



## İçsel, Dışsal ve Yönelimsel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Yılmaz KILIÇ<sup>1</sup>, Ercan YILMAZ<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini cinsiyet, mesleki kıdem, aynı müdür ile çalışma süresi ve aynı okulda çalışma süresine göre belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya İli merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 360 ilkököl ve ortaoköl öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ilk aşama olarak yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada maddeler farklı uzman görüşlerine sunulmuş ve 18 maddelik ölçekte karar kılınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu analizlerden sonra ölçek (içsel, dışsal ve yönelimsel motivasyon) olarak üç alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 1. faktör için .81; 2. faktör için .72 ve 3. faktör için .70 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.74'tür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum iyiliği  $\chi^2/df= 2.904$  ; GFI=.940; AGFI=.950; NFI=.890; CFI=.945, RMSEA= .064 ve SRMR= .052 şeklindedir. Motivasyonun içsel ve dışsal alt boyutlarında erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Yönelimsel boyutta ise kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Kıdem değişkeni bağlamında içsel, dışsal ve yönelimsel alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Aynı müdür ile çalışma süresi değişkeni açısından dışsal alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Aynı okulda çalışma süresi değişkenine bakıldığında içsel, dışsal ve yönelimsel altboyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Öğretmen  
Motivasyon  
Ölçek

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.06.2018  
Kabul Tarihi:01.08.2018  
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü [kilic0442@gmail.com](mailto:kilic0442@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6040-7441>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü [ercanyilmaz70@gmail.com](mailto:ercanyilmaz70@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4702-1688>

## Developing The Teacher Motivation Scale In The Context Of Intrinsic, Extrinsic and Administrative Factors

### Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the motivational levels of the primary and secondary school teachers' directed teaching profession by gender, professional seniority, duration of study with the same principal, and duration of study at the same school. The study group of the reseach consists of 360 elementary and middle school teachers working in Konya. As a first step in the scale development study, domestic and foreign literature searches were reviewed and a pool of items was created. In the second stage, the items were presented to different expert opinions and decided on the 18-item scale. Exploratory and confirmatory factor analyzes were performed for construct validity of the scale. After these analyzes, the scale (intrinsic, extrinsic and managerial factors) consists of three sub-dimensions as motivation. Cronbach alpha internal consistency coefficient for the subscales of the scale was .81 for factor 1; It was calculated as .72 for factor 2 and .70 for factor 3. The total Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was .74. The goodness of fit obtained in the confirmatory factor analysis was  $\chi^2 / df = 2.904$ ; GFI = .940; AGFI = .950; NFI = .890; CFI = .945, RMSEA = .064 and SRMR = .052. In the intrinsic and extrinsic dimensions of motivation, the male teachers' scores are higher than the female teachers' scores statistically. In the managerial dimension, it was determined that female teachers' scores were higher than male teachers' scores. A significant difference was found in intrinsic motivation sub-dimension in terms of gender variable. Significant differences was found in the intrinsic, extrinsic and managerial sub-dimensions in the context of seniority variable. It was seen that there was a significant difference in the extrinsic sub-dimension in terms of working period with the same principal. When the working period variable in the same school was examined, a statistically significant difference was found in intrinsic, extrinsic and managerial sub-dimensions.

### Keywords

Teacher  
Motivation  
Scale

### Article Info

Received: 06.08.2018  
Accepted: 08.01.2018  
Online Published: 04.30.2019

### Giriş

Her alanda baş döndürücü gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında, bir çok örgüt işgören motivasyonunu artırmak için ciddi çalışmalar içerisine girdiği müşahade edilmektedir. Samuel ve Chipunza'ya (2009) göre, işgören motivasyonunu anlamak ve uygulamak birçok örgüt ve lider için ilgi kaynağı olmuştur. İşgörenlerin motivasyonu, iş performansında belirleyici bir faktördür ve bir örgütün hedeflerine ulaşmadaki başarısıdır. Başarıya ulaşmak, işverenlerin işgören motivasyonunun önemini anlamalarını gerektirir. Bu anlayış verimliliği artırmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı liderlik işlevlerinin en önemlisi iş görenleri motive etmektir (Franklin, 2016, s. 44).

