek yine devlet olmalıdır. Devletin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki hususları, çalışma esaslarını belirlerken işin yapılmasına etkisi sınırlı olmalıdır (Öztürk, 1993). Alt yapısı iyi oluşturulmuş, her türlü donanıma sahip bir eğitim sisteminde öğretmene gerekli değer verilmezse, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşması mümkün olmayacaktır (Akyüz, 2001).

Eğitim sistemini olumlu ya ada olumsuz yönden etkileyen birçok faktör mevcuttur. Eğitim ortamlarının hazırlanması için genel bütçeden ayrılan pay, eğitim ortamlarının fiziki alt yapısı, eğitim araç ve gereçleri, personel durumu gibi birçok etken sayılabilir. Bu faktörlerin hepsi bir arada olduğu zaman eğitim sistemi görevini yerine getirebilir. Fakat eğitim sisteminin en önemli etkeni ve sistemin verimli çalışmasını sağlayan öğretmenlerdir. Eğitim şartlarının hazır olduğu, öğrenmeye açık öğrencilerin bulunduğu durumlarda dahi fırsatları kullanabilecek yeterlilikte öğretmenlerin bulunması gerekir. Yeterliliklere sahip öğretmenlerin bulunmaması

durumunda ise eğitim hedeflerine ulaşılamaz (Özoğlu, 2010). Eğitim sisteminin kalitesinin yükseltilmesinde öğretmenlerin ve sahip oldukları kabiliyetleri daha fazla görülmektedir (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlik mesleği sadece bilginin aktarılmasını esas alan bir meslek olarak tanımlanamaz. Aynı zamanda bilginin bireylere aktarılmasının yanında bu bilginin bireyde davranışa dönüşmesi yönüyle ele alınmalıdır (Öksüzoğlu, 2009). Eğitim sistemini şekillendiren, olmadığında sistemin hedeflerini gerçekleştiremeyeceği öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması çok önemlidir (Yazıcı, 2009). Motivasyonu yüksek olan öğretmenlere okullarında ve sınıflarında güven artacak, bununla birlikte öğrencilerin hazır bulunuşlukları da olumlu yönde artacaktır (Deniz ve Fidan, 2006).

2.6. Eğitim Kurumlarında Motivasyon

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin motivasyonunda en fazla etkiye sahip olan o kurumların yöneticileridir. Motivasyonun arttırılmasında en önemli görev yöneticilere düşmektedir. Her bireyin eşit haklara sahip olduğu, düşüncesini rahatça ifade edebildiği bir ortam ortamı oluşturmak gerekir. Bunun yanında yöneticilerin öğretmenleri motive etmeleri gereklidir. Eğitim kurumlarında yöneticilerin öğretmenlere talimatlar vererek yönlendirmeleri hem işleyişte aksaklıklara yol açmakta hem de öğretmenlerin moral ve motivasyonlarına etki etmektedir. Eğitim kurumunun işleyişinde alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine önem verilmesi ve katkı sağlamaları kurumdaki çatışmaların önüne geçecektir (Bursalıoğlu, 2002).

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin performanslarının esas alınması öğretmen faaliyetlerinin ve performansının tarafsız bir şekilde ölçülebileceği mekanizmanın geliştirilmesi, ölçülen performansa yönelik ödüllendirme sistemin oluşturulması gerekmedir. Adil bir performans sistemi bireylerin kendini tanımasını, kurumun da bireyi ilgi ve yeteneğine göre değerlendirmesini sağlar. Bunun sonucunda da çalışanları motive edecek unsurlar geliştirilebilir (Fındıkçı, 2000). Öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak için ihtiyaç duyulan şartların yerine getirilmelidir. Öğretmenlere yeteneklerini sergileyebilecekleri alanlarda yetki verilmeli, okul ve sınıf ortamları düzenlenmeli, ders araçları temin edilmelidir. Eğitim planlaması yapılırken sadece okul yöneticilerini değil, öğretmenlerin de görüşlerine yer verilmelidir. Öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve öğretmelere yetki verilmesi hem işleyişi kolaylaştır hem de etkili denetimi sağlar. Bunun yanında öğretmen

motivasyonu artar. Motivasyonu artan öğretmenlerin dış denetim ihtiyacı ortadan kalkar (Öztay 2006).

2.7. Öğretmen Motivasyonu

Eğitim kurumları, içinde yer aldığı toplama önemli katlı sağlayan örgütlerdir. Girdisi insan olan sistemin sağlıklı çalışması halinde nitelikli sonuçlar vermesi mümkündür (Kaya vd., 2013). Eğitim sisteminin en önemli unsurları müfredat, öğrenci ve tüm teknolojik imkanlara rağmen en önemli unsuru yine öğretmendir (Şimşek, 2010) Eğitim örgütleri öğrenme ve öğretme becerilerinin bir araya geldiği önemli toplumsal kurumlardır. Eğitim ve öğretim ilişkisinde bir köprü vazifesi gören öğretmenlere, öğrencileri her türlü bilgiyle donatarak topluma ve kendilerine yararlı bireyler olarak geliştirmeleri, meslek sahibi iyi bir vatandaş olarak yetiştirmeleri görev ve sorumlulukları verilmiştir (Şimşek, 2010).

Öğretmenlerin motivosyanu, işlerini severek yerine getirmeleri öğrencilerin de motive olmalarını ve öğrenmelerinin gerçekleşmesini sağlayan faktörlerin başındadır. Öğretmen motivasyonu işlerinde uzmanlaşmasına katkı sağlar ve öğrencilerinde öğrenmeye yönelik motivasyonlarına önemli katlı sağlar (Viau,2015). Eğitim kurumlarında müdürlerin olduğu kadar müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve eğitimin önemli unsurlarından olan öğrenci ve velilerinin de motivasyon hususunda önemli sorumluluk ve görevleri mevcuttur. Yalnızca yöneticilerin öğretmenleri motive etmesi yeterli değildir. Motivasyonda eğitim sistemini oluşturan tüm paydaşların sorumlu davranmaları sistemin daha iyi işlemesini sağlayacaktır (Güney, 2012). Öğretmenlerin işlerini yaparken karşı karşıya kaldıkları problemlerde kendilerine destek olunması, yaptıkları işlerden dolayı üstlerinden ve velilerden takdir görmeleri, yöneticilerinin ihtiyaçlarını gidermekte istekli davranmaları, okul yönetiminin sorunlar karşısında duyarlı olmaları, eğitim araç ve gereçlerine rahatça erişebilmeleri, çalıştıkları kurumlarda işbirliğine önem verilmesi, anlaşılır, mantıklı, ölçülebilir bir ödüllendirme sisteminin olması, dışsal motivasyon motivasyonlarını belirleyen faktörler olarak sayılabilir (Han ve Yin, 2016).

Yaklaşık elli yıla yakın zamanda eğitim üzerinde yapılan araştırmalarda öğrenci motivasyonu üzerinde durulmuştur. 1990'da sonra öğretmen motivasyonu ile ilgili

araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Han ve Yin, 2016). Öğretmen motivasyonuna yönelik daha önce çok az çalışmaya yer verilmiştir. Öğrenci motivasyonuna ilişkin çalışmalar yapılırken öğretmen motivasyonu göz ardı edilmiştir. Eğitim sisteminde öğrenme ve öğrenci başarısına yönelik yapılan motivasyon araştırmaların yanında son yıllarda öğretmen motivasyonuna yönelik çalışmalara da yer verilmektedir (Richardson ve Watt, 2010). Öğretmenlerin iç ve dış motivasyonlarının farklı faktörlerle arttırılması öğretmenlerin sınıftaki faaliyetlerini de etkileyecektir. Motivasyonu yetersiz olan öğretmenlerin durumları öğrencilerinin ders başarılarına da etkisi olacaktır. Bundan dolayı öğretmenlerin motivasyonlarını arttırıcı tedbirlerin yöneticiler tarafından alınması gerekir (Polat, 2010).

2.8. Anlamlı İş

İnsanlar yaşadıkları sürenin yüzde otuzundan fazlasını iş hayatlarında geçirmektedirler. İnsanların yaptıkları bu işler, karakterlerine yön verirken bir yandan da kişinin kaliteli bir yaşam sürmesine, yaptıkları işin kendilerinde haz uyandırmasına, iş hayatında kendilerini yeterli görmeleriyle yakından ilgilidir. Kişinin yaptığı işe entegreolması yaşanılan tasayı, endişeyi ve mesleki doyumsuzluğu azaltarak işi anlamlı kılmayı ortaya koymuştur. İşte anlam, kişinin çalışma hayatına ayak uydurmasına bir faktör olarak belirtilmiştir (Kahn, 1990).

İşte anlam, herkes için değişik şeyleri anlamlı kılar. Sahip olunan dâhili ve harici kazanımların değeri de bu kişiler arasında da farklılık gösterir İşte anlam; bireysel açıdan tatmin edici, manevi açıdan odaklanmayı artırıcı ve mükâfatlandıran bir deneyimdir (Beadle ve Knight, 2012).

İşte anlam ile ilgili son zamanlarda yapılan araştırmaların, her geçen gün arttığı gözlemlenmektedir. Overell (2008)'e görüşüne göre işte anlam, birçok alanda (sosyoloji, psikoloji, iletişim, tarih, antropoloji vb.) yer aldığı için yapılan araştırmaların içeriğinde yer almayı sürdürecektir. İşte anlam çalışmalarının öne çıkan isimlerinden Chalofsky'e (2003) göre işte anlam, bireyleri hayatı boyunca bütünlük duygusuna ulaştıran bir yapıdır. Gardner, Csikszentmihalyi ve Damon (2001), bireylerin yaptıkları işi anlamlı hissetmelerinin ön planda olması gerektiğini ve işte anlamın da öğrencilere yansıtılması gerektiğini belirtmişlerdir. Böyle olduğu

zaman fizyolojik ve psikolojik olarak, toplumsal ve bilimsel açıdan ilerleme gösteren öğrenci kitlelerine daha kolay erişilebilmektedir. Öğretmenlerin hissettikleri ve yaşadıkları hazzın, öğrencilerin öğrenmelerine etkisi büyütür. İş ortamlarında haz duygusunu tadan ve mutlu olan öğretmenler bu durumun artılarını da bulundukları eğitim ortamındaki öğrencilerine yansıtmaktadırlar. İçten gelen bu motivasyon, öğretmenlerin yaptığı işi de anlamlı kılmaktadır. (Mitchener ve Schmit,1998)

İnsanlar doğası gereği hayatlarında bir anlam ararlar ya da buna sahip olmak isterler. Öğretmenler de mesleklerini icra ederken bu anlamı yaptıkları işte ararlar. Bu iş, bireylerin insanları yaşama bağlayan ve ayakta tutan bir mücadeledir denilebilir. Okullardaki eğitim neferi olan öğretmenlerin toplumun ve insanların ilerideki yaşantılarına faydalı olacağı düşüncesiyle ilerlemesi öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulmalarının neticesidir. Edindikleri verileri yansıtabilen, etrafıyla pozitif ilişki kurabilen, yeni nesillere bilgiyi entegre eden; aynı zamanda da öğrencileriyle güçlü bağ kuran ve onlardan olumlu geri dönüşler alan öğretmenler yaptıkları işi anlamlandırırlar (Fourie ve Deacon, 2015).

Özdemir ve Orhan (2019) incelemelerinde; eskiye oranla öğretmenlik mesleğinin itibarının zedelendiğini ve giderek öğretmenlerin de bu durumdan rahatsız olduğunu ifade etmektedirler. Bu düşüncelerin değişmesi ise; öğretmenlerin mesleki açıdan ve bireysel anlamda kendilerini geliştirmeleri ve toplumdaki bireylerin bu mesleğe saygınlık göstermesi gerekir.

2.9. İş İlişkileri

Anlamlı iş ilişkileri çalışma hayatında çift taraflı amaçları hedef alan ilişkileri inşa eder. Öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla iş ilişkilerinin iyi olması kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmelerinde önemli rol oynar (Şişman, 2011). Bu kapsamda aile olma duygusu, kendini faydalı hissetme arzusu ve arkadaşlarından memnun olma hali vardır. Rol model olma özelliğindeki öğretmenler, mesleklerinin gerekliliği olarak araştırmaya, kendilerini geliştirmeye devam ederler. Bunu gözlemleyen öğrenciler öğretmenlerinin bu gayretine şahit olurlar. Böylece öğrenciler de derse karşı olumlu tavır geliştirirken çalışma azimleri artar. Fakat tersi durumlarda da öğrencilerin açısından çalışma hevesleri yok olmakla neticelenebilir.

Eğitim öğretim hakkında arzularımızı ortaya çıkardığımızda ve bu bunları diğer insanlarla paylaştığımızda, kapalı kapıların açılacağını ve olanakların sonsuzlaşacağını ifade ederek bu kanının ehemmiyetine dikkat çeker (Olson, 2003). Yager (1999) iş ilişkilerini, "aynı pozisyonda çalışan bireylerin, çalışma ortamında muhafaza edilebilen ilişki çeşididir" diye tanımlamaktadır. Güçlü ve etkili işbirliği liderliğin önemli basamaklarındandır. Öğretmen bu zorluk alanlarının üstesinden gelebilmek için çalışma arkadaşlarından başlayan bir iş birliği ağı geliştirmelidir. Öğretmenlerin görevli oldukları okullarda idareciler ve öğretmenlerle kurum kültürüne katkı sağlamak amacıyla iş birliğine katkı sağlamalı ve başarıya odaklı çalışmalıdırlar (Çevik ve Köse, 2017).

2.10. İşte Tevazu

Tevazu kelimesi genelde alçakgönüllü olma, alçakgönüllü davranışlar gösterme ya da tevazu gösteren kimseler için kullanılan bir sözcüktür. Tevazu gösteren kişiler kendilerini başka kimselerden daha üstün görmezler. Alçakgönüllülük anlamına gelen tevazu kelimesi çok eski zamanlardan bu yana kullanılan bir kelimedir. Bazı psikologlar bu iki tanımın anlamca yakın olmasından dolayı alçakgönüllülük ve tevazuyu aynı başlık altında toplamışlardır (Peterson ve Seligman,2004). Bu iki kavram alt basamaklarda daha belirgin ve ölçülebilir bir şekilde açıklanabilir (Davis vd., 2011). Yapılan işler ve neticesinde tutumlarımız engin bir tevazu gösterir. Tevazu insanların kendilerini küçük görmeleri değildir. Tevazu sahibi insanlar, başkalarından kendilerini büyük görecek kibre sahip değildirler. Kendilerini oldukları gibi kabul ederler, sahip oldukları tevazu sayesinde kendilerini gizlerler (Hökelekli, 2007).

İşte tevazu bireylerin kendilerinde var olan yeteneklerin, bilgi ve zanaatın neticesinde yaptıkları mesleğin karşılığında övgü beklemeksizin, tavırlarını cemiyete katkı sunmak olarak belirtir. Tevazu, insanların çalıştıkları mesleği anlamlı bulması için önemli bir özelliktir. İşte tevazu, çalışan kişilerin göz önünde bulunmaktan hoşlanmadıkları bir durumdur (Gül ve Türkmen, 2016). Elliott (2010), tevazuyu içten gelen ahlaki değerler olarak belirtmiştir. Kişilerin sahip oldukları değerleri doğru ifade etmeleri, sahip olduğu kabiliyetlerinin toplumdaki çizgilerini bilmeleri ve bencil davranışlar sergilememeleri toplumsal kriterler arasındadır (Tangney, 2000).

2.11. İşte Aşkınlık

Aşkınlık kelime olarak aşırılık anlamına gelir. Başka bir ifadeyle insanın kendini aşma durumudur. İşini anlamlandırma hissini yaşayan kişiler çalışma hayatında baskın bir şekilde hoşlarına giden duyguyu tatmalarını ifade ederler. İşte aşkınlığın açıklaması güçlü manevi dinginliğin çıkış noktasıdır. Diğer bir deyişle işte aşkınlık; çalıştıkları mesleğe kendince bir anlam yükleyip bu işten tatmin olma durumudur (Hall ve Chandler, 2005). İnsanlar mesleklerinde hedefleri doğrultusunda ilerlerken, ortak amaçları görev edinmiş kişileri bir aşkınlık duygusu sarar ve örgüte yayılan, insanların menfaatine hizmet edecek yetenek ve tavırlarda davranış sergilerler (Steger ve Dik, 2010). İşte aşkınlık duygusunu yaşayan kişiler kendilerini mesleğine adamış kişilerdir. Mesleğe adanmışlık; insanların hoşuna giden ve önemsediği, yaptığı iş için vaktinin çoğunu harcadığı; bunu yaparken de kendisini kuvvetli ve mutlu hissettiği anlardır(Vallerand, 2008). Adanmışlık duygusu öğretmenin yaptığı işe tutkusundan kaynaklanır. Öğretmenler yaşamlarının geride kalan en güzel anlarına kendilerini vakfetmişlerdir (Garrison ve Liston,2004).

Öğretmenler, öğrencilerini öğrenme ortamında başarı duygusunu tatmaları için cesaretlendirmelidirler. Mesleğinde aşkınlık duygusuna sahip öğretmenler içten gelen motivasyona sahiptirler. Bu motivasyon da öğretmenlerin üretkenliğini arttırır. Öğretmen öğrencisinin yanlışlıklarını ve noksanlıklarını görmeli, bunları telafi edecek metotlar bulmalı, öğrenci merkezli yöntemlerle kazanımlar öğretilmeli, saygı çerçevesinde anlayışlı, sabırlı olunarak edinilmesi beklenen davranışlar etkin öğrenme alanında öğretilmelidir. Öğretmenlerin her şeyden önce meslekle ilgili düşünceleri, mesleğe olan sevgileri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili işleri yapmayı istemeleri, mesleğe kendilerini verme seviyelerini pozitif yönde etkileyecek etkenler bulunmalıdır. Fried (2001), öğretmeni öğretmen yapan şeyin; onu adeta devleştiren etkenin düşüncelere ve değerlere olan ilgisi, kendini ileriye götürecek duyarlılığı, her defasında bir adım daha ilerleye gitmiş olmanın verdiği haz olarak ifade etmiştir.

Mesleğinde zirve yapmış öğretmenler her daim mesleki açıdan kendilerini geliştirme fırsatı bulmaya çalışırlar. Habermas (1973), hakikaten öğretmenlik mesleğinin çok kıymetli bir uğraş olduğunu düşünen ve bu doğrultuda hareket edenlerin; güçlükler karşılaştığında pes eden, kendini düşünen bir öğretmenle kendisini bir tutmaması

gerektiğini bilmesini söylemiştir. Dik, Duffy ve Eldridge (2009) işte aşkınlığı ifade ederken, içten gelen dürtülerle ve işi yaparken duygusal açıdan mana yüklenmesini doğru bulur.

Yaptıkları işi önemseyen öğretmenler, öğrencilerini etkin öğrenmeleri için yüreklendirmenin önemli olduğunu, onları cesaretlendirerek öğrenme ortamına aktif katılım sağlamalarına yol gösterir. Tutkuyla, kendilerini çalıştıkları mesleklerine adar ve bunun böyle olmasına kanaat getirirler. Öğretmenler sahip olduğu bilgiye dayanarak fark yaratacak mesleki donanımla öğrencilerin öğrenme hızlarını etkileyecek ve gözle görülür gelişmeler kaydedecektir (Rowe, 2003). Öğretmenlerdeki meslek aşkı, onların tutum ve tavırlarına da yansıyacak, böylelikle öğretmenlerin mesleki başarısı artacaktır (Thapan, 1991).

2.12. Anlam Arayışı

Anlam arayışı kişiler için doğal bir olaydır. İnsanlar çok eski çağlardan beri kendilerine bazı sorular sormuştur. “Hayatta olmamın gerçek nedeni nedir?”, “Yaşamın anlamı nedir?” bu sorulardan bazılarıdır. Pozitif psikolojinin öne çıkan isimlerinden Seligman (2002), neşeli bir hayatı tasvir ederken bir sınıflandırma yapmış; kaliteli bir hayatla anlamı olan hayatı farklı değerlendirmiştir. Seligman göre anlamlı hayatı, bireyin sebebini kabul ettiği ve inandıklarıyla örtüşen tutumları ortaya koyması ve işleri yerine getirmesi ile ilgilidir, der.

Anlam arayışı, anlamı bulma talebi, bireyin sahip olduğu kişiliğinin dışa aktarılma isteğidir. Bunun sebebi ise; bu anlamı arayan canlı türü insandır. Zaten bu özellik insanları yeryüzündeki diğer varlıklardan ayırt eder(Öztokat,2009). Bunun sonucu ‘zihin’ kavram olarak önümüze çıkar ve Camus göre de ‘zihin’ insanları başka varlıklardan ayırt eden önemli bir kanıdır.

İnsan yaşamının büyük bölümünü kapsayan anlam arayışı, bireylerin yaşamlarının ve sahip oldukları kimliklerinin ağırlık merkezi olmuştur. İnsanlardaki anlamı arama içgüdüsü canlılar içinde insanlara mahsus zihinsel ve duygusal bir gereksinimdir (Baumeister, 1991). Öğrencilerin de öğretimden anlam çıkarabilmesi için kendi sürekliliklerini sağlaması gerekir yani bilgi örgütlenmeli ve anlamlandırılmalıdır

(Duman, 2015). Öğretmenlerin mesleğinde hedef arayışı içinde olması, meslek yaşamlarının misyonunu analiz etmelerini gerektirir. Anlam arayışı, zamanla kendini bulurken mesleki bakımdan kuvvetli bir anlam duygusuna erişmiş, mesleki hedeflerini daha derine indirgemiş bir şekilde yol alması beklenir (Steger vd. 2006).

Frankl (2012)'e göre sorunların sadece bir cevabı bulunur; yanlış olmayan cevaplar ve her çözüm yolunun da sadece bir manası olabilir; bu da hakiki anlamı ifade eder. Anlam arayışı verilmeyip aranması gereken bir olgudur. Anlam arayışı kişilerin, bir çeşit yol almayı ve bu yolculukta zorluklara göğüs gererek her ne olursa olsun yola devam edebilme gücü verir ve bitiş noktasına geldiğinde ne için anlam bulmaya çalışıldığı idrak edilir (Karasu, 2004: 218). Karşılaşılan zorluklara karşı, birey bu arayışı bulmayı sürdürür ve bunun için çaba harcar. Muhtemelen anlamı aramak bu yola çıkmak ve ilerlemek olmaktır. Mevcudiyetimizin ve hayatta yaşamımızı devam ettirebilmemizin ilerisinde hayatın başka anlamı var mıdır? Gerçekler, refah, içtenlik ve hoşnutluklar üstüne kurulmuş bu yaşamda neleri istiyoruz ve ne kadar istiyoruz? İşte insanların birçoğu bu sorularla kendini meşgul ederek cevap arayışında kendini harcar. Bu yolculuk tehlikelerle kaplıdır ve zordur (Rudd, 2002: 153).

İnsanda doğası gereği, dengeli bir biçimde hayata tutunma ve bu şekilde yaşama isteği vardır. Zıtlıklar ve birbiriyle bağdaşmayan durumlar, kişilerin kararsızlık yaşamasına ve hissizleşmesine sebep olur. Yaşamın manası nedir sorusu genel anlamda yaşamın tam da insanların özel hayatında bu uyuma ayak uydurması ile alakalıdır. Yani anlam arayışı denge arayışı içerisinde olmaktır (Yalom, 2001: 663). Fromm (1997), yaşamın manasını toplumdaki huzurun sağlanmasıyla olacağını belirtmiştir. Her istemeyen gözü tok topluluklar, yaşamlarından memnundurlar ve fakir olmadıklarından değil gönülleri tok olduklarından hoşnutturlar. Huzurlu yaşayabilmek için, emniyette olduğunu hissedebilmek için böyle bir toplum olmak gerekir (Fromm, 1997). Hayatın manası, herkesçe farklı olsa da evrensel kalite barındıran yaşam mealleri mevcuttur. Anlam arayışındaki hakikat, güvenilir düşünce ve bu görüşlerin belirgin özelliklerinin yanında hemen herkesçe belirlenen niteliğe sahip olmasıdır. (Adler, 1997). İnsanlar, hep bu anlam arayışı içerisinde olmuştur. Neden yaratıldığını, nasıl var olduğunu merak etmiş, yaratılma nedenini, bu

yaradılışın amacının ne olduğunu bugüne değin arayarak yaşama bir anlam yüklemesi sadece insana ait bir özellik olarak ifade edilmiştir (Holm, 2007).

2.13. İşte Anlam Liderliği

Liderlik tanımı birçok kişi tarafından benzer şekilde ifade edilmiştir. Liderlik, birtakım bireyleri benzer hedefler etrafında toplayıp bu hedeflerin amaca ulaşmasını sağlamak, onları kabiliyetleri ve bilgileri doğrultusunda dinamikleştirmektir (Eren, 2001: 465). Önen ve Kanayran'a göre liderlik toplumun amaçları gözetilerek işi yapanların verimliliğini çoğaltan motivasyonu sağlamaktır. Başka bir ifadeyle liderlik vasfı, ortak hedefleri olan insanları bir çatı altında toplamayıp onların hedeflerini yetenekleri doğrultusunda gerçekleştirebilmedir (Zel, 2001).

Bazı uzman kişiler önderliğin bir sanat olduğu düşüncesindedirler. Liderlik, öte yandan belirli hallerde ve davranışlarda hedefe varmak için katılım sağlayanların tutumlarını cezbetme kabiliyeti olabilmektedir (Şimşek, 1996: 187). İşte anlam liderliği; eskide yaşayan insanların tersine bugünkü işlerin insanlar açısından anlamlı bulunması, işi yapanların mesleklerinden umdukları öncelikli etkendir. Önderlik yapan kişiler yönetimi ele aldıklarında bu duyguları memnun edecek alanları oluşturabilmelidir (Scroggins; 2008).

2.14. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde "mesleki motivasyon" ve "anlamlı iş" konusunda ilgili yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalardan ulaşılabilenler yer almaktadır.

2.14.1. Mesleki motivasyonla ilgili yapılmış araştırmalar

Alam ve Farid (2011), "Öğretmen motivasyounu etkileyen faktörler" isimli çalışmada ortaokul öğretmenlerinin ekonomik durumları, yaş ve sınav kaygısı faktörlerinin öğretmen motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenci davranışları, ekonomik şartlar, sınav stresinin motivasyonlarına etki ettiği tespit edilmiştir. Alam ve Farid, öğretmen motivasyonunu arttırmak için öğretmenlik mesleğine saygı gösterilmesi ve öğretmenlerin yaptıkları işe göre ücret ödenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bernaus, Wilson ve Gardner (2009), “Öğretmen motivasyonu, kullanılan sınıf stratejisi, öğrenci motivasyonu ve ikinci dil başarısı” isimli çalışmasında öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yöntemlerin kendi motivasyonlarına ve öğrencilerin motivasyonları üzerindeki ilişki araştırılmıştır. İspanyol öğrenci ve öğretmenle gerçekleştirilen araştırma motivasyon unsurlarıyla öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri arasında paralellik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen motivasyonun öğrenci başarısına pozitif yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Çalış (2012) “Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi*”* adlı araştırmada, yöneticilerin yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerine etkisini araştırmıştır. Liselerde görevli 200 öğretmenin örneklem olarak seçildiği araştırmada yöneticilerin yaklaşımlarının öğretmen motivasyonuna etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları yaşa, meslekteki görev süresine, mesleki alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Doğan ve Koçak (2014)’ın, “Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki” konulu, örneklemini Sivas ilinde ortaokullarda görevli 211 öğretmenden oluşturduğu araştırmasının sonucuna göre okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etki etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ebeoğlu (2014), “Özel ve kamu eğitim kurumu yöneticilerinin motivasyon düzeyleri üzerine bir araştırma” adlı araştırmada; eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin motivasyon kaynakları arasında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya göre, görev yaptığı kurumda işine önem veren ve kuruma değer veren, sorumluluklarının farkında olan, görevine bağlı, motivasyonları tam olan, teknololik gelişmeleri ve yenilikleri takip eden yöneticilerin kurumlarına daha fazla katkı sağlayacakları sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak (2002), “İlköğretim Okullarında Öğretmen Motivasyonu (Keçiören İlçesi Örneği)” adlı araştırmasında iş güvenliği, kendilerinin takdir edilmeleri, öğrencilerine katkıları, öğrencilerinin meslek sahibi olmaları ilköğretim

okullarındaki öğretmenleri motive eden faktörler olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre yöneticiler öğretmenlerin takdri edilmeleri ve kendilerini geliştirmelerini motive eden unsurlar olarak değerlendirmişlerdir. Yöneticiler açısından öğretmenlere güler yüzlü yaklaşılması ve güvenli çalışma ortamlarının oluşturulması motivasyonlarını arttırmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak için maddi unsurlara gerek olmadığı, öğretmenleri mutlu edecek farklı etkenlerin olduğunu düşüncesine varılmıştır.

Konur (2006), "İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma" adlı çalışmasında işgörenlere ve motivasyonun önem verilmesi üzerinde durmuş, çalışanlarda farkı motivasyon unsurlarının etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır. Motivasyon kişilere göre değerlendirilmesinin ve kişiye önem verilmesinin motivasyona katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Recepoğlu (2013), yapmış olduğu "Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi" isimli araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonları incelenmiştir. Kastamonu ilinde ilkokullarda görev yapan öğretmenler örneklem olarak seçilmiş, "iş motivasyonu ölçeği"nin (Aksoy (2006) kullanıldığı araştırmada çeşitli değişkenlerin öğretmen motivasyonu üzerine etkisi araştırılmış, araştırma sonucunda branş, cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki görev süreleri yönünden öğretmenlerin motivasyon seviyelerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte kıdemleri ve yaşları bakımından anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2017), "Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: öğretmen görüşlerine göre bir inceleme" konulu çalışmasında; öğretmenlerin motivasyonlarında yöneticilerin ve yardımcılarının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; mesleki ve kişisel becerilerin iç ve dış motivasyona anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2006), "Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler" konulu çalışmada öğretmenlerin motivasyonlarında sosyal ve ekonomik etkenlerin önemli etkisinin olduğu sonucuna

varılmıştır. Ekonomik faktörlerden sonra yönetim ve örgüt unsurları motivasyon kaynağı olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleklerini yapmalarında işlerini sevmeleri ve öğretmenlik mesleğinin topluma faydalı olması, öğrencilerin ve ebeveylerinin olumlu dönütleri mesleki motivasyonu sağlayan önemli unsurlar olarak sayılmıştır.

Yıldırım (2015), "Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki" isimli çalışmasında; resmi eğitim kurumlarda görev yapan yöneticilerinin mesleki yeterliklerinin öğretmen motivasyonu üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre motivasyon artırıcı unsurlara yer vermeyen kurum idarecilerin görev yaptığı kurumlarda çalışanlarda performans düşüklüğü görülmüş, modern yaklaşımları benimseyen yöneticilerin kurumlarında verimliliğin gözle görülür şekilde arttığı, çalışanların motivasyonlarının işlerine yansıdığı sonucuna varılmıştır.

2.14.2. Anlamlı iş ile ilgili yapılmış araştırmalar

Demirtaş, Özdevecioğlu ve Gök (2015), "İş yaşam dengesinin anlamlı iş üzerindeki etkisi Lider üye etkileşiminin düzenleyici rolü" adlı araştırma İş-yaşam dengesinin anlamlı iş üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Anlamlı İş Algısı ve Lider-Üye Etkileşimi ölçekleri farklı iş kollarında çalışan bireylere uygulanmış, çalışmada iş-yaşam dengesini anlamlı iş anlayışına tesir ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan (2018), "İşin anlamlılığının iş performansı ve sapma davranışına etkisi: Mersin ilinde yapılan bir inceleme" adlı araştırmada Mersin ilinde görev yapan işgörenlerle yapılan araştırma verileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anlamlı iş ile iş yaşamı ve sapma davranışının kadın-erkek, evli-bekar ve işyerlerinin özellikleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bireylerin yaşı, eğitim durumları, deneyimi, kurumdaki görev sürelerine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Stringer (2007), "Stratejik uyum, anlamlı çalışma ve çalışan bağlılığı arasındaki ilişki" adlı çalışmasında, 160 katılımcıyla gerçekleştirmiştir. Regresyon analizi ile stratejik uyum, anlamlı çalışma, çalışan bağlılığı değişkenleri arasındaki ilişki

incelenmiştir. Analiz sonucuna göre stratejik uyum ile anlamlı çalışma arasında anlamlı bir ilişki olduğu, çalışan bağlılığının stratejik uyuma daha büyük bir etkide bulunduğu görülmüştür.

Toptaş (2018), Ankara'da devlet ilkokullarında görevli öğretmenlerin örneklem olarak seçildiği "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen etmenler" adlı çalışmasında sonucunda öğretmenlerin işlerini yüksek düzeyde anlamlı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Uzunbacak ve Akçakanat (2018), "İşin anlamı, zindelik, mutluluk ve iş tatmini ilişkileri üzerine görgül bir araştırma" adlı araştırmada işgörenlerin işini değerli görmeleri durumunda zindelik ve iş tatmin seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada iş tatmininin öznel zindelik üzerindeki pozitif etki ettiği, iş tatmini olan güvenlik görevlilerinin, fiziksel ve psikolojik olarak canlılık ve enerji düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, Kastamonu ili Merkez ilçesinde görevli öğretmenlerin algılarına göre mesleki motivasyonları ile işlerini anlamlı bulmaları arasındaki ilişki tespit etmek amaçlığından ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında değişim olup olmadığı, farklılığın olması durumunda bunun derecesini tespit etmek için kullanılır (Karasar, 2005).

Tarama araştırmalarında genel olarak araştırmacının belirlediği cevap seçeneklerinden faydalanılarak bilgi toplanır. Araştırmacılar, tarama araştırmalarının çoğunda verilen cevapların kaynağından çok kişiler bakımından dağılımı yönüyle ilgilenir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Tarama modellerinde "Ne idi? Nedir? Ne ile ilgilidir?" gibi sorulara cevap bulmak amaçlanır (Büyüköztürk, 2016).

3.2. Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Kastamonu ilinde görevli 308 öğretmen yer almaktadır. Araştırma aşamasında okullar ziyaret edilmiş, araştırmanın içeriği hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Kastamonu ili Merkez ilçesinde görev yapan 1026 öğretmenden 308'ine ulaşılmış, eksik cevaplama tespit edilen 8 anket elenerek 300 ölçek analiz edilmiştir.

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu ile ilgili demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde değerlerinin dağılımları Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde değerlerinin dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	*n*	%
Cinsiyet	1. Erkek	157	52
	2. Kadın	143	48
Yaş	1. 22-30	22	7
	2. 31-40	113	38
	3. 41-50	125	42
	4. 51 ve Üstü	40	13
Medeni Durum	1. Evli	266	89
	2. Bekar	34	11
Öğrenim Durumu	1. Lisans	245	82
	2. Lisansüstü	55	18
Mesleki Alan	1. Sınıf Öğretmeni	84	28
	2. Branş Öğretmeni	216	72
Mesleki Kıdem (Yıl)	1. 1-5	18	6
	2. 6-10	49	16
	3. 11-15	48	16
	4. 16-20	57	19
	5. 21-25	66	22
	6. 26 ve üstü	62	21
Okuldaki Görev Süresi (Yıl)	1. 1-5	178	59
	2. 6-10	73	24
	3. 11-15	26	9
	4. 16-20	14	5
	5. 21-25	6	2
	6. 26 ve üstü	3	1
Toplam		300	100

Tablo 3.1'e göre araştırmaya 300 katılımcı katılmıştır. Katılımcıların % 52'si erkek, % 48'i ise kadındır. Yaş grupları incelendiğinde % 42 ile 41-50 yaş arası katılımcılar en yüksek oranda olup, % 22 ile 22-30 yaş arası katılımcılar ise en düşük orandadır. Sırasıyla % 38 oran ile 31- 40 yaş arası katılımcılar, % 13 oran ile 51 yaş üstü katılımcıların olduğu görülmektedir. Medeni duruma göre % 89 oran ile 266 katılımcının evli, % 11 oran ile 34 katılımcı ise bekardır. Öğrenim durumu analiz edildiğinde % 82 oran ile 245 katılımcı büyük bir çoğunlukla lisans mezunu iken, % 18 oran ile 55 katılımcının lisansüstünden mezun olduğu görülmüştür.