Bu bağlamda bir çok araştırmacı tarafından farklı motivasyon tanımları yapılmıştır. Motivasyon, bireyi harekete geçiren ve bireyin hedefe yönelik belirli bir şekilde hareket etmesine veya davranmasına neden olan bir güçtür (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001). Motivasyon, bireyin önüne konulan hedeflere ulaşması için isteyerek kendi yeteneklerini sergilemesi ve aynı zamanda bireyi yönlendiren içsel dürtüler olarak algılanmaktadır (Kimball ve Nink, 2006). Motivasyon bireyi harekete geçiren ve bireyin kendi gönül rızası ile eyleme katılmasını sağlayan bir odaklanmadır (Taloo, 2007). Motivasyon, iş görenlerin bireysel güçlerini kollektif olarak birleştirmeyi teşvik eden ilham verici bir süreç olarak tanımlanabilir (Domeyer, 1998). Başka bir deyişle, motivasyon, işgörenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerine izin veren çalışma ortamlarının, uyarıcıların ve güdülerin yaratılmasıdır (Ryan ve Deci, 2000). Bu yapılan tanımlar ışığında, motivasyon, istek ve arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak ifade edilebilir.

Motivasyon döngüsel bir süreçtir. İhtiyacı tatmin etme arzusu, ihtiyacı karşılamak ve tansiyonu düşürmek için bir bireyi harekete geçiren veya yönlendiren bir iç gerilimi ortaya çıkarır. Gerilim ihtiyacın karşılanması nedeniyle ortadan kalktığı zaman, birey belirli bir yöne doğru çaba sarf eder (Rantz, Scott ve Porter, 2007). Bu durum, durumun yeniden değerlendirilmesi ve yeni ihtiyaçların ortaya

çıkmasıyla sonuçlanmaktadır. Motivasyon, bireyin ihtiyaçları ve istekleri arasındaki etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak için harekete geçirilen dürtüler bütünüdür (Rantz vd, 2007). Motivasyon Şekil 1'de gösterildiği gibi döngüsel bir süreçtir.



Şekil 1. Döngüsel motivasyon süreci (Kaynak: Rantz vd., 2007).

Motivasyon, belirli bir eylemin üstesinden gelmesi beklenen değerleri yönlendirerek, eylemin bu değerleri ortaya çıkarabileceği konusunda fark edilebilir bir ortamı sağlar. Bu çerçevede yöneticilere ve örgütsel liderlere düşen görev; astlarının tanımlanmış ve özel hedeflere ulaşması için çaba sarf etmenin yanı sıra, heveslerini de teşvik etmeli ve sürdürmelidirler. Motivasyon, işgörenlerin hevesini tetikleyen ve denetimsiz bir şekilde çalışmasına neden olan sihirli bir değenektir (Tjepkema, 2002). Motivasyon genellikle içsel ve dışsal motivasyon olarak gruplandırılmaktadır. Lider işgörenleri motive ederken içsel ve dışsal motivasyon arasında denge kurması gerekmektedir.

İçsel motivasyon, bireyin ilginç ve tatmin edici bulduğu aktiviteleri kendi iyiliği için gerçekleştirmesidir. Dışsal motivasyon ise bireye dışardan empoze edilerek bir araçsal sebepten dolayı etkinlik yapmasıdır. Yani bireyin edinmiş olduğu hedefler ve değerler aracılığıyla öz-düzenleme yapması gibi, dış faktörler tarafından nispeten kontrol edilebilen veya göreceli olarak özerk olabilen değişik dışsal motivasyon türleri vardır. Ryan ve Connell (1989), bu motivasyon türleri, hedeflerin / değerlerin içselleştirilme derecesini temsil eden benzeri-basit bir desen ile bir süreklilik içinde hizalanabilir (Ryan ve Deci, 2002).

Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis & Worthley,2005; Mahaney ve Lederer'e (2006) göre içsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgören motivasyonu üzerindeki etkisini birlikte ele alan Herzberg'in çift faktör kuramına göre işin mütevazılığı ile ilgili olan içsel motivasyon araçları işgöreni motive ederken, dışsal araçlar iş tatminsizliğini gidermekle ilişkilendirilmiştir. Bu kurama göre, sadece içsel faktörler (zorlayıcı iş, bir işi başarmak, işin çeşitliliği, bağımsızlık, sorumluluk, kişisel ve profesyonel gelişim, işgörenin yapmış olduğu katkının önemi) yüksek düzeyde motivasyon sağlayabilir. Diğer taraftan dışsal motivasyon araçları (çalışma koşulları, ücretlendirme, şirketin imajı, iş güvencesi, terfi, sosyal ortam, statü sembolleri) işgörenleri motive etmez ama motive olması için uygun koşulları sağlar (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007).