Mesleki alana göre yüksek bir oran olan % 72 ile 216 katılımcı branş öğretmeni iken, % 28 oran ile 84 öğretmen sınıf öğretmenidir. Mesleki kıdem incelendiğinde en yüksek oran olan % 22 ile 66 katılımcının 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, en düşük oran olan % 6 ile 18 katılımcının 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmıştır. 26 yaş ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 62 katılımcı % 21 orana sahip iken, 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan 57 katılımcı ise % 19 orana sahiptir. 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan 49 katılımcı ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip 48 katılımcı ise % 16 ile aynı orana sahiptirler.

Okuldaki görev süresi incelendiğinde 1-5 yıl arası okulda görev yapmakta olan 178 katılımcı % 59 oran ile en yüksek orana sahiptir. Buna karşın % 1 oran ile 3 katılımcının 26 yıl ve üzeri okulda görev süresi ile en düşük orana sahip olduğu görülmektedir. 6-10 yıl okulda görev süresine sahip olan 73 katılımcı % 24 orana sahip iken 11-15 yıl arası okulda görev süresi olan 26 katılımcı % 9 orana sahiptir. 16-20 yıl arası okulda görev süresi olan 14 katılımcının oranı ise % 5'tir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılmış olan "anket" üç kısımdan oluşturulmuştur. Birinci kısımda; katılımcı öğretmenlerin öğretmenlere dair kişisel bilgiler, ikinci kısımda; Uçar (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği"; üçüncü kısımda ise; Göcen ve Terzi (2018) tarafından geliştirilen "Eğitim Örgütleri için Anlamlı İş" ölçeği yer almaktadır. Kişisel bilgiler 7, "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" 19 ve "Eğitim Örgütleri için Anlamlı İş Ölçeği" 21 ifadeden oluşmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılması amacıyla araştırmacının hazırlamış olduğu "Kişisel Bilgi Formu"nda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, öğrenim durumları, mesleki alanları, mesleki kıdemleri, okuldaki görev sürelerinin yer aldığı başlıklarından bulunmaktadır.

3.3.2. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada Uçar (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen motivasyonu ölçeği" kullanılmıştır. Yazar, öğretmen motivasyonu ölçeğini oluşturmak amacıyla öncelikle literatür araştırması yapmış ve 85 maddelik taslak meydana getirmiştir. "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" (ÖMÖ) adıyla geçerlik ve güvenirliğini tespit etmek için Diyarbakır'da ilköğretim okullarında görev yapan 230 öğretmene uygulanmıştır. Analizleri yapılan ölçeğin KMO değeri .901 ve Barlett Küresellik Testi sonucu anlamlı bulunmuştur. 35 maddeden oluşan "Öğretmen Motivasyon Ölçeği"ndeki 16 madde yapılan analizler sonucunda ölçekten çıkarılmıtır. 19 madde ve 2 faktörden oluşan ölçekteki yük değerlerleri .50'nin üstünde olan 19 madde tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .535 ile .811 arasında değişen değerlere sahip olduğu görülmüştür. Değerlendirme neticesinde ilk faktörün 10, sonraki faktörün 9 madde olduğu ölçek geliştirilmiştir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin "açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); CFI, GFI, SRMR, RMSEA, ve NNFI uyum ölçütleri ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri CFI için 0.96; GFI için 0,85; SRMR için 0,069; RMSEA için 0.078 ve NNFI için 0.95 olarak" saptanmıştır.

İç motivasyona ilişkin alt boyutuna ilişkin maddelerin korelasyon katsayılarının .50 ile .77 aralığında ve dış motivasyon alt boyutunun ise .60 ile .80 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Yazar, ölçekte bulunan maddelerin tamamı değerlendirildiğinde maddelerin korelasyon katsayılarının .50 ile .80 arası bir değerde gözlendiğini, "Öğretmen Motivasyonu" ölçeğinin öğretmen motivasyon düzeyini ölçebileceğini, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade etmiştir.

3.3.3. Eğitim Örgütleri için Anlamlı İş Ölçeği

Araştırmada diğer verilerin topanması amacıyla, Göçen, A. ve Terzi, R. (2019)'nin geliştirdiği "Eğitim Örgütleri için Anlamlı İş Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek geliştirmek amacıyla yapılan çalışma ile elde edilen verilerle yapılan AFA sonuçlarına göre ölçülen boyuta ilişkin açıklama durumu düşük kalan bazı maddeler çıkarılmıştır. AFA ve uzmanın incelemesinden sonra "Anlamlı İş ölçeği" altı boyut

ve 35 maddeden oluşan şeliyle oluşturulmuştur. Ölçek 454 öğretmene uygulanmış, toplanan veriler AFA ve DFA ile ölçülmüştür. AFA verilerine göre 35 maddenin 14 maddesi uzmanın görüşleri de dikkate alınarak ölçekten çıkartılmış ve ölçek 21 madde olarak oluşturulmuştur. 21 maddelik ölçekte yapılmış olan AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterlik ölçümü .78 ve Bartlett'in küresellik değeri manidar ($p < .05$) olarak gözlenmiştir. Ölçekte açıklanmış olan varyasyonun toplam değerinin %67,4 olduğu görülmüştür. Ölçekteki 5 madde İşte Anlam, dört madde İş İlişkileri, üçer madde ise "diğer boyutları (İşte Anlam Arayışı, İşte Aşkınlık, İşte Tevazu ve İşte Anlam Liderliği).

Ölçeğin tamamı ile boyutlarının güvenirlik katsayıları Cronbach Alfa yöntemi kullanılarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenirlik değerinin .84 olduğu belirlenmiştir. Alt boyutları güvenirlik değerlerinin; İşte Anlam boyutunun .84, İşte Anlam Arayışı boyutunun .80, İş İlişkileri boyutunun .84, İşte Aşkınlık boyutunun .73, İşte Tevazu boyutunun .74 ve İşte Anlam Liderliği boyutunun .80'dir. Yapılan analizler sonucunda Anlamlı İş Ölçeğinin okullarda ve diğer kurumlarda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanabilir ve kurumlara çalışan motivasyonu açısından yön gösterebilir (Göçen ve Terzi, 2019).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin uygulanabilmesi Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak izinler alınmış (Ek-1), ayrıca araştırmada kullanılan "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" ve "Anlamlı İş Ölçeği" ni geliştiren araştırmacılardan elektronik posta yoluyla izinler alınmıştır. Örneklemde yer okullara gidilerek katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. 300 katılımcının yanıtladıkları ölçeklerdeki verilerin analizleri yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizlerini yapabilmek amacıyla SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda verilerin çözümlemesinde hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmada yer alan alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey Çoklu Karşılaştırma Testleri, Pearson Momentler Çarpım Korelâsyon Katsayısı (r) ve Basit

Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. (Çokluk vd., 2012). Buna göre araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek puan aralıkları belirlenmiştir. 5'li Likert tipi ölçekte 4 aralık sayısı ve 5 seçenek olduğu için 4/5 = 0,8 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeklere ait ortalama puanlar Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçek Puan Aralıkları

	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
5'li Likert Ölçeği	1,00 - 1,79	1,80 - 2,59	2,60 - 3,39	3,40 - 4,19	4,20 - 5,00

4.BULGULAR

Bu bölümünde araştırmanın amacına yönelik oluşturulmuş olan alt problemlere yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde "Ölçeklerde kullanılan boyutlara yönelik betimsel istatistikler ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiş olan birinci alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Bu nedenle araştırmadaki değişkenlere yönelik en büyük ve en küçük değerler, aritmetik ortalamalar, standart sapmalar, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Değişkenlere yönelik betimsel istatistik değerleri Tablo 4.1'de belirtilmiştir.

Tablo 4.1. Değişkenlere yönelik betimsel istatistikler (*N* = 300)

Değişkenler	En Düşük Değer (Min)	En Yüksek Değer (Max)	$\bar{X}$	*S*	Çarpıklık	Basıklık
Anlamlı İş	3,00	5,00	4,47	,45	-,73	,14
İş İlişkileri	2,00	5,00	4,31	,57	-,70	,73
İşte Tevazu	2,67	5,00	4,47	,52	-,89	,38
İşte Aşkınlık	3,00	5,00	4,40	,48	-,28	-,54
İşte Anlam Arayışı	1,00	5,00	3,00	1,15	-,06	-,84
İşte Anlam Liderliği	3,00	5,00	4,29	,55	-,27	-,59
Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları	3,24	5,00	4,19	,39	,18	-,17
İçsel Motivasyon	2,56	5,00	4,21	,53	-,47	-,11
Dışsal Motivasyon	1,74	2,63	2,41	,22	-,84	-,10
Öğretmen Motivasyonu	2,95	5,00	4,40	,41	-,46	-,28

4.1'de Anlamlı İş ($\bar{X}$ = 4,47 – çok yüksek) ve İşte Tevazu ($\bar{X}$ = 4,47 – çok yüksek) değişkenleri en yüksek düzeyde ortalamaya sahiptir. Buna karşın Dışsal Motivasyon ($\bar{X}$ = 2,41 - düşük) ve İşte Anlam Arayışı ($\bar{X}$ = 3,00 - orta) değişkenleri ise en düşük düzeyde ortalamaya sahip değişkenleridir. Değişkenlerin standart sapma değerleri

incelendiğinde en homojen dağılım Dışsal Motivasyon (*S* = ,22) değişkenine ait iken, en heterojen dağılım ise İşte Anlam Arayışı (*S* = 1,15) değişkenine aittir. Tüm değişkenlerin basıklık ile çarpıklık değerleri -1 ile + 1 arasındadır.

Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ölçeğine ait toplam puan incelendiğinde en yüksek değer (Max = 5,00), en düşük değer ise (Min = 3,24)'tür. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları düzeyinin ($\bar{X}$ = 4,19) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları değişkenine ait standart sapma değeri (*S* = ,39) iken çarpıklık değeri (,18) ve basıklık değeri ise (-,17) olarak belirlenmiştir.

Anlamlı İş değişkenine ait değerler incelendiğinde en yüksek değerin (*Max.* = 5,00), en düşük değerin ise (*Min.* = 3,00) olduğu görülmektedir. Anlamlı İş düzeyinin ($\bar{X}$ = 4,47) çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Anlamlı İş boyutuna ait standart sapma değeri (*S* = ,45) olarak saptanmıştır. Ayrıca, Anlamlı İş değişkenine yönelik çarpıklık değeri (-,73) iken basıklık değeri ise (,14) olarak belirlenmiştir.

İş İlişkileri değişkenine ait değerler incelendiğinde en yüksek değerin (*Max.* = 5,00) en düşük değerin ise (*Min* = 2,00) olduğu görülmektedir. İş İlişkilerinin ($\bar{X}$ = 4,31) çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İş İlişkileri boyutuna ait standart sapma değeri (*S* = ,57) olarak saptanmıştır. Ayrıca, İş İlişkileri değişkenine yönelik çarpıklık değeri (-,70) iken basıklık değeri ise (,73) olarak belirlenmiştir.

İşte Tevazu değişkenine ait değerler incelendiğinde en yüksek değerin (*Max.* = 5,00), en düşük değerin ise (*Min* = 2,67) olduğu görülmektedir. İşte Tevazunun ($\bar{X}$ = 4,47) çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İşte Tevazu boyutuna ait standart sapma değeri (*S* = ,52) olarak saptanmıştır. Ayrıca, İşte Tevazu değişkenine yönelik çarpıklık değeri (-,89) iken basıklık değeri ise (,38) olarak belirlenmiştir.

İşte Aşkınlık değişkenine ait değerler incelendiğinde en yüksek değerin (*Max.* = 5,00), en düşük değerin ise (*Min* = 3,00) olduğu görülmektedir. İşte Aşkınlığın ($\bar{X}$ =

4,40) çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İşte Aşkınlık boyutuna ait standart sapma değeri (*S* = ,48) olarak saptanmıştır. Ayrıca, İşte Aşkınlık değişkenine yönelik çarpıklık değeri (-,28) iken basıklık değeri ise (-,54) olarak belirlenmiştir.

İşte Anlam Arayışı değişkenine ait değerler incelendiğinde en yüksek değerin (*Max*. = 5,00), en düşük değerin ise (*Min* = 1,00) olduğu görülmektedir. İşte Anlam Arayışının ($\bar{X}$ = 3,00) orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İşte Anlam Arayışı boyutuna ait standart sapma değeri (*S* = 1,15) olarak saptanmıştır. Ayrıca, İşte Anlam Arayışı değişkenine yönelik çarpıklık değeri (-,06) iken basıklık değeri ise (-,84) olarak belirlenmiştir.

İşte Anlam Liderliği değişkenine ait değerler incelendiğinde en yüksek değerin (*Max*. = 5,00), en düşük değerin ise (*Min* = 3,00) olduğu görülmektedir. İşte Anlam Liderliğinin($\bar{X}$ = 4,29) çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İşte Anlam Liderliği boyutuna ait standart sapma değeri (*S* = 1,15) olarak saptanmıştır. Ayrıca, İşte Anlam Liderliği değişkenine yönelik çarpıklık değeri (-,06) iken basıklık değeri ise (-,84) olarak belirlenmiştir.

İşte Anlam Liderliği değişkenine ait değerler incelendiğinde en yüksek değerin (*Max*. = 5,00), en düşük değerin ise (*Min* = 3,00) olduğu görülmektedir. İşte Anlam Liderliğinin($\bar{X}$ = 4,29) çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İşte Anlam Liderliği boyutuna ait standart sapma değeri (*S* = 1,15) olarak saptanmıştır. Ayrıca, İşte Anlam Liderliği değişkenine yönelik çarpıklık değeri (-,06) iken basıklık değeri ise (-,84) olarak belirlenmiştir.

Öğretmen Motivasyonu ölçeğine ait toplam puan incelendiğinde en yüksek değer (Max = 5,00), en düşük değer ise (Min = 2,95)'tir. Öğretmen Motivasyonu düzeyinin ($\bar{X}$ = 4,40) çok yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen Motivasyonu değişkenine ait standart sapma değeri (*S* = ,41) iken çarpıklık değeri (-,46) ve basıklık değeri ise (-,28) olarak belirlenmiştir.

İçsel Motivasyon değişkenine ait değerler incelendiğinde en yüksek değerin (*Max*. = 5,00), en düşük değerin ise (*Min* = 2,56) olduğu görülmektedir. İçsel Motivasyonun ($\bar{X}$ = 4,21) çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İçsel Motivasyon boyutuna ait standart sapma değeri (*S* = ,53) olarak saptanmıştır. Ayrıca, İçsel Motivasyon Liderliği değişkenine yönelik çarpıklık değeri (-,47) iken basıklık değeri ise (-,11) olarak belirlenmiştir.

Dışsal Motivasyon değişkenine ait değerler incelendiğinde en yüksek değerin (*Max*. = 2,63), en düşük değerin ise (*Min* = 1,74) olduğu görülmektedir. Dışsal Motivasyonun ($\bar{X}$ = 4,40) çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Dışsal Motivasyon boyutuna ait standart sapma değeri (*S* = -,84) olarak saptanmıştır. Ayrıca, Dışsal Motivasyon değişkenine yönelik çarpıklık değeri (-,46) iken basıklık değeri ise (-,28) olarak belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde "Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının cinsiyete, yaşa, medeni duruma, öğrenim durumuna, branşa, mesleki kıdeme, okulda görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan ikinci alt ile ilgili bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen T- Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Bu amaçla öğretmen motivasyonu ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır. Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının cinsiyete göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.2'de belirtilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	*n*	$\bar{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Öğretmen Motivasyonu	1. Erkek	157	4,41	,39	298	,22	,82
	2. Kadın	143	4,40	,43			
İçsel Motivasyon	1. Erkek	157	4,21	,51	298	,02	,98
	2. Kadın	143	4,20	,55			
Dışsal Motivasyon	1. Erkek	157	2,41	,21	298	,39	,70
	2. Kadın	143	2,40	,23			

$p < .05$

Tablo 4.2'de öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları saptanmıştır. T-Testi sonucunda en yüksek ortalamanın öğretmen motivasyonu toplam puanına göre erkek katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,41 – çok yüksek) olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama puana sahip değişken ise dışsal motivasyonda kadın katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,40 - düşük) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,21) dışsal motivasyonda erkek katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S*=, 55) içsel motivasyonda kadın katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p>, 05) görülmektedir.

Tablo 4.2'de içsel motivasyon boyutunun cinsiyet değişkeni yönünden yapılan t testi sonucuna bakıldığında 157 erkek katılımcının çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,21) sahip olduğu görülmektedir. 143 kadın katılımcı ise yine çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,20) sahip olduğu anlaşılmaktadır. İçsel motivasyon boyutunun cinsiyet değişkenine göre ($t_{(298)} = .02$, $p > .05$) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.2'de dışsal motivasyon boyutunun cinsiyet değişkeni yönünden yapılan t testi sonuçları incelendiğinde 157 erkek katılımcı düşük ortalamaya ($\bar{X}$ = 2,41) sahiptir. Benzer şekilde 143 kadın katılımcının da düşük ortalamaya ($\bar{X}$ = 2,40) sahip olduğu saptanmıştır. Dışsal motivasyon boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında ($t_{(298)} = .39$, $p > .05$) anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.2'de öğretmen motivasyonu toplam puanının cinsiyet değişkeni yönünden yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında 157 erkek katılımcının çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,41) sahip olduğu görülmektedir. 143 kadın katılımcının ise benzer biçimde çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,40) sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen motivasyonu toplam puanının cinsiyete göre ($t_{(298)}$ = .22, p > .05) anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.2.2. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Tek Yönlü ANOVA Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının yaşa göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek maksadıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Öncelikle grupların homojen dağılıp dağılmadığı Levene's Homojenlik testi ile incelenmiştir. Test sonucunda grupların homojen olduğu (p > .05) saptanmıştır. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo Tablo 4.3'te belirtilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Motivasyonu Ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş	*n*	$\bar{X}$	*S*	*F*	*p*
Öğretmen Motivasyonu	1. 22-30	22	4,30	,45	,891	,44
	2. 31-40	113	4,44	,38		
	3. 41-50	125	4,38	,39		
	4. 51 ve üstü	40	4,43	,51		
İçsel Motivasyon	1. 22-30	22	4,12	,56	,478	,69
	2. 31-40	113	4,19	,52		
	3. 41-50	125	4,21	,51		
	4. 51 ve üstü	40	4,28	,59		
Dışsal Motivasyon	1. 22-30	22	2,34	,23	2,484	,06
	2. 31-40	113	2,45	,21		
	3. 41-50	125	2,39	,21		
	4. 51 ve üstü	40	2,40	,26		

p < .05

Tablo 4.3'te öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları saptanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın öğretmen motivasyonu toplam puanına göre 31-40 arası yaş grubundaki katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,44 – çok yüksek) olduğu tespit edilmiştir. Puan olarak en küçük ortalamaya sahip değişkenin dışsal motivasyonda 22-30 yaş arası katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,34 - düşük) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,21) dışsal motivasyonda 31- 40 ile 41-50 yaş arası katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S* =, 56) içsel motivasyonda 51 yaş ve üstü katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p> .05) görülmektedir.

Tablo 4.3'te içsel motivasyon boyutunun yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde 41-50 yaş ($\bar{X}$ = 4,21) ile 51 yaş ve üstü ($\bar{X}$ = 4,28) katılımcıların çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,28) sahip olduğu görülmektedir. 22-30 yaş ($\bar{X}$ = 4,12) ve 31-40 yaş ($\bar{X}$ = 4,19) arası katılımcıların ise yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. İçsel motivasyon boyutunun (F(3,296) = .478, p > .05) yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.3'te dışsal motivasyon boyutunun yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde 22-30 yaş ($\bar{X}$ = 2,34), 31-40 yaş ($\bar{X}$ = 2,45), 41-50 yaş ($\bar{X}$ = 2,39) ile 51 yaş ve üstü ($\bar{X}$ = 2,40) katılımcıların düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon boyutu ile yaş değişkeni (F(3,296) = 2.484, p>.05) arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.3'te öğretmen motivasyonu toplam puanının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde 22-30 yaş ($\bar{X}$ = 4,30), 31-40 yaş ($\bar{X}$ = 4,44), 41-50 yaş ($\bar{X}$ = 4,38) ile 51 yaş ve üstü ($\bar{X}$ = 4,43) katılımcıların ortalama puanları saptanmıştır. Buna göre tüm yaş kategorilerinde katılımcıların çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonu toplam puanının yaşa göre (F(3,296) = .478, p > .05) anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.2.3. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Elde Edilen T- Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla amacıyla t testi uygulanmıştır. Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının medeni duruma göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	*n*	*X*	*S*	*sd*	*t*	*p*
Öğretmen Motivasyonu	1. Evli	266	4,41	,40	298	,56	,57
	2. Bekar	34	4,37	,45			
İçsel Motivasyon	1. Evli	266	4,21	,53	298	,53	,60
	2. Bekar	34	4,16	,55			
Dışsal Motivasyon	1. Evli	266	2,41	,22	298	,44	,66
	2. Bekar	34	2,39	,22			

$p < .05$

Tablo 4.4'te öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre dağılımları saptanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın öğretmen motivasyonu toplam puanına göre evli katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,41 – çok yüksek) olduğu saptanmıştır. En küçük ortalama puanlı değişkenin dışsal motivasyonda bekar katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,39 - düşük) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,22) dışsal motivasyonda erkek ve kadın katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S*=, 55) içsel motivasyonda bekar katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p>, 05) görülmektedir.

Tablo 4.4'te içsel motivasyon boyutunun medeni durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde 266 evli katılımcının çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,21) sahip olduğu görülmektedir 34 bekar katılımcı ise yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =

4,16) sahip olduğu anlaşılmaktadır. İçsel motivasyon boyutunun cinsiyet değişkenine göre ($t_{(298)} = .53$, $p > .05$) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.4'te dışsal motivasyon boyutunun medeni duruma yönelik yapılan t testi sonuçları incelendiğinde 266 erkek katılımcı düşük ortalamaya ($\bar{X}$ = 2,41) sahiptir. Benzer şekilde 34 bekar katılımcının da düşük ortalamaya ($\bar{X}$ = 2,39) sahip olduğu saptanmıştır. Dışsal motivasyon boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında ($t_{(298)} = .44$, $p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.4'te öğretmen motivasyonu toplam puanının medeni durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde 266 evli katılımcının çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,41) sahip olduğu görülmektedir. 34 bekar katılımcının ise benzer biçimde çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,37) sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen motivasyonu toplam puanının medeni duruma göre ($t_{(298)} = .56$, $p > .05$) anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.2.4. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen T- Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Bu amaçla öğretmen motivasyonu ve alt boyutları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi yapılmıştır. Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının medeni duruma göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.5'te belirtilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Öğrenim Durumu	*n*	*X*	*S*	*sd*	*t*	*p*
Öğretmen Motivasyonu	1. Lisans	245	4,40	,42	298	-,18	,86
	2. Lisansüstü	55	4,41	,36			
İçsel Motivasyon	1. Lisans	245	4,19	,55	298	-,97	,33
	2. Lisansüstü	55	4,27	,43			
Dışsal Motivasyon	1. Lisans	245	2,41	,22	298	,78	,43
	2. Lisansüstü	55	2,39	,23			

$p < .05$

Tablo 4.5'te öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre dağılımları saptanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın öğretmen motivasyonu toplam puanına göre lisansüstü katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,41 – çok yüksek) olduğu saptanmıştır. En düşük ortalamanın ise dışsal motivasyonda lisansüstü eğitim alan katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,39 - düşük) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,22) dışsal motivasyonda lisans eğitimi alan katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S*=, 55) içsel motivasyonda lisans mezunu katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p>, 05) görülmektedir.

Tablo 4.5'te içsel motivasyon boyutunun öğrenim durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde çok yüksek ortalamanın lisansüstü mezunu katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,27) olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu katılımcıların ise yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,19) sahip olduğu anlaşılmaktadır. İçsel motivasyon boyutunun öğrenim durum değişkenine göre ($t_{(298)}$ = -.97, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.5'te dışsal motivasyon boyutunun öğrenim duruma yönelik yapılan t testi sonuçları incelendiğinde lisans mezunu katılımcılar ($\bar{X}$ = 2,41) düşük ortalamaya sahiptir. Benzer şekilde lisansüstü mezunu katılımcıların da ($\bar{X}$ = 2,39) düşük

ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Dışsal motivasyon boyutu ile öğrenim durumu değişkeni arasında ($t_{(298)}$ = .78, p > .05) anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.5'te öğretmen motivasyonu toplam puanının öğrenim durumu değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde lisans mezunu katılımcıların çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,40) sahip olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu katılımcılarda da çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,41) sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen motivasyonu toplam puanının öğrenim durumuna göre ($t_{(298)}$ = -.18, p > .05) anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.2.5. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Mesleki Alan Değişkenine Göre Elde Edilen T- Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları mesleki alana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Bu amaçla öğretmen motivasyonu ve alt boyutları ile mesleki alan değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi yapılmıştır. Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki alana göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.6'da belirtilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki alan değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Mesleki Alan	*n*	*X*	*S*	*sd*	*t*	*p*
Öğretmen Motivasyonu	1. Sınıf Öğretmeni	84	4,41	,42	298	,15	,88
	2. Branş Öğretmeni	216	4,40	,40			
İçsel Motivasyon	1. Sınıf Öğretmeni	84	4,21	,55	298	,16	,87
	2. Branş Öğretmeni	216	4,20	,52			
Dışsal Motivasyon	1. Sınıf Öğretmeni	84	2,41	,20	298	,09	,93
	2. Branş Öğretmeni	216	2,41	,23			

p < .05

Tablo 4.6'da öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki alan değişkenine göre dağılımları saptanmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen motivasyonu toplam puanına göre sınıf öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,41) sahip olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyonda sınıf ve branş öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 2,41

- düşük) ise en düşük ortalamaya sahip değişken olduğu görülmüştür. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,20) dışsal motivasyonda sınıf öğretmeni olan katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S*=,55) içsel motivasyonda sınıf öğretmeni olan katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin mesleki alana göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p>, 05) görülmektedir.

Tablo 4.6'da içsel motivasyon boyutunun mesleki alan değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde hem sınıf ($\bar{X}$ = 4,21) hem de branş öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 4,20) çok yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon boyutunun mesleki alan değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .16, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.6'da dışsal motivasyon boyutunun mesleki alana yönelik yapılan t testi sonuçları incelendiğinde gerek sınıf gerekse branş öğretmenleri ($\bar{X}$ = 2,41) düşük ortalamaya sahiptir. Dışsal motivasyon boyutu ile mesleki alan değişkeni arasında ($t_{(298)}$ = .09, p > .05) anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.6'da öğretmen motivasyonu toplam puanının mesleki alan değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmeni olan katılımcıların çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,41) sahip olduğu görülmektedir. Benzer biçimde branş öğretmeni olan katılımcıların da çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,40) sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen motivasyonu toplam puanının öğrenim durumuna göre ($t_{(298)}$ = .15, p > .05) anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.2.6. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Tek Yönlü ANOVA Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Bu amaçla öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdeme göre aralarında anlamlı bir farklık bulunup bulunmadığını tespit etmek maksadıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İlk olarak grupların homojen dağılıp dağılmadığı Levene's Homojenlik

testi ile incelenmiştir. Test sonucunda dağılımın homojen olduğu (p > .05) saptanmıştır. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.7'de belirtilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem (Yıl)	*n*	$\bar{X}$	*S*	*F*	*p*
Öğretmen Motivasyonu	1. 1-5	18	4,36	,45	1,675	,14
	2. 6-10	49	4,37	,35		
	3. 11-15	48	4,46	,42		
	4. 16-20	57	4,46	,35		
	5. 21-25	66	4,29	,41		
	6. 26 ve üstü	62	4,46	,46		
İçsel Motivasyon	1. 1-5	18	4,17	,62	1,242	,29
	2. 6-10	49	4,11	,52		
	3. 11-15	48	4,30	,52		
	4. 16-20	57	4,24	,46		
	5. 21-25	66	4,12	,51		
	6. 26 ve üstü	62	4,27	,59		
Dışsal Motivasyon	1. 1-5	18	2,38	,20	1,917	,09
	2. 6-10	49	2,43	,20		
	3. 11-15	48	2,42	,25		
	4. 16-20	57	2,45	,20		
	5. 21-25	66	2,34	,23		
	6. 26 ve üstü	62	2,43	,22		

p < .05

Tablo 4.7'de öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları saptanmıştır. Buna göre öğretmen motivasyonu toplam puanına göre 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,46-çok yüksek) en yüksek ortalamanın olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalama puana sahip değişken ise dışsal motivasyonda 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,34 - düşük) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,20) dışsal motivasyonda 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S* =, 62) içsel motivasyonda 1-5 yıl arası mesleki

kıdeme sahip katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p> .05) görülmektedir.

Tablo 4.7'de içsel motivasyon boyutunun mesleki kıdeme göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,30) çok yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,19) ise yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. İçsel motivasyon boyutunun (F(5,294) = 1.242, p > .05) mesleki kıdem değişkenine bakımından anlamlı şekilde farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.7'de dışsal motivasyon boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcılar ($\bar{X}$ = 2,45) düşük ortalamaya sahip iken en düşük ortalamaya ise 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcıların da ($\bar{X}$ = 2,38) düşük ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. 6-10 yıl ($\bar{X}$ = 2,43), 11-15 yıl ($\bar{X}$ = 2,42), 21-25 yıl ($\bar{X}$ = 2,45) ile 26 yıl ve üstü ($\bar{X}$ = 2,45) kıdeme sahip olan katılımcılar ise düşük ortalamaya sahiptir. Dışsal motivasyon boyutu ile yaş değişkeni (F(5,294) = 1.917, p>.05) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.7'de öğretmen motivasyonu değişkeninin mesleki kıdeme göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamaya 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,46) sahip olduğu, en düşük ortalamanın ise 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,29) sahip olduğu saptanmıştır. 1-5 yıl ($\bar{X}$ = 4,36), 6-10 yıl ($\bar{X}$ = 4,37) kıdemi olan katılımcılar çok yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmen motivasyon boyutu ile mesleki kıdem değişkeni (F(5,294) = 1.675, p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.2.7. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Okulda Görev Süresi Değişkenine Göre Elde Edilen Tek Yönlü ANOVA Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Bu amaçla öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdeme göre aralarında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öncelikle grupların homojen dağılıp dağılmadığı Levene's Homojenlik testi ile incelenmiştir. Test sonucunda grupların homojen olduğu ($p > .05$) saptanmıştır. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdeme göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.8'de belirtilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının okulda görev süresi değişkenine yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişkenler	Okulda Görev Süresi (Yıl)	*n*	$\bar{X}$	*S*	*F*	*p*
Öğretmen Motivasyonu	1. 1-5	178	4,40	,41	1,500	,19
	2. 6-10	73	4,35	,39		
	3. 11-15	26	4,57	,34		
	4. 16-20	14	4,31	,53		
	5. 21-25	6	4,37	,35		
	6. 26 ve üstü	3	4,67	,30		
İçsel Motivasyon	1. 1-5	178	4,21	,54	,999	,42
	2. 6-10	73	4,14	,51		
	3. 11-15	26	4,38	,48		
	4. 16-20	14	4,13	,62		
	5. 21-25	6	4,22	,54		
	6. 26 ve üstü	3	4,44	,51		
Dışsal Motivasyon	1. 1-5	178	2,41	,22	1,335	,25
	2. 6-10	73	2,39	,21		
	3. 11-15	26	2,49	,17		
	4. 16-20	14	2,36	,26		
	5. 21-25	6	2,38	,21		
	6. 26 ve üstü	3	2,56	,06		

$p < .05$

Tablo 4.8'de öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının okulda görev süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları saptanmıştır. Buna göre öğretmen motivasyonuna göre 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,67-çok yüksek) en yüksek ortalamanın olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalamanın dışsal motivasyonda 16-20 yıl arası okulda görev yapan olan katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,36 - düşük) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,17) dışsal motivasyonda 11-15 yıl arası okulda görev süresi olan katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S* =, 62) içsel motivasyonda 16-20 yıl arası okulda görev süresine sahip katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin okulda görev süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p> .05) görülmektedir.

Tablo 4.8'de içsel motivasyon boyutunun okulda görev süresine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamanın 11-15 yıl arası okulda görev süresi olan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,38) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip 16-20 yıl arası okuldaki görev süresi olan katılımcıların ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,13) ise yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 6-10 yıl arası bulunduğu okuldaki görev süresi olan katılımcılar ($\bar{X}$ = 4,14) yüksek ortalamaya sahiptir. Bunun yanında sırasıyla 1-5 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü okulda görev yapan katılımcıların ortalamaları ($\bar{X}$ = 4,21/4,12/4,44) çok yüksek düzeydedir. İçsel motivasyon boyutunun ($F(5,294) = .999$, $p > .05$) okulda görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.8'de dışsal motivasyon boyutunun okuldaki görev süresine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan 26 yıl ve üzeri okulda görev süresi olan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 2,56) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde en düşük ortalamaya sahip olan okuldaki görev süresi 16-20 yıl arasındaki katılımcıların ortalamasının da ($\bar{X}$ = 2,36) düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 21-25 yıl arası okulda görev yapan katılımcıların ortalamaları ($\bar{X}$ = 2,41/2,39/2,49/2,38) düşük düzeydedir. Dışsal motivasyon boyutunun ($F(5,294)$ =

1.335, $p > .05$) okulda görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.8'de öğretmen motivasyonu değişkeninin okulda görev süresine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına 26 yıl ve üzeri okulda görev süresi olan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,67) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde en düşük ortalamaya sahip 16-20 yıl arası okulda görev süresi olan katılımcıların ortalamasının da ($\bar{X}$ = 4,31) çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 21-25 yıl arası okulda görev yapan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,40/4,35/4,57/4,37) çok yüksek düzeydedir. Öğretmen motivasyonu değişkeninin ($F(5,294) = 1.500$, $p > .05$) okulda görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları cinsiyete, yaşa, medeni duruma, öğrenim durumuna, branşa, mesleki kıdeme, okulda görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş üçüncü alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır.

4.3.1. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının cinsiyete göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.9'da belirtilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	*n*	$\bar{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Anlamlı İş	1. Erkek	157	4,45	,45	298	-,87	,39
	2. Kadın	143	4,49	,44			
İş İlişkileri	1. Erkek	157	4,33	,54	298	,68	,50
	2. Kadın	143	4,28	,60			
İşte Tevazu	1. Erkek	157	4,47	,56	298	,24	,81
	2. Kadın	143	4,46	,48			
İşte Aşkınlık	1. Erkek	157	4,37	,48	298	-,94	,35
	2. Kadın	143	4,42	,49			
İşte Anlam Arayışı	1. Erkek	157	3,04	1,21	298	,64	,52
	2. Kadın	143	2,95	1,09			
İşte Anlam Liderliği	1. Erkek	157	4,31	,56	298	,87	,39
	2. Kadın	143	4,26	,55			
Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları	1. Erkek	157	4,20	,42	298	,28	,78
	2. Kadın	143	4,18	,36			

$p < .05$

Tablo 4.9'da öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları saptanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın anlamlı iş boyutunda kadın katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,49 – çok yüksek) olduğu saptanmıştır. En düşük ortalama puana sahip değişken ise işte anlam arayışında kadın katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,95 - orta) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,36) öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarında kadın katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S*=1,21) işte anlam arayışı boyutunda erkek katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p>, 05) görülmektedir.