Günümüzde örgütlerin yönetsel açıdan değişim yaşaması, iş koşullarının değişmesini de beraberinde getirmiştir. Bunun sonucu olarak bazı kavramlar önem kazanmıştır. Bu kavramlardan birisi de motivasyondur. Motivasyon kavramının önemi iş örgütleri için ne ise eğitim kurumları için de odur.

Bu kurumları ayakta tutan unsurlardan birisi öğretmen unsurudur. Kocabaş ve Karaköse'ye (2005) göre öğrenme-öğretme sürecinin en stratejik ögesi kuşkusuz öğretmendir. Öğretmenin öğrencilere en iyi şekilde eğitim-öğretim hizmetini sunmak, onlara iyi hedefler göstermek, kendilerine ve topluma faydalı birer birey olarak yetişmelerine yardımcı olmak gibi önemli bir misyonu vardır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Okul yöneticileri öğretmenlerin, işlerinde motive olmalarına yardımcı olmalıdır. Çünkü işine kendini adanmış, bütün enerjisini bu yönde harcayan bireyler örgütün amaçlarına ulaşmasında kucusuz katkı sağlayacaklardır. Okul müdürlerinin başarıyı yakalayabilmesi, okul çalışanlarının bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde harcamalarına bağlıdır. Bu yüzden çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda motive edilmesi gerekmektedir. Okul müdürü açısından da önemli olan, çalışanların okulun amaçları doğrultusunda davranmalarıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Eğitim kurumu yöneticileri; öğretmenleri yakından tanımış olan ve öğretmenlerin beklentilerini anlayabilen kişilerdir. Eğitimci önderliğini üstlenen eğitim kurumu yöneticileri değişimleri ve yenilikleri gözlemleyip, öğretmenlerin gelişmesini görev edinen kişilerdir. Kendileri için sağlanan imkanların farkındalığında olan öğretmenler, eğitim kurumu yöneticilerinin teşviki ve yönlendirilmesi ile güdümlenerek, çalışma doyumunu ile kuruma bağlılık hususlarında pozitif yönde etkileşime girerler (Serin, 2011).

Duyarlı ve etkili müdürler kendi ihtiyaç ve gereksinimlerinden haberdar olan kişiler olarak, öğretmenlerin gereksinimlerini ve amaçlarını da dikkate almaktadırlar. Karşılıklı güven ve destek, sağlıklı bir iletişim, çatışmaları örgütsel bir olgu olarak kabul etme ve onlarla birlikte yaşanması gereğine inanma, bireysel farklılıklara saygılı olma böyle müdürlerin önem verdikleri hususlar olarak görülmektedir. Böyle bir yaklaşımla öğretmenlerden üst düzeyde bir yararlanma beklenebilir (Aydın, 2007, ss. 102-104).

Motivasyonun değişken bir olgu olmasından dolayı öğretmenlerin motive olma durumları da farklılık gösterir. Okul müdürleri öğretmenlerin kişisel farklılıklarını çok iyi bilmeli ve bu farklılıklara uygun motivasyon araçları geliştirmeleri faydalı olacaktır. Bu nedenle okul yöneticileri, örgütsel amaçlarına ulaşabilmek ve istenilen düzeyde başarıyı yakalayabilmek için öğretmenlerin beklentilerini yerine getirmeye gayret göstermeli, onların motive olmalarını sağlayacak motivasyon araçlarını kullanmalıdır. Böylece öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı nitelikte bir okul ortamı oluşturulmuş olur (Yılmaz ve Ceylan, 2011)