Tablo 4.9'da anlamlı iş boyutunun cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde hem erkek katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,45) hem de kadın katılımcıların ($\bar{X}$ =

4,49) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Anlamlı iş boyutunun cinsiyet değişkenine göre ($t_{(298)}$ = -.87, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.9'da iş ilişkileri boyutunun cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçları sonuçlarına bakıldığında hem erkek katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,33) hem de kadın katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,28) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İş ilişkileri boyutunun cinsiyet değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .68, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.9'da işte tevazu boyutunun cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında erkek ve kadın katılımcıların sırasıyla benzer ortalamalara ($\bar{X}$ = 4,47/4,46) sahip olduğu görülmektedir. İşte tevazu boyutunun cinsiyet değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .24, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.9'da işte aşkınlığın cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında erkek katılımcıların çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,37) sahip olduğu görülmektedir. Benzer biçimde kadın katılımcıların da çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,42) sahip olduğu saptanmıştır. İşte aşkınlık boyutunun cinsiyet değişkenine göre ($t_{(298)}$ = -.94, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4.9'da işte anlam arayışı boyutunun cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında erkek katılımcıların da ($\bar{X}$ = 3,04) kadın katılımcıların ($\bar{X}$ = 2,95) orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İşte anlam arayışı boyutunun cinsiyet değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .64, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.9'da işte anlam liderliği boyutunun cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında erkek katılımcılarında ($\bar{X}$ = 4,31) kadın katılımcıların da ($\bar{X}$ = 4,26) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İşte anlam liderliği boyutunun cinsiyet değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .87, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.9'da öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin cinsiyete göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında erkek ve kadın katılımcıların sırasıyla benzer ortalamalara ($\bar{X}$ = 4,20/4,18) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin cinsiyete göre ($t_{(298)}$ = .24, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir.

4.3.2. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Öncelikle grupların homojen dağılıp dağılmadığı Levene's Homojenlik testi ile incelenmiştir. Test sonucunda grupların homojen olduğu (p > .05) saptanmıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.10'da belirtilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişkenler	Yaş	*n*	$\bar{X}$	*S*	*F*	*p*
Anlamlı İş	1. 22-30	22	4,49	,43	,359	,78
	2. 31-40	113	4,47	,43		
	3. 41-50	125	4,45	,46		
	4. 51 ve üstü	40	4,53	,47		
İş İlişkileri	1. 22-30	22	4,38	,49	2,807	,06
	2. 31-40	113	4,38	,56		
	3. 41-50	125	4,20	,58		
	4. 51 ve üstü	40	4,41	,54		
İşte Tevazu	1. 22-30	22	4,42	,51	2,165	,09
	2. 31-40	113	4,50	,55		
	3. 41-50	125	4,39	,51		
	4. 51 ve üstü	40	4,61	,46		

Tablo 4.10'un devamı…

İşte Aşkınlık	1. 22-30	80	4,41	,49	,323	,80
	2. 31-40	80	4,43	,51		
	3. 41-50	81	4,38	,46		
	4. 51 ve üstü	82	4,35	,49		
İşte Anlam Arayışı	1. 22-30	82	3,47	,89	2,006	,11
	2. 31-40	83	2,92	1,14		
	3. 41-50	84	2,92	1,20		
	4. 51 ve üstü	84	3,19	1,10		
İşte Anlam Liderliği	1. 22-30	85	4,34	,44	1,470	,22
	2. 31-40	86	4,34	,58		
	3. 41-50	86	4,21	,55		
	4. 51 ve üstü	87	4,35	,56		
Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları	1. 22-30	88	4,28	,40	2,184	,90
	2. 31-40	89	4,21	,37		
	3. 41-50	89	4,13	,38		
	4. 51 ve üstü	90	4,28	,43		

$p < .05$

Tablo 4.10'da öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları saptanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın işte tevazu boyutunda 51 yaş ve üstü katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,61 – çok yüksek) olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalama puanın işte anlam arayışı boyutunda 31-40 yaş ile 41-50 yaş arası katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,92 - orta) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (S = ,37) öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkenine ait iken, en heterojen dağılım ise (S =1,20) işte anlam arayışı değişkenine aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p> .05) görülmektedir.

Tablo 4.10'da anlamlı iş boyutunun yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında 22-30 arası yaş grubundaki katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,49) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde sırasıyla 31-40 yaş, 41-50 yaş ile 51 ve üzeri yaşı olan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,47/4,45/4,53) çok yüksek düzeydedir. Anlamlı iş boyutu değişkeninin (F(3,296) = .359, p > .05) yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.10'da iş ilişkileri boyutunun yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,41) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında sırasıyla 22-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında olan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,38/4,38/4,20) çok yüksek düzeydedir. İş ilişkileri değişkeninin (F(3,296) = 2.807, p > .05) yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.10'da işte tevazu boyutunun yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,61) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca sırasıyla 22-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında olan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,42/4,50/4,39) çok yüksek düzeydedir. İşte tevazu değişkeninin (F(3,296) = 2.165, p > .05) yaş değişkeni bakımından anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.10'da işte aşkınlık boyutunun yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında 41-50 yaş grubundaki katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,38) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca sırasıyla 22-30 yaş, 31-40 yaş 51 yaş ve üstü olan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,41/4,43/4,35) çok yüksek düzeydedir. İşte tevazu değişkeninin (F(3,296) = .323, p > .05) yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.10'da işte anlam arayışı boyutunun yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip olan 22-30 yaş arasındaki katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,37) çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilöiştir. Bununla birlikte ortalamanın en düşük olduğu 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasındaki katılımcıların aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}$ = 2,92) orta düzeyde olduğu görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan katılımcıların ortalaması da ($\bar{X}$ = 3,19) orta düzeydedir. İşte anlam arayışı değişkeninin (F(3,296) = 2.006, p > .05) yaş değişkeni açıssından anlamlı biçimde farklı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.10'da işte anlam liderliği boyutunun yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip 51 yaş ve üzeri olan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,35) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde sırasıyla 22-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında olan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,34/4,34/4,21) çok yüksek düzeydedir. İşte anlam liderliği boyutunun (F(3,296) = 1.470, p > .05) yaş değişkenine açısından anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.10'da öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin yaşa göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip 22-30 yaş arası ($\bar{X}$ = 4,28) ile 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ = 4,28) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca 31-40 yaş aralığındaki katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,21) ortalamaları çok yüksek düzeyde iken, 41-50 yaş arasında olan katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,13) ortalamaları ise yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları (F(3,296) = 2.184, p > .05) ile yaş değişkenine arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.3.3. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T- Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının katılımcıların medeni durumuna göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.11'de belirtilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	*n*	$\bar{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Anlamlı İş	1. Evli	266	4,47	,45	298	-,32	,74
	2. Bekar	34	4,49	,46			
İş İlişkileri	1. Evli	266	4,30	,58	298	-,89	,37
	2. Bekar	34	4,39	,46			
İşte Tevazu	1. Evli	266	4,46	,52	298	-,16	,87
	2. Bekar	34	4,48	,55			
İşte Aşkınlık	1. Evli	266	4,39	,48	298	-,82	,41
	2. Bekar	34	4,46	,50			
İşte Anlam Arayışı	1. Evli	266	3,01	1,16	298	,56	,57
	2. Bekar	34	2,89	1,11			
İşte Anlam Liderliği	1. Evli	266	4,27	,55	298	-1,75	,08
	2. Bekar	34	4,44	,56			
Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları	1. Evli	266	4,19	,39	298	-,63	,52
	2. Bekar	34	4,23	,40			

$p < .05$

Tablo 4.11'de öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre dağılımları saptanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın anlamlı iş boyutunda bekar katılımcılara ($\bar{X}$ = 4,49 – çok yüksek) ait olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama puanı olan değişken ise işte anlam arayışında bekar katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,89 - orta) aittir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,39) öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarında evli katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S*=1,21) işte anlam arayışı boyutunda evli katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p>, 05) görülmektedir.

Tablo 4.11'de anlamlı iş boyutunun medeni durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında evli katılımcılarla ($\bar{X}$ = 4,47) bekar katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,49) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Anlamlı iş boyutunun medeni durum değişkeni bakımından ($t_{(298)}$ = -.32, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.11'de iş ilişkileri boyutunun medeni durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında evli katılımcılarla ($\bar{X}$ = 4,30) bekar katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,39) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İş ilişkileri boyutunun medeni durum değişkenine bakımından ($t_{(298)}$ = -.89, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.11'de işte tevazu boyutunun medeni durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında evli ve bekar katılımcıların sırasıyla benzer ortalamalara ($\bar{X}$ = 4,46/4,48) sahip olduğu görülmektedir. İşte tevazu boyutunun medeni durum değişkenine göre ($t_{(298)}$ = -.16, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.11'de işte aşkınlığın medeni durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında evli katılımcıların çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,39) sahip olduğu görülmektedir. Benzer biçimde bekar katılımcıların da çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,46) sahip olduğu saptanmıştır. İşte aşkınlık boyutunun medeni durum değişkenine göre ($t_{(298)}$ = -.82, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4.11'de işte anlam arayışı boyutunun medeni durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde hem erkek katılımcıların ($\bar{X}$ = 3,01) hem de kadın katılımcıların ($\bar{X}$ = 2,89) orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İşte anlam arayışı boyutunun medeni durum değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .56, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.11'de işte anlam liderliği boyutunun medeni durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında katılımcılarla ($\bar{X}$ = 4,27) kadın katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,44) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İşte anlam liderliği boyutunun medeni durum değişkeni bakımından ($t_{(298)}$ = -1.75, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.11'de öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin medeni duruma göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında evli ve bekar katılımcıların sırasıyla benzer ortalamalara ($\bar{X}$ = 4,19/4,23) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin

işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin medeni duruma göre ($t_{(298)} = .52$, $p > .05$) anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir.

4.3.4. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre T- Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları ile yaş değişkeni arasında farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Öncelikle grupların homojen dağılıp dağılmadığı Levene's Homojenlik testi ile incelenmiştir. Test sonucunda grupların homojen olduğu ($p > .05$) saptanmıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.12'de belirtilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Öğrenim Durumu	*n*	$\bar{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Anlamlı İş	1. Lisans	245	4,48	,45	298	1,06	,29
	2. Lisansüstü	55	4,41	,41			
İş İlişkileri	1. Lisans	245	4,31	,58	298	,36	,72
	2. Lisansüstü	55	4,28	,54			
İşte Tevazu	1. Lisans	245	4,48	,51	298	,89	,38
	2. Lisansüstü	55	4,41	,58			
İşte Aşkınlık	1. Lisans	245	4,40	,49	298	-,06	,96
	2. Lisansüstü	55	4,40	,47			
İşte Anlam Arayışı	1. Lisans	245	3,02	1,14	298	,75	,46
	2. Lisansüstü	55	2,89	1,19			
İşte Anlam Liderliği	1. Lisans	245	4,27	,57	298	-,86	,39
	2. Lisansüstü	55	4,34	,51			

Tablo 4.12'nin devamı

Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları	1. Lisans	245	4,20	,39	298	,69	,49
	2. Lisansüstü	55	4,16	,40			

$p < .05$

Tablo 4.12'de öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının öğrenim durumları değişkenine göre dağılımlarına bakılmıştır. Dağılımlara göre en yüksek ortalamanın sırasıyla anlamlı iş ve işte tevazu boyutlarında lisans mezunu katılımcılara ($\bar{X}$ = 4,48/4,48 – çok yüksek) ait olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama puanı olan değişken ise işte anlam arayışında lisansüstü katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,89 - orta) aittir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (S = ,39) öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarında lisans mezunu katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (S=1,19) işte anlam arayışı boyutunda lisansüstü katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p>, 05) görülmektedir.

Tablo 4.12'de anlamlı iş boyutunun öğrenim durumu değişkeni göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında hem lisans mezunu katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,48) hem de lisansüstü katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,41) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Anlamlı iş boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre ($t_{(298)}$ = 1.06, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.12'de iş ilişkileri boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında lisans mezunu katılımcılarla ($\bar{X}$ = 4,31) lisansüstü mezunu katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,28) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İş ilişkileri boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .36, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.12'de işte tevazu boyutunun öğrenim durumu değişkeni bakımından yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında gerek lisans gerekse lisansüstü mezunu katılımcıların sırasıyla çok yüksek ortalamalara ($\bar{X}$ = 4,48/4,41) sahip olduğu görülmektedir. İşte tevazu boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .86, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.12'de işte aşkınlığın öğrenim durumu değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında incelendiğinde lisans ve lisansüstü mezunu katılımcılarda çok yüksek ortalamanın ($\bar{X}$ = 4,40/4,40) olduğu görülmektedir. İşte aşkınlık boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre ($t_{(298)}$ = -.06, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4.12'de işte anlam arayışı boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında lisans mezunu katılımcılarla ($\bar{X}$ = 3,02) lisansüstü mezunu katılımcıların ($\bar{X}$ = 2,89) orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İşte anlam arayışı boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .75, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.12'de işte anlam liderliği boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde hem lisans mezunu katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,27) hem de lisansüstü katılımcıların ($\bar{X}$ = 4,47) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İşte anlam liderliği boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre ($t_{(298)}$ = -.86, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.12'de öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin öğrenim durumu göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde lisans ve lisansüstü katılımcıların sırasıyla benzer ortalamalara ($\bar{X}$ = 4,20/4,16) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin öğrenim durumuna göre ($t_{(298)}$ = .69, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir.

4.3.5. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Mesleki Alan Değişkenine Göre T- Testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları mesleki alana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları ile mesleki alana değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirleme için t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının mesleki alana değişkenine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.13'te belirtilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının mesleki alan değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Mesleki Alan	*n*	$\bar{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Anlamlı İş	1. Sınıf Öğretmeni	84	4,51	,44	298	1,02	,31
	2. Branş Öğretmeni	216	4,46	,45			
İş İlişkileri	1. Sınıf Öğretmeni	84	4,31	,56	298	,02	,99
	2. Branş Öğretmeni	216	4,31	,57			
İşte Tevazu	1. Sınıf Öğretmeni	84	4,46	,53	298	-,06	,95
	2. Branş Öğretmeni	216	4,47	,52			
İşte Aşkınlık	1. Sınıf Öğretmeni	84	4,36	,44	298	-,79	,43
	2. Branş Öğretmeni	216	4,41	,50			
İşte Anlam Arayışı	1. Sınıf Öğretmeni	84	3,10	1,14	298	,98	,33
	2. Branş Öğretmeni	216	2,95	1,15			
İşte Anlam Liderliği	1. Sınıf Öğretmeni	84	4,28	,52	298	-,07	,94
	2. Branş Öğretmeni	216	4,29	,57			
Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları	1. Sınıf Öğretmeni	84	4,21	,35	298	,53	,60
	2. Branş Öğretmeni	216	4,18	,40			

$p < .05$

Tablo 4.13'te öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının mesleki alan değişkenine göre dağılımları saptanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın anlamlı iş boyutunda sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}$ = 4,51 – çok yüksek) ait olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalama puanı olan değişken ise işte anlam arayışında branş öğretmenlerine ($\bar{X}$ = 2,95 - orta) aittir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,35) öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarında sınıf öğretmeni olan katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S*=1,15) işte anlam arayışı boyutunda branş öğretmeni olan katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin mesleki alana göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p>, 05) görülmektedir.

Tablo 4.13'te anlamlı iş boyutunun mesleki alan değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde hem sınıf ($\bar{X}$ = 4,51) hem de branş öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 4,46) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Anlamlı iş boyutunun mesleki alan değişkenine göre ($t_{(298)} = 1.02$, $p > .05$) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.13'te iş ilişkileri boyutunun mesleki alan değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde gerek sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$ = 4,31) gerekse branş öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 4,31) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İş ilişkileri boyutunun mesleki alan değişkenine göre ($t_{(298)}$ = .02, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.13'te işte tevazu boyutunun mesleki alan değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenleri sırasıyla benzer ortalamalara ($\bar{X}$ = 4,46/4,47) sahip olduğu görülmektedir. İşte tevazu boyutunun mesleki alan değişkenine göre ($t_{(298)}$ = -.06, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.13'te işte aşkınlığın mesleki alan değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenleri çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,36) sahip olduğu görülmektedir. Benzer biçimde branş öğretmenlerinin de çok yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ = 4,41) sahip olduğu saptanmıştır. İşte aşkınlık boyutunun mesleki alan değişkenine göre ($t_{(298)}$ = --.79, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4.13'te işte anlam arayışı boyutunun mesleki alan değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde hem sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 3,10) hem de branş öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 2,95) orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İşte anlam arayışı boyutunun mesleki alan değişkenine göre ($t_{(298)}$ = ,98 p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.13'te işte anlam liderliği boyutunun mesleki alan değişkenine göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde hem sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 4,28) hem de branş öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 4,29) çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İşte anlam liderliği boyutunun mesleki alan değişkenine göre ($t_{(298)}$ = -.07, p >.05) anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.13'te öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin mesleki alana göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenlerinin sırasıyla benzer ortalamalara ($\bar{X}$ = 4,21/4,18) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin

işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin mesleki alana göre ($t_{(298)} = .53$, $p > .05$) anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir.

4.3.6. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdeme göre aralarında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öncelikle grupların homojen dağılıp dağılmadığı Levene's Homojenlik testi ile incelenmiştir. Test sonucunda grupların homojen olduğu ($p > .05$) saptanmıştır. Sonrasında Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılarak hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.14'te belirtilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem (Yıl)	*n*	$\bar{X}$	*S*	*F*	*p*	*Fark (Tukey)*
Anlamlı İş	1. 1-5	18	4,46	0,46	,746	0,59	
	2. 6-10	49	4,48	0,43			
	3. 11-15	48	4,52	0,39			
	4. 16-20	57	4,41	0,45			
	5. 21-25	66	4,42	0,48			
	6. 26 ve üstü	62	4,53	0,46			
İş İlişkileri	1. 1-5	18	4,25	0,47	3,177	0,01	2-4 3-4
	2. 6-10	49	4,45	0,46			
	3. 11-15	48	4,49	0,51			
	4. 16-20	57	4,12	0,61			
	5. 21-25	66	4,25	0,51			
	6. 26 ve üstü	62	4,29	0,68			

Tablo 4.14'ün devamı…

İşte Tevazu	1. 1-5	18	4,38	0,51	1,184	0,32
	2. 6-10	49	4,56	0,49		
	3. 11-15	48	4,52	0,45		
	4. 16-20	57	4,43	0,64		
	5. 21-25	66	4,36	0,51		
	6. 26 ve üstü	62	4,51	0,50		
İşte Aşkınlık	1. 1-5	18	4,41	0,52	,555	0,73
	2. 6-10	49	4,46	0,46		
	3. 11-15	48	4,45	0,49		
	4. 16-20	57	4,39	0,56		
	5. 21-25	66	4,33	0,46		
	6. 26 ve üstü	62	4,38	0,45		
İşte Anlam Arayışı	1. 1-5	18	3,41	0,86	,786	0,56
	2. 6-10	49	2,83	1,11		
	3. 11-15	48	3,08	1,20		
	4. 16-20	57	3,05	1,12		
	5. 21-25	66	2,97	1,18		
	6. 26 ve üstü	62	2,92	1,22		
İşte Anlam Liderliği	1. 1-5	18	4,31	0,46	1,143	0,34
	2. 6-10	49	4,33	0,58		
	3. 11-15	48	4,43	0,50		
	4. 16-20	57	4,21	0,58		
	5. 21-25	66	4,21	0,58		
	6. 26 ve üstü	62	4,29	0,54		
Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları	1. 1-5	18	4,23	0,38	1,302	0,26
	2. 6-10	49	4,23	0,35		
	3. 11-15	48	4,29	0,34		
	4. 16-20	57	4,13	0,41		
	5. 21-25	66	4,13	0,38		
	6. 26 ve üstü	62	4,20	0,43		

$p < .05$

Tablo 4.14'te öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları saptanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın işte tevazu boyutunda 6-10 yıl arasında kıdeme sahip katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,56 – çok yüksek) olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalama puanın işte anlam arayışı boyutunda 26 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,92 - orta) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (S = ,34) öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları

değişkeninde 11-15 yıl kıdeme sahip katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S* =1,22) işte anlam arayışı değişkeninde 26 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcılara aittir. Bununla birlikte iş ilişkileri boyutu dışında diğer değişkenlerin mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p> .05) görülmektedir.

Tablo 4.14'te anlamlı iş boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,52) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,46/4,48/4,41/ 4,42/4,46) çok yüksek düzeydedir. Anlamlı iş boyutu değişkeninin (*F*(5,294) = .746, *p* > .05) mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.14'te iş ilişkileri boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,49) çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte en düşük ortalamanın sahibi olan 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi olan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,12) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcılar ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi olan katılımcılar ile arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan sahip öğretmenlerin 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha iyi iş ilişkileri kurduğu söylenebilir. Bunun yanında sırasıyla 1-5 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,25/4,25/4,29) çok yüksek düzeydedir. İş ilişkileri değişkeninin (*F*(5,294)= 3,177 *p*<.05) mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.14'te işte tevazu boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın sahibi 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,56) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca sırasıyla 1-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ =

4,38/4,52/4,43/4,36/4,51) çok yüksek düzeydedir. İşte tevazu değişkeninin (F(5,294) = 1.184, p > .05) mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.14'te işte aşkınlık boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip olan 6-10 katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,46) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}$ = 4,41) ve 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}$ = 4,45) katılımcıların ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan ($\bar{X}$ = 4,39), 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan ($\bar{X}$ = 4,41) ile 26 yıl üzeri mesleki kıdemi olan ($\bar{X}$ = 4,38) katılımcıların ortalamaları da çok yüksek düzeydedir. İşte aşkınlık değişkeninin (F(5,294) = .323, p > .05) mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.14'te işte anlam arayışı boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip olan 1-5 yıl arasındaki katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 3,41) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamanın sahibi olan 26 yıl ve üstü kıdemıi bulunan katılımcılar ($\bar{X}$ = 2,92) ise işlerinde orta düzeyde anlam arayışı sergilemektedirler. Ayrıca sırasıyla 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl arasında kıdemi bulunan katılımcıların aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}$ = 2,83/3,08/3,05/2,97) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. İşte anlam arayışı değişkeninin (F(5,294) = .786, p > .05) mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.14'te işte anlam liderliği boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip katılımcılarda aritmetik ortalamanın ($\bar{X}$ = 4,43) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,31/4,33/4,21/4,21/4,29) çok yüksek düzeydedir. İşte anlam liderliği boyutunun (F(5,294) = 1.143, p > .05) mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.14'te öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin mesleki kıdeme göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip 11-15 yıl arası mesleki kıdemi ($\bar{X}$ = 4,29) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca 1-5 yıl ($\bar{X}$ = 4,23), 6-10 yıl ($\bar{X}$ = 4,23) ile 26 yıl ve üstü ($\bar{X}$ = 4,20) mesleki kıdemi olan katılımcıların ortalamaları çok yüksek düzeyde iken, 16-20 yıl ($\bar{X}$ = 4,13) ve 21-25 yıl ($\bar{X}$ = 4,13) arasında olan katılımcıların ortalamaları ise yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ($F(5,294) = 1.302$, $p > .05$) ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklık bulunmadığı belirlenmiştir.

4.3.7. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları ve Alt Boyutlarının Okulda Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları okulda görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının okulda görev süresine göre aralarında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.15'te belirtilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının okulda görev süresi değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişkenler	Okulda Görev Süresi (Yıl)	*n*	$\bar{X}$	*S*	*F*	*p*
Anlamlı İş	1. 1-5	178	4,50	0,43	1,194	0,31
	2. 6-10	73	4,39	0,47		
	3. 11-15	26	4,50	0,48		
	4. 16-20	14	4,38	0,51		
	5. 21-25	6	4,52	0,35		
	6. 26 ve üstü	3	4,87	0,12		
İş İlişkileri	1. 1-5	178	4,30	0,56	,611	0,69
	2. 6-10	73	4,33	0,52		
	3. 11-15	26	4,29	0,78		
	4. 16-20	14	4,34	0,54		
	5. 21-25	6	4,18	0,47		
	6. 26 ve üstü	3	4,83	0,29		

Tablo 4.15'in devamı…

İşte Tevazu	1. 1-5	178	4,49	0,51	,916	0,47
	2. 6-10	73	4,41	0,56		
	3. 11-15	26	4,45	0,53		
	4. 16-20	14	4,34	0,57		
	5. 21-25	6	4,65	0,42		
	6. 26 ve üstü	3	4,89	0,19		
İşte Aşkınlık	1. 1-5	178	4,41	0,48	,138	0,98
	2. 6-10	73	4,40	0,48		
	3. 11-15	26	4,37	0,53		
	4. 16-20	14	4,31	0,58		
	5. 21-25	6	4,44	0,46		
	6. 26 ve üstü	3	4,33	0,58		
İşte Anlam Arayışı	1. 1-5	178	2,99	1,16	,586	0,71
	2. 6-10	73	2,97	1,08		
	3. 11-15	26	3,04	1,33		
	4. 16-20	14	2,74	1,11		
	5. 21-25	6	3,61	1,14		
	6. 26 ve üstü	3	3,44	1,39		
İşte Anlam Liderliği	1. 1-5	178	4,30	0,55	1,448	0,21
	2. 6-10	73	4,31	0,57		
	3. 11-15	26	4,22	0,54		
	4. 16-20	14	4,00	0,60		
	5. 21-25	6	4,43	0,46		
	6. 26 ve üstü	3	4,78	0,38		
Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları	1. 1-5	178	4,20	0,38	1,067	0,38
	2. 6-10	73	4,17	0,38		
	3. 11-15	26	4,18	0,43		
	4. 16-20	14	4,07	0,45		
	5. 21-25	6	4,32	0,35		
	6. 26 ve üstü	3	4,57	0,41		

$p < .05$

Tablo 4.15'te öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları saptanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın işte tevazu boyutunda 26 yıl ve üstü okulda görev yapan katılımcılarda ($\bar{X}$ = 4,89 – çok yüksek) olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip değişkenin işte anlam arayışı boyutunda 1-5 yıl arasında okulda görev süresine sahip katılımcılara ($\bar{X}$ = 2,99 - orta) ait olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında en homojen dağılım (*S* = ,12) anlamlı iş değişkeninde 26 yıl ve

üstü okulda görev yapan katılımcılara ait iken, en heterojen dağılım ise (*S* =1,39) işte anlam arayışı değişkeninde 26 yıl ve üstü okulda görev süresine sahip katılımcılara aittir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı (p> .05) görülmektedir.

Tablo 4.15'te anlamlı iş boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın sahibi olan 26 yıl ve üstü okulda görev yapan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,87) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11- 15 yıl, 16-20 yıl ile 21-25 yıl süre ile okulda görev yapan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,50/4,39/4,50/ 4,38/4,52) çok yüksek düzeydedir. Anlamlı iş boyutu değişkeninin (*F*(5,294) = 1.194, *p* > .05) okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.15'te iş ilişkileri boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip olan 26 yıl ve üstü okulda görev süresi olan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,83) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip okulda görev süresi 21-25 yıl arasında olan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,18) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11- 15 yıl, 16-20 yıl süreyle okulda görev yapan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,30/4,33/4,29/4,34) çok yüksek düzeydedir. İş ilişkileri değişkeninin (*F*(5,294)= .611 *p* >.05) okulda görev süresi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.15'te işte tevazu boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan 26 yıl ve üstü okulda görev yapan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,89) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl okulda görev yapan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,49/4,41/4,45/4,34/4,65) çok yüksek düzeydedir. İşte tevazu değişkeninin (*F*(5,294) = .916, *p* > .05) okulda görev süresi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.15'te işte aşkınlık boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın sahibi olan 21-25 yıl görev yapan katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,44) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında 1-5 yıl arası okulda görev süresi olan ($\bar{X}$ = 4,41) ve 6-10 yıl arası okulda görev süresi olan ($\bar{X}$ = 4,40) katılımcıların ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan ($\bar{X}$ = 4,37), 16-20 yıl arası okulda görev süresi olan ($\bar{X}$ = 4,31) ile 26 yıl üstü okulda görev yapan ($\bar{X}$ = 4,33) katılımcıların ortalamaları da çok yüksek düzeydedir. İşte aşkınlık değişkeninin (F(5,294) = .138, p > .05) okulda görev süresi bakımından anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.15'te işte anlam arayışı boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip olan 21-25 yıl arasındaki katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 3,61) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamaın sahibi olan 1-5 yıl arası okuldaki görev süresi olan katılımcılar ($\bar{X}$ = 2,99) ise işlerinde orta düzeyde anlam arayışı sergilemektedirler. Bunun yanında sırasıyla 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl arası okulda görev süresi olan katılımcıların aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}$ = 2,97/3,04/2,74) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 26 yıl ve üstü okulda görev süresi olan ($\bar{X}$ = 4,44) katılımcıların ise çok yüksek düzeyde işlerinde anlam aradıkları anlaşılmaktadır. İşte anlam arayışı değişkeninin (F(5,294) = .586, p > .05) okuldaki görev süresine göre anlamlı biçimde farklı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.15'te işte anlam liderliği boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip 26 yıl ve üstü okulda görev süresine sahip katılımcıların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 4,78) çok yüksek düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Buna yanında düşük ortalamaya sahip olan 16-20 yıl arası okulda göre yapan katılımcılar ($\bar{X}$ = 4,00) ise işlerinde orta düzeyde anlam liderliği sergilemektedirler. Ayrıca sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 21-25 yıl süreyle okulda görev süresi olan katılımcıların ortalamaları da ($\bar{X}$ = 4,30/4,31/4,22/4,43) çok yüksek düzeydedir. İşte anlam liderliği boyutunun (F(5,294) = 1.448, p > .05) okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.15'te öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin okuldaki görev süresine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip 26 yıl ve üstü okulda görev süresi ($\bar{X}$ = 4,57) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca 6-10 yıl ($\bar{X}$ = 4,17) 11-15 yıl ($\bar{X}$ = 4,18) ile 16-20 yıl ($\bar{X}$ = 4,07) süreyle okulda görev yapan katılımcıların ortalamaları yüksek düzeyde iken 1-5 yıl ($\bar{X}$ = 4,20) ile 21-25 yıl ($\bar{X}$ = 4,32) arasında okulda görev süresi olan katılımcıların ortalamaları ise çok yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları (F(5,294) = 1.067, p > .05) ile okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı olmadığı belirlenmiştir.

4.4. Öğretmen Motivasyonu İle Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Literatürde .00 - .30 arasında ilişkinin düşük düzeyde olduğu, .30 - .70 arasında ilişkinin orta düzeyde olduğu ve .70 - 1.00 arasında ilişkinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2008). Bu amaçla öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin saptanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 4.16'da belirtilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmen Motivasyonu İle Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmalarına Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. İçsel Motivasyon	-									
2. Dışsal Motivasyon	,49**	-								
3. Öğretmen Motivasyonu	,78**	,74**	-							
4. Anlamlı İş	,54**	,30**	,49**	-						
5. İş İlişkileri	,38**	,26**	,37**	,40**	-					
6. İşte Tevazu	,36**	,24**	,35**	,46**	,32**	-				
7. İşte Aşkınlık	,43**	,30**	,43**	,58**	,45**	,42**	-			
8. İşte Anlam Arayışı	-0,02	-0,02	-0,03	0,09	,12*	0,09	0,09	-		
9. İşte Anlam Liderliği	,34**	,30**	,37**	,44**	,42**	,36**	,50**	,25**	-	
10. Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları	,46**	,30**	,45**	,70**	,66**	,60**	,68**	,56**	,71**	-

* $p < .05$
** $p < .01$

Tablo 4.16'da öğretmen motivasyonu ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre içsel motivasyon ile öğretmen motivasyonu arasında korelasyon katsayısı (r =.78, $p < .01$) olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte dışsal motivasyon ile öğretmen motivasyonu arasında (r = .74, $p < .01$) olarak saptanmıştır. Hem içsel hem de dışsal motivasyon ile öğretmen motivasyonu arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16'da öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı tespit etmek için yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile anlamlı iş (r = .70, $p < .01$), iş ilişkileri (r = .66, $p < .01$), işte tevazu (r = .60, $p < .01$), işte aşkınlık (r = .68, $p < .01$), işte anlam arayışı (r = .56, $p < .01$) ve işte anlam liderliği (r = .71, $p < .01$) arasındaki katsayılar belirlenmiştir. Böylece öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile anlamlı iş, iş ilişkileri, işte tevazu, işte aşkınlık, işte anlam arayışı arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile

işte anlam liderliği arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.16'da öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek için yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre içsel motivasyon ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında korelasyon katsayısı (r =.46, $p < .01$) olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber dışsal motivasyon ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında (r = .30, $p < .01$) olarak saptanmıştır. Öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında korelasyon katsayısı (r =.45, $p < .01$) olarak saptanmıştır. Böylece dışsal motivasyon ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler var iken içsel motivasyon ve öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında ise olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilebilir.

4.5. Öğretmen Motivasyonunun Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmalarına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde "Öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?" şeklinde belirlenmiş olan alt problem ile ilgili tespit edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analize geçmeden önce bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığına yönelik test yapılmıştır. Tablo 4.17'de çoklu bağıntı analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.17. Çoklu Bağıntı Analizi Sonuçları

Çoklu Bağıntı Analizi	Saptanan Değer	Olması Gereken Değer
Korelasyon Katsayısı	.45	< .80
Varyans Şişme Faktörleri (VIF)	3.5	< 10
Tolerans Değeri	.28	> .10
Koşul İndeksi (CI)	21.7	< 30

(Çokluk vd., 2012)

Tablo 4.17 incelendiğinde korelasyon katsayısının. 80'den düşük olduğu, varyans şişme faktörleri (VIF) değerinin 10'dan küçük olduğu, tolerans değerinin .10'dan yüksek olduğu aynı zamanda koşul indeksinin 30'dan küçük olduğu görülmektedir. Böylece değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı saptanmıştır. Bu aşamadan sonra basit doğrusal regresyon analizinin yapılması aşamasına geçilmiş ve analizde Enter modeli benimsenmiştir. Öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 4.18'de belirtilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmen Motivasyonunun Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmalarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişkenler	β	t	p
Sabit[a]		10.912	.000
Öğretmen Motivasyonu	,666	6,958	.000
R^2 = .22			
F = 42,422			.000

Sabit[a] : Öğretmenlerin İşlerini Anlamlı Bulmaları

Tablo 18'de öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuç tablosunda yordayıcı değişken olarak öğretmen motivasyonu kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak ise öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları kullanılmıştır.

Tablo 18'de öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi incelendiğinde, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarına ilişkin R^2 = .22 değeri saptanmıştır. Buna göre öğretmen motivasyonu öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarının % 22'sini yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β = .666, p < .01) olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde tespit edilen bulgular ile literatür yorumlanmış ve tartışılmıştır. Böylece elde edilen bulgular aracılığıyla bazı çıkarımlar yapılmıştır.