### **Çalışmanın Amacı**

Literatür incelendiğinde eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin iş motivasyonu algılarını ölçmeye ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Çünkü diğer işgören grupları için hazırlanan dar kapsamlı ölçekler bir çok çalışmada öğretmenlere de uygulandığı gözlemlenmiştir. Bu ölçeğin hazırlanış amacı öncelikle öğretmenlerdir. Bu ölçeği diğer öğretmen motivasyonu ölçeklerinden ayıran başlıca özellikleri; cinsiyet değişkeni ile kıdem değişkeninin yanısıra aynı yönetici ile aynı okulda uzun süreli görev yapmanın motivasyon düzeyine etkisinin araştırılmasıdır. Ayrıca ölçek maddelerinin daha az, daha kısa ve daha anlaşılır olması da ayrı bir özellik olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu özellikler bu ölçeği önemli ve diğerlerinden farklı kılmaktadır. Bununla birlikte uygulayıcılara birçok yönden kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen motivasyonu cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen motivasyonu kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen motivasyonu aynı müdür ile çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen motivasyonu aynı okulda çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2017-2018 akademik eğitim-öğretim yılında, Konya İli merkez ilçeleri Karatay, Meram ve Selçuklu'da ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 360 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri araştırmacıya belirli bir konu hakkında belirli betimlemeleri yapabilme olanağı sağlar. Ulaşılan gruptan elde edilen veriler aracılığıyla araştırmacı bazı yargılara ulaşabilme fırsatı bulmuş olur (Karasar, 2011). Tarama araştırmaları geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu araştırmaların amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ayrıca tarama araştırmaları araştırmacıya evreni iyi temsil eden nispeten daha küçük bir gruptan, tüm evren hakkında bilgi edinmek açısından önemli ip uçlarını sunar (Krathwohl, 1997). Tablo 1'de çalışma grubuna katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubundaki öğretmenlere ait bilgiler

Değişkenler	Düzy	f	%
Cinsiyet	Erkek	199	55.3
	Kadın	161	44.7
Yaş	35 ve daha az	122	33.9
	36-40	121	33.6
	41-45	58	16.1
	46-50	39	10.8
	51 ve üzeri	20	5.6
Kıdem	1-5	100	27.8
	6-10	43	11.9
	11-15	110	30.6
	16-20	41	11.4
	21 ve üzeri	66	18.3
Aynı müdür ile çalışma süresi	1-5	246	68.3
	6-10	104	28.9
	11-15	10	2.8
Mevcut okulda çalışma süresi	1-5	142	39.4
	6-10	123	34.2
	11-15	95	26.4
Eğitim Düzeyi	Lisans	281	78.1
	Yüksek Lisans	79	21.9
	Toplam	360	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin %55.3'ü erkek (n=199), %44.7'si (n=161) kadındır. Yaşlarına göre katılımcılar incelendiğinde öğretmenlerin %33.9'u 35 yaş ve altı ((n=122), ), % 33.6'sı 36-40 yaş (n=121), %16.1'i 41-45 yaş (n=58), %10.8'i 46-50 yaş (n=39), %5.6'sı 51 yaş ve üzeri (n=20) yaşlarda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %27.8' 1-5 yıl arası (n=100), %11.9'u 6-10 yıl arası (n=43), %30.6'sı 11-15 yıl arası (n=110), %11.4'ü 16-20 arası (n=41), %18.3'ü 21 yıl ve üzeri (n=66) kıdeme sahip oldukları anlaşılmıştır. Aynı müdür ile çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin % 68.3'ü 1-5 yıl süre ile (n=246), %28.9'u 6-10 yıl süre ile (n=104), %2.8 11-15 yıl süre ile (n=10) aynı yönetici ile birlikte çalıştıkları saptanmıştır. Mevcut okulda çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin % 39.4'ü 1-5 yıl süre ile (n=142), %34.2'si 6-10 yıl süre ile (n=123), %26.4'ü 11-15 yıl süre ile (n=95) çalıştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde % 78.1'i lisans mezunu (n=281), % 21.9'u yüksek lisans mezunu (n=79) oldukları saptanmıştır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından alanyazında öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilgili kaynak taraması yapılarak sağlanmıştır. 56 soruluk bir madde havuzu oluşturularak uzman görüşüne sunulduktan sonra son şeklini alarak anket haline getirilmiştir. Ölçme aracı 5' li Likert tarzında cevaplanacak biçimde hazırlanmıştır. Derecelendirme: Hiç Katılmıyorum (1puan), Katılmıyorum (2 puan), Kısmen Katılıyorum (3 puan), Katılıyorum (4 puan) ve Tamamen Katılıyorum (5 puan) şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 2'de Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin puan aralıkları verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeğin beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları

Katılma düzeyi	Puanlama
Çok düşük	1.00-1.80
Düşük	1.81-2.60
Orta	2.61-3.40
Yüksek	3.41-4.20
Çok yüksek	4.21-5.00

### *Verilerin Analizi*

Araştırmada toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS (Analysis of Moment Structures) programları ile çözümlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda uygun olmayan maddeler çıkarılmıştır. Kalan 18 maddenin standart sapmaları, faktör yük değerleri ve tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca bu model doğrultusunda öğretmenlerin iş motivasyonlarının (dışsal faktörler içsel faktörler ve yönetsel faktörler) gibi alt boyutlarının ilişki düzeyleri incelenmiştir.

## **Bulgular**

**Tablo 3.** KMO ve Bartlett Testi katsayısına ilişkin bilgiler

KMO	.810
Bartlett Testi Katsayısı	1772.944
Df	153
Sig.	.000

### *Açımlayıcı Faktör Analizi*

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için maddeler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. KMO örneklem yeterliği katsayısı .810 ve Bartlett küresellik testi katsayısı= 1772.944 df=153 ve P.= .000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ,80 ve üzeri çıkarsa ölçeğin iyi ve geçerli olduğu anlamını taşımaktadır (Tavşancıl, 2006). Bu değerler örneklem sayısının yeterli ve veri yapısının faktör çıkarmaya elverişli olduğunu gösterir. Ölçeğin çok boyutlu olduğu teorik olarak öngörüldüğünden faktör analizi sırasında veriler üzerinde dik döndürme tekniklerinden Varimax rotasyon kullanılır (Şencan, 2005. Yapılan Varimax analizi sonucunda her bir maddenin faktör yükünün .50 üzerinde olmasına ve farklı faktörlerdeki faktör yükü değeri arasında en az .10 fark bulunmasına (Büyüköztürk, 2011) ve faktör ortak varyansı (communalities) değerlerinin .30 üzerinde olmasına (Field, 2005) dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde tespit edilen üç faktörün açıklanan toplam varyansın % 54.193'nü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu da sosyal bilimler için gayet geçerli bir orandır (Büyüköztürk, 2011; Tavşancıl, 2006). Aynı zamanda özellikle sosyal bilim uygulamalarında yüksek varyansa ulaşmak zor olduğunda açıklanan varyansın 0.30 olması yeterli görülebilir (Bayram, 2013, s. 200). Maddelerin yük değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Döndürülmüş bileşenler (component) matrix tablosu

Maddeler	İçsel Faktörler	Dışsal Faktörler	Yönetmel Faktörler
M1	.791		
M4	.716		
M7	.700		
M10	.671		
M13	.612		
M16	.599		
M17	.576		
M18	.558		
M2		.743	
M5		.655	
M8		.652	
M11		.648	
M14		.569	
M3			.757
M6			.680
M9			.595
M12			.566
M15			.527

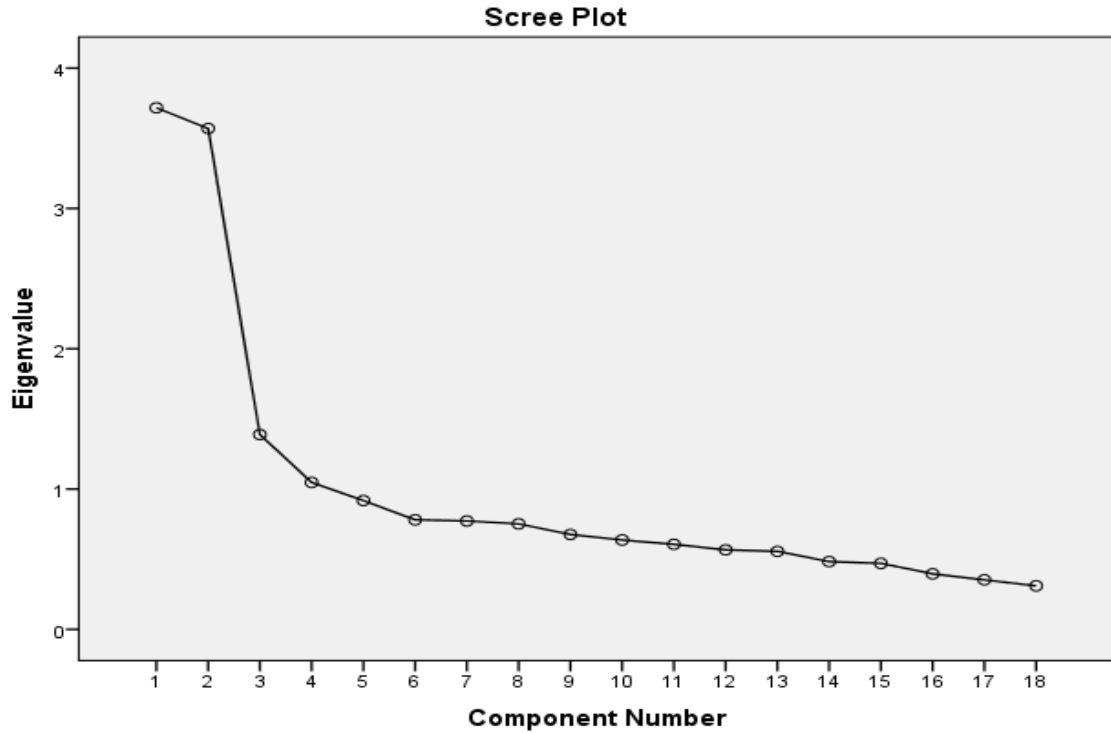
Tablo 3'teki maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde tüm faktörlerin yük değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. 1.faktöre ait maddelerin yük değerinin büyüklüğünün .791 ile .558, 2. faktör .743 ile .569 ve 3.faktör .757 ile .527 arasında değiştiği görülmektedir. Şencan (2005)'a göre literatürde bir maddenin faktör yük değerinin en az 0,30 olması gerektiği yönünde yaygın bir görüş vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Geliştirilen ölçekte açıklanan varyans değeri olan % 54.193 belirtilen tüm kriterleri karşıladığı için açıklanan varyans oranında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkı incelendiğinde 1.faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 26.649, 2. faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 19,830, 3. faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 7.714'dir. Her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı önemli bir durumdur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçek üç boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut içsel faktörler (1,4,7,10,13,16,17,18) maddelerinden oluşuyor. İkinci boyut dışsal faktörler (2,5,8,11,14) ve üçüncü boyut yönetmel faktörler (3,6,9,12,15) maddelerinden oluşmaktadır. Bu aşamada ölçek maddeleri üzerinde güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin alt boyutları için 1. Faktör Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.81; 2. Faktör için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.72 ve 3. Faktör için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.70 olarak hesaplanmıştır.. Ölçeğin toplam Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı =.74 olarak saptanmıştır. Ölçeğin ortalamaları, standart sapmaları, faktör yük değerleri ve cronbach alpha sonuçları tablo 4'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin ortalamaları, standart sapmaları, faktör yük değerleri ve Cronbach Alpha sonuçları

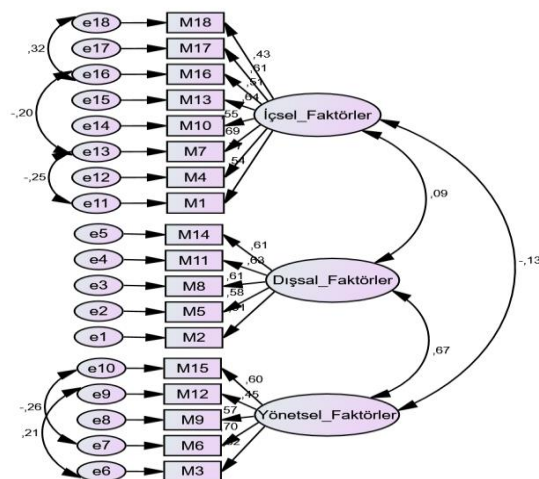
İçsel Faktörler Cronbach Alpha: ,81	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Kor.	Ortak faktör var.	Faktör Yük Değeri
1.Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	3.91	.880	.338	.380	.791
4.Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	3.42	1.009	.484	.356	.716
7.Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	3.63	.988	.420	.365	.700
10.Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	3.80	.899	.270	.391	.671
13.Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	2.99	1.065	.520	.348	.612
16.Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	3.60	.766	.184	.401	.599
17.Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığımı inanıyorum.	3.10	.972	.502	.357	.576
18.İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	3.05	.970	.175	.394	.558
Dışsal Faktörler Cronbach Alpha: ,72	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Kor.	Ortak faktör var.	Faktör Yük Değeri
2.Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	4.23	.768	.284	.391	.743
5.Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	4.53	.629	.406	.389	.655
8.Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	4.27	.770	.378	.383	.652
11.Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	3.57	.989	.272	.381	.648
14.Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	4.19	.802	.294	.389	.569
Yönetmel Faktörler Cronbach Alpha: ,70	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Kor.	Ortak faktör var.	Faktör Yük Değeri
3.Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	4.29	.638	.425	.387	.757
6.Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	4.38	.686	.239	.400	.680
9. Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	4.34	.724	.210	.400	.595
12. Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	4.37	.742	.199	.400	.566
15. Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	4.32	.685	.134	.408	.527