Yapılan araştırmada anlamlı iş ve işte tevazu değişkenleri en yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın dışsal motivasyon ve işte anlam arayışı değişkenleri ise en düşük düzeyde ortalamaya sahiptir. Değişkenlerin standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılım dışsal motivasyon değişkenine ait iken, en heterojen dağılım ise işte anlam arayışı değişkenine ait olduğu ayrıca tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca anlamlı iş, iş ilişkileri, işte tevazu, işte aşkınlık, işte anlam liderliğinin çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu fakat işte anlam arayışının orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyonu düzeyinin çok yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Hem içsel motivasyonun hem de dışsal motivasyonun çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmen motivasyonun ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları saptandığında en yüksek ortalamanın öğretmen motivasyonu toplam puanına göre erkek katılımcılarda çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın dışsal motivasyonda en düşük ortalama puanın kadın katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Özkan (2016) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bununla birlikte hiçbir değişkenin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İçsel motivasyon boyutunun cinsiyet değişkeni bakımından erkeklerin ve kadın katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. İçsel motivasyon boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır. Başka bir ifadeyle içsel motivasyon boyutunda gerek kadın gerekse erkek katılımcılar benzer tutum sergilemektedirler. Dışsal motivasyon boyutunda cinsiyete göre hem erkek hem de kadın katılımcılar düşük ortalamaya sahiptir. Dışsal motivasyon boyutuyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonu toplam puanının cinsiyet değişkenine göre

erkek ve kadın katılımcının çok yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen motivasyonu toplam puanının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine göre öğretmen motivasyonu ve alt boyutları arasında en yüksek ortalamanın 31-40 arası yaş grubundaki katılımcılarda olduğu, en düşük ortalamanın ise dışsal motivasyonda 22-30 yaş arası katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin yaşa göre anlamlı biçimde farklı olmadığı saptanmıştır. İçsel motivasyon boyutunun yaş değişkenine göre 41-50 yaş ile 51 yaş ve üstü katılımcıların çok yüksek ortalamaya, 22-30 yaş ve 31-40 yaş arası katılımcıların ise yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon boyutunun yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon boyutunun yaş değişkenine göre 22-30 yaş, 31-40 yaş 41-50 yaş ile 51 yaş ve üstü katılımcıların düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Öğretmen motivasyonu toplam puanının yaş değişkenine göre tüm yaş kategorilerinde katılımcıların çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonu toplam puanının yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Arık (2016)'ın araştırmasında yaş değişkeninin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına etkisinin olmadığı sunucuna ulaşmıştır. Başka bir deyişle değişik yaş gruplarında bulunan öğretmenlerde benzer motivasyon düzeylerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre en yüksek ortalamanın öğretmen motivasyonu toplam puanına göre evli katılımcılarda olduğu görülmektedir. Şimşek (2010)'te araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış, evli kadınların mesleki motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.
Araştırmada en düşük ortalama puana sahip değişken dışsal motivasyonda bekar katılımcılara ait olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İçsel motivasyon boyutunun medeni durum değişkeni bakımından evli katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip olduğu, bekar katılımcıların ise yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde

farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dışsal motivasyon boyutunun medeni duruma göre hem evli katılımcıların hem de bekar katılımcıların düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonu toplam puanının medeni durum değişkenine göre tüm katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonu toplam puanının medeni duruma göre anlamlı biçimde farklı olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları öğrenim durumu bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tespit edilen bulgular doğrultusunda en yüksek ortalamanın öğretmen motivasyonu toplam puanına göre lisansüstü katılımcılarda, en düşük ortalama puana sahip değişken ise dışsal motivasyonda lisansüstü eğitim alan katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Güleryüz (2017) çalışmasında öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. İçsel motivasyon boyutunun öğrenim durum değişkenine göre lisansüstü mezunu katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip iken lisans mezunu katılımcıların ise yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon boyutunun öğrenim durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Dışsal motivasyon boyutunun öğrenim duruma göre lisans ve lisanüstü mezunu katılımcıların düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon boyutu ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Öğretmen motivasyonu toplam puanının öğrenim durumu göre lisans ve lisanüstü mezunu katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmen motivasyonu toplam puanının öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen motivasyonu ile alt boyutları ile mesleki alan arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı istatistiksel olarak araştırılmıştır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarında mesleki alan değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Dışsal motivasyonda ise sınıf ve branş öğretmenlerinin en düşük ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin mesleki alana göre anlamlı biçimde farklı olmadığı tespit edilmiştir. Hallaç (2016) araştırmasında aynı benzer

sonuçlara ulaşmıştır. Kurt (2013) çalışmasında, branş öğretmenlerinin mesleki motivasyonunun sınıf öğretmenlerinin motivasyonundan düşük olduğu sonucunu elde etmiştir. İçsel motivasyon boyutunun mesleki alan değişkenine göre hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin çok yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon boyutunun mesleki alan değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır. Dışsal motivasyon boyutunun mesleki alana göre sınıf ve branş öğretmenlerinin düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiş, dışsal motivasyon boyutu ile mesleki alan değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretmen motivasyonu toplam puanının mesleki alan değişkenine göre sınıf öğretmeni ile branş öğretmeni olan katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonu toplam puanının öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

Öğretmen motivasyonu ve alt boyutları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen motivasyonu toplam puanına göre en yüksek ortalamaya 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcılar sahiptir. Emirbey (2017)'de yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde etmiş ve mesleki kıdemi 11-20 yıl aralığında olan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Dışsal motivasyonda en düşük ortalama ise 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan katılımcılara ait olduğu görülmüştür. Bununla birlikte hiçbir değişkenin yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İçsel motivasyon boyutunun mesleki kıdeme göre 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip iken 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcıların ise yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. İçsel motivasyon boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir. Dışsal motivasyon boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre tüm katılımcıların düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark saptanmamaıştır. Öğretmen motivasyonu değişkeninin mesleki kıdeme göre 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan katılımcılar en yüksek ortalamaya sahip iken en düşük ortalamanın 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcılara ait olduğu görülmüştür. 1-5 yıl, 6-10 yıl kıdeme sahip olan katılımcılar çok yüksek ortalamaya

sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmen motivasyon boyutu ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen motivasyonu ve alt boyutlarının okulda görev süresi değişkenine göre te 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcılarda çok yüksek ortalamaya sahip iken, 16-20 yıl arası okulda görev yapan olan katılımcılara düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Topbaş (2018) "Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen etmenler" adlı çalışmasında, 21 yılın üzerinde kıdemi bulunan öğretmenlerin işlerini anlamlı düzeyde yüksek buldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda hiçbir değişkenin okulda görev süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır. İçsel motivasyon boyutunun okulda görev süresine göre oluldaki görev süresi 11-15 yıl olan katılımcıların aritmetik ortalamasının çok yüksek düzeyde iken 16-20 yıl ve 6-10 yıl arası okulda görev süresi olan katılımcıların ortalamasının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında 1-5 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü okulda görev yapan katılımcıların ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon boyutunun okulda görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Dışsal motivasyon boyutunun okulda görev süresine göre katılımcıların tamamının düşük düzeyde ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dışsal motivasyon boyutunun okulda görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonu değişkeninin okulda görev süresine göre araştırmaya katılan tüm katılımcıların çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bu haliyle öğretmen motivasyonu değişkeninin okulda görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre anlamlı iş boyutunda kadın katılımcılar çok yüksek ortalamaya sahip iken işte anlam arayışı boyutunda ise kadın katılımcılar orta düzeyde ortalamaya sahiptir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır. Anlamlı iş boyutunun cinsiyet değişkenine göre erkeklerin ve kadınların çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Anlamlı iş boyutunun cinsiyet

değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür. İş ilişkileri boyutunun cinsiyet değişkenine göre erkeklerin ve kadınların çok yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. İş ilişkileri boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir. İşte tevazu boyutunun cinsiyet değişkenine göre erkeklerin ve kadınların benzer ortalamalara sahip olduğu anlaşılmaktadır. İşte tevazu boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. İşte aşkınlığın cinsiyet değişkenine göre hem erkek hem de kadın katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. İşte aşkınlık boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı tespit edilmiştir. İşte anlam arayışı boyutunun cinsiyet değişkenine göre erkeklerde ve kadınlarda orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. İşte anlam arayışı boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür. İşte anlam liderliği boyutunun cinsiyet değişkenine göre erkeklerde ve kadınlarda çok yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. İşte anlam liderliği boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin cinsiyete erkek ve kadın katılımcıların benzer ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklı olmadığı tespit edilmiştir..

Yaş değişkenine göre işte tevazu boyutunda 51 yaş ve üstü katılımcılarda ortalama çok yüksek iken işte anlam arayışı boyutunda 31-40 yaş ile 41-50 yaş arası katılımcıların ise orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında hiçbir değişkenin yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Anlamlı iş boyutunun yaş değişkenine göre tüm katılımcıların aritmetik ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Anlamlı iş boyutu değişkeninin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir. İş ilişkileri boyutunun yaş değişkenine göre tüm yaş gruplarında ortalamanın çok yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İş ilişkileri değişkeninin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür. İşte tevazu boyutunun yaş değişkenine göre katılımcıların tamamında aritmetik ortalamanın çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. İşte tevazu değişkeni ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklı olmadığı görülmüştür. İşte aşkınlık boyutunun yaş değişkenine göre tüm katılımcıların çok yüksek düzeyde

ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. İşte tevazu değişkeninin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür.

İşte anlam arayışı boyutunun yaş değişkenine göre 22-30 yaş arasındaki katılımcıların aritmetik ortalaması çok yüksek düzeyde iken 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasındaki katılımcıların aritmetik ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre işte anlam arayışı değişkeninin yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklı olmadığı görülmüştür. İşte anlam liderliği boyutunun yaş değişkenine göre katılımcıların tamamında ortalamanın çok yüksek düzeyde olduğu, işte anlam liderliği boyutunun yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin yaşa göre 22-30 ile 31-40 yaş aralığında olan katılımcıların ortalamaları çok yüksek düzeyde iken, 41-50 yaş arasında olan katılımcıların ortalamaları ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre dağılımları belirlenmiştir. Buna göre anlamlı iş boyutunda bekar katılımcılar çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip iken işte anlam arayışında bekar katılımcılar orta düzeyde ortalamaya sahiptir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Anlamlı iş boyutunun medeni durum değişkenine göre hem de bekar katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip bulundukları saptanmıştır. Anlamlı iş boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmaktadır. İş ilişkileri boyutunun medeni duruma göre evli ve bekar katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. İş ilişkileri boyutunun medeni duruma göre anlamlı şekilde fark tespit edilmemiştir. İşte tevazu boyutunun medeni durum değişkenine göre evli ve bekar katılımcıların benzer ortalamalara sahip olduğu saptanmıştır. İşte tevazu boyutunun medeni duruma göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır. İşte aşkınlığın medeni durum değişkenine göre evli ve bekar katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. İşte aşkınlık boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür. İşte anlam arayışı boyutunun medeni durum değişkenine erkekler ve kadınlarda orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları

tespit edilmiştir. İşte anlam arayışı boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmaktadır. İşte anlam liderliği boyutunun medeni durum değişkenine göre hem erkek katılımcıların hem de kadın katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiş, işte anlam liderliği boyutunun medeni duruma göre anlamlı şekilde fark belirlenmemiştir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin medeni duruma hem evli hem de bekar katılımcıların benzer ortalamalara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin medeni duruma göre anlamlı şekilde farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile alt boyutları öğrenim durumu bakımından anlamlı bir farklı gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre anlamlı iş ve işte tevazu boyutlarında lisans mezunu katılımcılar çok yüksek ortalamaya sahip iken işte anlam arayışında lisansüstü katılımcıların orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Anlamlı iş boyutunun öğrenim durumu değişkeni bakımından lisans mezunu ve lisansüstü katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Anlamlı iş boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür. İş ilişkileri boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre hem lisans mezunu katılımcıların hem de lisansüstü mezunu katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. İş ilişkileri boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık görülmemiştir. İşte tevazu boyutunun öğrenim durumuna göre değişkenine hem lisans hem de lisansüstü mezunu katılımcıların çok yüksek ortalamalara sahip olduğu saptanmıştır. İşte tevazu boyutunun öğrenim durumu bakımından anlamlı şekilde fark bulunmadığı tespit edilmiştir. İşte aşkınlık boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür. İşte anlam arayışı boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre hem lisans mezunu katılımcıların hem de lisansüstü mezunu katılımcıların orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. İşte anlam arayışı boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı tespit edilmiştir. İşte anlam liderliği boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre tüm katılımcıların çok yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. İşte anlam liderliği boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin öğrenim durumu göre yapılan t testi sonuçları incelendiğinde lisans ve

lisansüstü katılımcıların benzer ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının mesleki alan değişkenine göre dağılımları araştırılmıştır. Anlamlı iş boyutunda sınıf öğretmenleri çok yüksek ortalamaya sahip iken işte anlam arayışı boyutunda ise branş öğretmenleri orta düzeyde ortalamaya sahiptir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin mesleki alana göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Anlamlı iş boyutunun mesleki alan değişkenine göre hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin çok yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Anlamlı iş boyutunun mesleki alan değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. İş ilişkileri boyutunun mesleki alan değişkenine göre gerek sınıf öğretmenleri gerekse branş öğretmenlerinin çok yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. İş ilişkileri boyutunun mesleki alan değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir. İşte tevazu boyutunun mesleki alan değişkenine göre sınıf ve branş öğretmenlerinin benzer ortalamalara sahip olduğu saptanmıştır. İşte tevazu boyutunun mesleki alan değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı tespit edilmiştir. İşte aşkınlığın mesleki alan değişkenine göre çok yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. İşte aşkınlık boyutunun mesleki alan değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık tespit edilmemiştir. İşte anlam arayışı boyutunun mesleki alan değişkenine öğretmenlerinin orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. İşte anlam arayışı boyutunun mesleki alan değişkenine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür. İşte anlam liderliği boyutunun mesleki alan değişkenine göre sınıf ve branş öğretmenlerinin çok yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. İşte anlam liderliği boyutunun mesleki alan değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin mesleki alana göre sınıf ve branş öğretmenlerinin benzer ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin mesleki alana göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre araştırılmıştır. Buna göre işte tevazu boyutunda 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcılarda çok yüksek düzeyde ortalamanın olduğu görülmüştür. İşte anlam arayışı boyutunda 26 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte iş ilişkileri boyutu dışında diğer değişkenlerin mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Anlamlı iş boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre tüm katılımcıların ortalamaları çok yüksek düzeydedir. Anlamlı iş boyutu değişkeninin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklı olmadığı görülmüştür. İş ilişkileri boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl, 11-15 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan katılımcıların aritmetik ortalaması çok yüksek düzeyde iken 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcıların aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan katılımcılar ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdemi sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerden daha iyi iş ilişkileri kurduğu söylenebilir. İş ilişkileri değişkeninin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. İşte tevazu boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre tüm katılımcıların çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. İşte tevazu değişkeninin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir. İşte aşkınlık boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre tüm katılımcıların ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. İşte aşkınlık değişkeninin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklı olmadığı anlaşılmaktadır. İşte anlam arayışı boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl arasındaki katılımcıların aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde iken 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların ise işlerinde orta düzeyde anlam arayışı sergiledikleri belirlenmiştir. İşte anlam arayışı değişkeninin mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklı olmadığı saptanmıştır. İşte anlam liderliği boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların tamamında aritmetik ortalamanın çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İşte anlam liderliği boyutunun mesleki kıdem bakımından anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin mesleki kıdeme göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 26

yıl ve üstü mesleki kıdemi olan katılımcıların aritmetik ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın 16-20 yıl ve 21-25 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların ortalamaları ise yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre 26 yıl ve üstü okulda görev yapan katılımcıların ortalamalarını çok yüksek düzeyde iken işte anlam arayışı boyutunda okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan katılımcıların ise orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hiçbir değişkenin mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Anlamlı iş boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre tüm katılımcıların aritmetik ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Anlamlı iş boyutu değişkeninin okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı tespit edilmiştir. İş ilişkileri boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 26 yıl ve üstü okulda görev süresi olan katılımcıların aritmetik ortalamaları çok yüksek düzeydedir. Buna karşın 21-25 yıl arasında okulda görev süresi olan katılımcıların aritmetik ortalaması ise yüksek düzeydedir. İş ilişkileri değişkeninin okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı saptanmıştır. İşte tevazu boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre tüm katılımcıların ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İşte tevazu değişkeninin okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir. İşte aşkınlık boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre katılımcıların tamamının aritmetik ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İşte aşkınlık değişkeninin okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. İşte anlam arayışı boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü arasındaki katılımcıların ortalamasının çok yüksek düzeydedir. Buna karşın 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl arası okulda görev yapan katılımcıların ise işlerinde orta düzeyde anlam arayışı sergiledikleri görülmektedir. İşte anlam arayışı değişkeninin okulda görev süresi bakımından anlamlı biçimde farklı olmadığı tespit edilmiştir. İşte anlam liderliği boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü okulda görev süresine sahip katılımcıların aritmetik

ortalamasının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın 16-20 yıl arası okulda göre yapan katılımcıların ise işlerinde orta düzeyde anlam liderliği sergiledikleri saptanmıştır. İşte anlam liderliği boyutunun okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklı olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları değişkeninin okuldaki görev süresine göre 1-5 yıl, 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü okulda görev süresi olan katılımcıların aritmetik ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 16-20 yıl süreyle okulda görev yapan katılımcıların ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile okuldaki görev süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Araştırmada öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Analizler doğrultusunda hem içsel hem de dışsal motivasyon ile öğretmen motivasyonu arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını da araştırılmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile anlamlı iş, iş ilişkileri, işte tevazu, işte aşkınlık, işte anlam arayışı arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile işte anlam liderliği arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda dışsal motivasyon ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler var iken içsel motivasyon ve öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında ise olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Araştırmada öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla

öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını yordamasına yordayıcı değişken olarak öğretmen motivasyonu, yordanan değişken olarak ise öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir. Öğretmen motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyonun çok yüksek düzeyde ortalamaya sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları düzeyi yüksek iken anlamlı iş, iş ilişkileri, işte tevazu, işte aşkınlık, işte anlam liderliği ise çok yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu buna karşın işte anlam arayışının orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen motivasyonun ve alt boyutlarının cinsiyete, yaşa, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki alan, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre tüm katılımcılar benzer motivasyon düzeyi sergilemektedir.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve alt boyutları cinsiyete, yaşa, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki alan ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak iş ilişkileri boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha iyi iş ilişkileri kurduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde bazı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre hem içsel hem de dışsal motivasyon ile öğretmen motivasyonu arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile anlamlı iş, iş ilişkileri, işte tevazu, işte aşkınlık, işte anlam arayışı arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ile işte anlam liderliği arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir. Öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları arasında ise

olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak öğretmen motivasyonu arttıkça öğretmenlerin işlerini anlamlı bulduğu aynı zamanda öğretmenler işlerini anlamlı buldukça motivasyon düzeylerinin arttığı ifade edilebilir.

Yapılan araştırmada öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyinin yaklaşık beşte birini açıkladığını ifade edilebilir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada yapılan analizler ve ulaşılan sonuçlar neticesinde bazı önerilerde bulunulmuştur. Buna göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarına yönelik öğretmen motivasyon düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapabilir.

Okul yöneticileri ve Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerle işbirliğini arttırabilir ve karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine daha fazla yer verilebilir.

Toplum nazarında öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırıcı söylemler geliştirilebilir ve öğretmen saygınlığını arttırıcı çalışmalar planlanabilir.

Yapılan araştırma nicel bir araştırma olup daha detaylı verilere ulaşmak için araştırmacılar öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve öğretmen motivasyonu ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

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

Adler Alfred, (1997). *Yaşamanın anlam ve amacı*. (çev. Kamuran Şipal), Say Yayınları.

Aksanaklu, P. (2018). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi], Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Alam, M. T. & Farid, S. (2011). *Factors affecting teachers motivation. InternationalJournal Of Business And Social Science, 2* (1), 298-304.

Arık, H. (2016), *Özel ve devlet kuruluşlarında çalışan öğretmenlerin mobbing, kaygı ve iş motivasyonu düzeylerinin incelenmesi*, [Yüksek lisans tezi], Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Armstrong, K. (1998). *Tanrı'nın tarihi*. (O. Özel ve arkadaşları, Çev.), Ayraç Yayınları.

Aşıkoğlu, M. (1996). *Motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.

Aydın, H. (2013). *Çalışanların motivasyonu etkileyen faktörler: İstanbul Büyüksehir Belediyesi Avrupa Yakasına bağlı sosyal tesislerde bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi], Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aygın, A.N. (2007). *Performans değerleme ile çalışanların motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İsletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Bailey, C., Madden, A. (2016). *What makes work meaningful or meaningless. MIT sloan management review*, 53-61.

Baldry, C. J., Bain, P. M., Taylor, P., Hyman, J., Scholarios, D., Marks, A., Watson, A., Gilbert, K., Gall, G. & Bunzel, D. (2007). *The meaning of work in the new economy*. Palgrave: Macmillan.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of Life*. Guilford Press.

Beadle, R., & Knight, K. (2012). *Virtue and meaningful work. Business EthicsQuarterly*, 22(2), 433-450.

Berkman, Ü, Halil C., Öznur Y. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. PortaLinguarum, 12, 25-36.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. [Doktora tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Camus, A. (2009). *Veba*, (Çev.: Nedret Tanyolaç Öztokat), Can Yayınları.

Chalofsky, N. (2003). *An emerging construct for meaningful work. Human Resources Development International, 6*(1), 69-83.

Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi: Kocaeli İli Gölcük İlçesi Örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Gaziantep.

Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2) , 996- 1014.

Çiçek S. A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi.

Davis, D. E., Hook, J. N., Worthington, E. L., Van Tongeren, D. R., Gartner, A. L., Jennings, D. J., & Emmons, R. A. (2011). Relational humility: Conceptualizing and measuring humility as a personality judgment. *Journal of Personality Assessment, 93*(3), 225–234.

Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *6*(5), 633-638.

Demirtaş, Ö., Özdevecioğlu M., Gök K. (2015). *İş yaşam dengesinin anlamlı iş üzerindeki etkisi: Lider üye etkileşiminin düzenleyici rolü*. 14. Ulusal İşletmecilik Kongresi, Aksaray.

Deniz, M. Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(11),61-73.

Dik, B. J., Duffy, R. D ve Eldridge, B. M. (2009). Calling and vocation in career counseling: recommendations for promoting meaningful work. *Professional Psychology: Research and Practice,* 40(6), 625–632.

Dilaver, H. (1996). *Türkiye'de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, eğitimimize bakışlar*. Kültür Koleji Vakfı Yayınları.

Dinçer Ömer, Fidan N. (1997). *İşletme yönetimine giriş*, Beta Basımevi.

Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *20*(2), 191-216.

Duman, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme* (4. Baskı). Pegem Akademi.

Dündar, S. Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*, 105-119.

Ebeoğlu, A. (2014). *Özel ve kamu eğitim kurumu yöneticilerinin motivasyon düzeyleri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

Efil, İ.(1996). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Alfa Yayınları.

Elliott, J. C. (2010). *Humility: Development and analysis of a scale.* [Doktora tezi], University of Tennessee, Knoxville.

Emirbey, A. R., (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki analiz*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Uşak Üniversitesi, Uşak

Erden, M. (1997). *Eğitim psikolojisinin alanı*. Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. Avcıoğlu Basım Yayım.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon: (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. Beta Yayınevi.

Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Alfa Yayınları.

Firestone, W. A. ve Pennell, J. R. (1993). *Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. Review of educational research,63*(4), 489-502.

Fourie, M. ve Deacon, E. (2015). Meaning in work of secondary school teachers: A qualitative study. *South African Journal of Education, 35*(3), 1-8.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to desing and evaluate research in education.* New York: McGaw-Hill International Edition.

Frankl, V. E. (2012). *İnsanın anlam arayışı*, (7. Baskı), (Çev. S. Budak), Okuyan Us Yayınları.

Fried, R.L. (2001). *The passionate teacher: A practical guide*. Boston: Beacon Pres.

Fromm Erich, (1997). *Hayatı sevmek*, (çev. Ali Köse), Arıtan Yayınları.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. ve Damon, W. (2001). Good work: When excellenceand ethics meet. New York: Basic Books Mitchener, C. P. ve Schmit, E. S. (1998). Making schools meaningful. *Child and Adolescent Social Work Journal, 15*(5), 335-356.

Garrison, J. & Liston, D. (2004). *Teaching, learning, and loving*. New York: Teachers College Press.

Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon*. Seçkin Yayınları.

Göçen, A. & Terzi, R. (2019). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (3).

Gül, İ., Türkmen, F. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 5515-5529

Güleryüz, D. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi,* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul

Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayınları.

Habermas, J. (1973). *Theory and Practice*. (Tr. J. Viertal) London: Heinemann.

Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım Yayınları.

Hall, D. T. ve Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155–176.

Hallaç, B. (2016). *Özel orta öğretim kurumlarında disiplin ve ödül yönetmeliğinin öğretmen ve öğrenci motivasyonuna etkisi: Bakırköy örneği*. [Yüksek Lisans tezi], Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Han, J., & Yin, H. (2016). *Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. Cogent Education, 3*(1), 1–18. http://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819

Holm Nils G. (2007). *Din psikolojisine giriş*. (Çev.: A. Bahadır), İnsan Yayınları.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi yeori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.

Hökelekli, H. (2007). Bir değer: Alçakgönüllülük (Tevazu). *DEM Dergisi, 1*(2), 114-119.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692-724.

Kanoğlu, B. (2007), *Çalışan memnuniyeti ve motivasyonuna etki eden unsurlar: İSTAÇ A.Ş. örnek uygulama*. [Yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Çalışma Ekonomisi Bilim Dalı, İstanbul.

Kantar, H. (2008), *İşletmede motivasyon*. Kum Saati Yayıncılık.

Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Beni harekete geçiren nedir?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi, 29*(131), 24-30.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Karasu Toksöz B., (2004), *Huzurlu Yaşama Sanatı*, (çev. Handan Balkara), Boyner Yayınları.

Kaya, F.Ş., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18

Kirby, E. & McDonald, J. (2009). *Engage every student: Motivation tools for teachers and parents*. Minneapolis: Search Institute Press.

Koçak, Y. (2002). *İlköğretim okullarında öğretmen motivasyonu (Keçiören İlçesi Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Konur, D. (2006). *İşyerlerinde motivasyon teorileri ve uygulamalarına ilişkin bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Eyüp ilçesi örneği).* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Küçükahmet, L. (2001), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, Nobel Yayınları.

Mottaz, C., J. (1985), The Relative Importance of Intrinsic and Extrinsic Rewards as Determinants of Work Satisfaction, *The Sociological Quarterly, 26* (3), 365-385.

Okutan, M. (1999), *Öğrenmede motivasyonun önemi*, Yaşadıkça Eğitim Yayınları.

Olson, J.M. (2003). *Special education and general education teacher attitudes toward inclusion*. Unpublished master thesis, University of Wisconsin-Stout.

Overell, S. (2008). *Inwardness: the rise of menaingful wo*rk. Provocation Series, 4(2), 1-28.

Öksüzoğlu, P. (2009). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Mersin Üniversitesi, Mersin.

Önen S. Mustafa, Kanayran H.G. (2015). *Liderlik ve motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2): 43-64.

Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin imajı hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(4), 824-846.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeeni değerler*. Pegem yayınları.

Özkalp, E. (1981). *Davranış bilimleri ve organizasyonlarda davranış*. Akademik Yayınları.

Özkan, Ş. (2016), *Ortaokullardaki öğretmenlerin okuldaki öğretmen arkadaşlarının motivasyonuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi], Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA yayınları.

Özerten, K.N. (2018). Okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Öztay, F.,2006, *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları politikasıyla oluşturulan kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Hatiboğlu Yayınları.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook andclassification*. New York: Oxford University Press.

Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi], Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(2), 575-588.

Richardson, E. (2014). *Teacher Motivation in Low- Income Contexts : An Actionable Framework for Intervention*.

Rowe, J. (2003). *To Develop Thinking Citizens. Educational Leadership*, *48*, 43-44.

Rudd P. (2002). *Bilim ve din: Tüm bunlar ne için?* (çev. A. Atabek), Gelenek Yayınları.

Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Kitapevi.

Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Samadov, S. (2006). *İş doyumu ve örgütsel bağlılık özel sektörde bir uygulama*. [Yüksek Lisans tezi]). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Scroggins, W. A. (2008). Antecedents and outcomes of experienced meaningful work: A person-job fit perspective. *The Journal of Business Inquiry*, *7*(1), 68-78.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. Nicholas Brealey Publishing.

Steers, R. M., & Porter, L. W. (1975). *Motivation and work behaviour*. McGraw-Hill Series in Management.

Steger, M. F., & Dik, B. J. (2010). *Work as meaning: Individual and organizational benefits of engaging in meaningful work*. In P. A. Linley, S. Harrington & N. Garcea (Eds.), Oxford handbook of positive psychology and work (pp. 131-142). New York: Oxford University Press

Stringer, C. (2007). *The relationship between strategic alignment, meaningful work, and employee engagement*. [Yayınlanmamış doktora tezi], The University of New Mexico.

Sullivan R. Gordon, Harper V. Michael, (1997). *Umut bir yöntem olamaz*. (Çev. A. B. Dicleli) Boyner Holding Yayınları.

Şimşek, H. (2012). *Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği*. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.) Eğitim bilimine giriş. (ss. 243–268.) Pegem Akademi.

Şimşek, M.Ş. (1996). *Yönetim ve organizasyon*. Damla Matbaası.

Şimşek, N. (2010). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen önyargı ve diğer faktörlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yeditepe Üniversitesi, SBE, İstanbul.

Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. PegemA.

Tangney, J. P. (2000). "Humility: Theoretical Perspectives, Empirical Findings And Directions For Future Research", *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*, ss.70–82.

Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim*. Takav Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.

Thapan, M. (1991). *Life at School: An Ethnographic Study*. New Delhi, Oxford University Press.

Toptaş, B. (2018). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve işlerini anlamlı bulmalarını etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 521-542.

Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi, 88*/Ocak-Mart.

Uçar, R. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Uzunbacak, H. H. & Akçakanat, T. (2018). İşin anlamı, zindelik, mutluluk ve iş tatmini ilişkileri üzerine görgül bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17* (68), 1691-1702.

Vallerand, R.J., Mageau, G.A., Elliot, A.J., Dumais, A., Demers, M.A., & Rousseau, F. (2008). *Passion and performance attainment in sport. Psychology of Sport and Exercise, 9*(3), 373-392

Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon, okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Çev. Y. BUDAK), Anı Yayıncılık.

Yager, Jan. (1999). *Friendshifts: The power of friendships and how It shapes our life*, Hannacroix Creek Boks.

Yalom İ. (2001), *Varoluşçu psikoterapi*, (Çev. Z. İ Babayiğit), Kabalcı Yayınevi.

Yalom, İ. (2002). *Annem ve hayatın anlamı*, (Çev. Z. İ. Babayiğit), Kabalcı Yayınevi.

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

Yıldırım, D. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Yıldız, A. (2017). *Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: öğretmen görüşlerine göre bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı; Elazığ.

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi, 17*(2), 277-394.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderli*k. Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK-1. Anket İzinleri

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-75048956-44-21136836 23/02/2021
Konu : Tez Çalışma İzni (Metin ARABACI)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (Genelge No:2020/2) sayılı emirleri.
b) Kastamonu Üniversitesinin 12/02/2021 tarih ve 2100008384 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesinin ilgi (b) tarih ve sayılı yazısına istinaden Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Metin ARABACI'nın hazırlamış olduğu "Öğretmenlerin Meslek Motivasyonları İle İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez İlçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere uygulaması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Metin ARABACI'nın hazırlamış olduğu "Öğretmenlerin Meslek Motivasyonları İle İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez İlçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere 2020-2021 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Ünal KILIÇARSLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Saraçlar Mahallesi Bayındır Sokak No 8 Posta Kodu 37100 Merkez Kastamonu
Telefon No : 0 (366) 214 10 01
E-Posta: bilgisayar37@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Enis YILMAZ
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: kastamonu.meb.gov.tr Faks:3662122218
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0f25-011e-3326-b34d-693f kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Öğretmen Anket Formu

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE İŞLERİNİ ANLAMLI BULMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ANKETİ

Değerli öğretmenler,

Bu çalışma, "Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları İle İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri toplayabilmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde kişisel bilgilerinize ilişkin ifadeler, ikinci bölümünde öğretmen motivasyonu ölçeği, üçüncü bölümünde anlamlı bulma ölçeği yer almaktadır.

Sorulara içtenlikle vereceğiniz yanıtlar çalışmanın başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak, herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya katkılarınız ve ilginizden dolayı teşekkür ederim.

Metin ARABACI
Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM:

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

Cinsiyetiniz : 1 ( ) Kadın 2 ( ) Erkek

Yaşınız : ..... Lüften belirtiniz

Öğrenim durumunuz : 1 ( ) Önlisans 2 ( ) Lisans 3 ( ) Lisansüstü

Medeni durumunuz : 1 ( ) Evli 2 ( ) Bekar

Mesleki Alanınız : 1 ( ) Sınıf Öğretmeni

2 ( ) Branş ( ) Lütfen belirtiniz

Mesleki Kıdem Yılınız : : ..... Lüften belirtiniz

Okulunuzdaki Görev Süreniz: ..... Lüften belirtiniz

EK-3 Öğretmen Motivasyonu Ölçeği

II. BÖLÜM ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmen motivasyonu ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her ifade için uygun bulduğunuz seçeneğin altındaki parantezin içerisine (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kendimi mesleğimde başarılı buluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Mesleğim yaşamımdaki doyum kaynaklarımdan biridir.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Mesleğimin saygın olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Mesleğim, sahip olduğum bilgi ve becerilerimi geliştirmeme imkan tanır.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Mesleğimi daima severek yapacağıma inanıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
7. Mesleğimde yeteneğimi üst düzeyde kullanma imkanı bulurum.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Kendimi okulumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Okul yöneticilerime kararlarıma destek olacakları konusunda güvenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Okulumda kendimi rahatça ifade edebilmem beni motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Mesleğimde karşılaştığım problemleri çözmede gerekli desteği görmekten memnuniyet duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Okulumdaki öğretmenlerin birbirlerini onure eden davranışlar göstermesi beni mutlu eder.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Okulumda öğretmenlere verilen ödüllerin adil olması benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Okulumdaki araç ve gereçlerin yeterli olması beni motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Çabalarımın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi bana mutluluk verir.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Yaptığını çalışmaların veliler tarafından takdir edilmesinden memnuniyet duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Okul yönetiminin istek ve ihtiyaçlarıma karşı duyarlı olması benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Okulumda yöneticilerin öğretmenleri onure eden davranışlar sergilemesi beni motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Benimle ilgili konularda okul idaresi tarafından zamanında bilgilendirilmek benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )

EK-4 Anlamlı İş Ölçeği

III. BÖLÜM - ANLAMLI İŞ ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; **(1) Benim için hiç doğru değil, (2) Benim için doğru değil, (3) Kararsızım, (4) Benim için doğru, (5) Benim için tamamen doğru** anlamına gelmektedir. Yani seçenekler olumsuz ifadeli 1'den, olumlu ifadeli 5'e kadar sıralanmıştır. Lütfen her bir soru için bir numarayı işaretleyiniz.	**(1) Benim için hiç doğru değil**	**(2) Benim için doğru değil**	**(3) Kararsızım**	**(4) Benim için doğru**	**(5) Benim için tamamen doğru**
1. İşim kendimi daha iyi tanımama yardımcı olur.					
2. İş hayatım kişisel gelişimime katkı sağlar.					
3. İşim büyük bir amaca hizmet etmektedir.					
4. İşimi yaparken manevi bir güç hissederim.					
5. İş hayatımdan manevi olarak tatminim.					
6. İş hayatımın amacını arıyorum.					
7. İş hayatımın anlamının ne olduğunu merak ediyorum.					
8. İş hayatıma anlam katacak bir şeyler arıyorum.					
9. İş arkadaşlarım ile birlikteyken bir aile hissi duyarım.					
10. İş arkadaşlarımın bana değer verdiğini hissederim.					
11. İş arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim.					
12. İş arkadaşlarım benden hoşnuttur.					
13. İş hayatımda tanımlaması zor bir çalışma aşkı hissettiğim zamanlar olur.					
14. İş hayatımda bazen yaptıklarımdan dolayı üstün bir manevi haz duyarım.					
15. İş hayatımda yer ve zamandan bağımsız içsel bir huzur hissettiğim anlar olur.					
16. Yaptıklarım karşılığında çevremden iltifat beklemem.					
17. Başkasına yardımcı olduğum işlerde bir karşılık beklemem.					
18. Hayatımda kişisel menfaatim için gösterişe yer yoktur.					
19. İş arkadaşlarımın hayat amaçlarını gerçekleştirmelerine destek çıkarım.					
20. İş arkadaşlarımın hayatlarında anlam bulmalarına yardımcı olurum.					
21. İş arkadaşlarımın hayat amaçlarını sorgulamalarını arzu ederim.					