Şekil 2. Yamaç birikinti grafiği

Şekil 2 incelendiğinde y ekseninden x eksenine doğru iniş yapan bileşenler üçüncü noktadan sonra yatay bir çizgi oluşturmuş ve plato yaparak devam etmiştir. Yamaç birikinti grafiğinde yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı noktalar arasında kalan boşluklar önemli olan faktör sayısını göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Üçüncü noktadan sonraki faktörlerin ortak varyansa katkıları düşük ve birbirine çok yakındır. Yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların ortak varyansa katkılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Maddelerin yük değerleri Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarına yönelik DFA sonuçları

Şekil 3, üç boyutlu öğretmen motivasyon ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum iyiliği değerlerine bakıldığında  $\chi^2/df= 2.904$  ; GFI= .940; AGFI=.950; NFI=.890; CFI=.945, RMSEA= 0.64 ve SRMR= .052 şeklindedir. Bakıldığında bu değerlerin iyi uyum düzeyinde veya iyi uyum düzeyine yakın oldukları söylenebilir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller,2003; Bryne, 2010; Şimşek, 2007; Sümer, 2000; Kaynak, 2002; Bayram, 2013; Kılıç, 2013; Yılmaz, Kurşun ve Köksal, 2015; Kline, 2011; Hu & Bentler, 1999; Özer ve Anıl, 2011; Blunch, 2008; Kenny,2010; Yurt ve Sünbül, 2014). Hesaplanan bazı modifikasyon değerlerine bakıldığında (m1-m7;m7-m16;m16-m18;m3-m12;m6-m15) hata kovaryansları arasında korelasyon saptanmıştır.

**Tablo 5.** Kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerini algılama puanları arasındaki t-testi karşılaştırma sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
İçsel Faktörler	Kadın	161	3.41	.621	-.579	.420
	Erkek	199	3.45	.612		
Dışsal Faktörler	Kadın	161	4.11	.588	-1.405	.012
	Erkek	199	4.20	.518		
Yönetmel Faktörler	Kadın	161	4.36	.474	-.036	.712
	Erkek	199	4.34	.468		

\*p< .05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerini algılama puanları görülmektedir. İçsel faktörler alt boyutunda kadın öğretmenlerinin puan ortalaması 3.41 olurken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması 3.45'tir. Bu sonuç .420 düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında dışsal faktörler alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlerin puan ortalamasından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Dışsal faktörler alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 4.11 olurken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması 4.20 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, dışsal faktörler alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında kadın ve erkek puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Yönetmel faktörler alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin puanının erkek öğretmenlerin puanından biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları düzeyinin kıdem değişkenine göre istatistiksel ANOVA Tukey testi verileri

Öğretmen Motivasyonun Alt Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel	1.1-5 yıl	100	3.57	0.53	2.792	.026	1>4
	2.6-10 yıl	43	3.46	0.84			
	3.11-15 yıl	110	3.42	0.58			
	4.16-20 yıl	41	3.25	0.66			
	5.21 yıl ve üzeri	66	3.32	0.53			
Dışsal	1.1-5 yıl	100	4.22	0.52	5.634	.000	1>2 1>3 2<4
	2.6-10 yıl	43	3.82	0.61			
	3.11-15 yıl	110	4.08	0.58			
	4.16-20 yıl	41	4.25	0.50			
	5.21 yıl ve üzeri	66	4.26	0.50			
Yönetmel	1.1-5 yıl	100	4.46	0.43	6.424	.000	1>2 1>3 2<4 3<4
	2.6-10 yıl	43	4.13	0.38			
	3.11-15 yıl	110	4.23	0.43			
	4.16-20 yıl	41	4.48	0.30			
	5.21 yıl ve üzeri	66	4.35	0.61			

\*p< .05,

Tablo 6 incelendiğinde kıdem açısından öğretmen motivasyonun içsel alt boyutunda .05; dışsal ve yönetmel alt boyutlarında ise .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmektedir. Bu

Farklılığın hangi grupların görüşlerinden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Post hoc Tukey testi sonucuna göre; içsel boyutta 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanı 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Dışsal alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme olan öğretmenlerin puanı 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aldıkları puandan daha yüksektir. 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcılar 16-20 yıl kıdeme sahip olanlardan daha düşük puan almışlardır. Yönetmel alt boyutunda ise 1. gruba mensup öğretmenler 2. ve 3. gruba mensup öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. 2. ve 3. gruba ait öğretmenlerin 4. gruba ait olan öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları saptanmıştır.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları düzeyinin aynı müdür ile çalışma yılı değişkenine göre ANOVA Tukey testi verileri

Öğretmen Motivasyonun Alt Boyutları	Aynı Müdür İle Çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
İçsel	1.1-5 yıl	246	3.44	0.67	0.217	.804	
	2.6-10 yıl	104	3.41	0.41			
	3.11-15 yıl	10	3.35	0.75			
Dışsal	1.1-5 yıl	246	4.09	0.58	3.341	.036	
	2.6-10 yıl	104	4.26	0.52			1<2
	3.11-15 yıl	10	4.08	0.41			
Yönetmel	1.1-5 yıl	246	4.33	0.44	0.240	.786	
	2.6-10 yıl	104	4.34	0.54			
	3.11-15 yıl	10	4.24	0.27			

\*p< .05

Tablo 7 incelendiğinde içsel ve yönetmel alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak dışsal alt boyutunda \*p< .05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre; bu farkın 1.grup ile 2. gruptaki katılımcıların algılama düzeylerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. 1. grubun puanı 2. grubun puanından daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin motivasyon alt boyutları düzeyinin aynı okulda çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel ANOVA Tukey testi verileri

Öğretmen motivasyonun alt boyutları	Aynı okulda çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Gruplar arası fark (Tukey)
İçsel	1.1-5 yıl	142	3.58	0.52	8.255	.000	
	2.6-10 yıl	123	3.36	0.70			1>2
	3.11-15 yıl	95	3.28	0.57			1>3
Dışsal	1.1-5 yıl	142	4.07	0.62	4.016	.019	
	2.6-10 yıl	123	4.11	0.54			1<3
	3.11-15 yıl	95	4.28	0.47			
Yönetmel	1.1-5 yıl	142	4.36	0.44	14.767	.000	1>2
	2.6-10 yıl	123	4.17	0.54			1<3
	3.11-15 yıl	95	4.51	0.32			2<3

\*p< .05

Tablo 8 incelendiğinde dışsal alt boyutunda .05 düzeyinde içsel ve yönetmel alt boyutlarında ise .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc Tukey testi sonucuna göre; içsel alt boyutunda 1.gruba mensup katılımcıların puanları 2. ve 3. gruba mensup katılımcıların aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dışsal alt boyutunda 1. gruba ait katılımcıların puanı 3. gruba ait katılımcıların puanından daha düşük olduğu görülmektedir. Yönetmel alt boyutunda ise 1. gruba mensup katılımcıların puanı 2.gruba mensup katılımcıların puanından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Diğer tarafta 1. ve 2. gruba mensup katılımcıların aldıkları puan 3. gruba mensup katılımcıların aldıkları puanlardan daha düşük olduğu bulunmuştur.

## Tartışma ve Sonuç

Öğretmen algıları doğrultusunda elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Kaiser-Meyer Olkin ve Bartlett testlerinin faktör analizi yapmaya elverişli olması nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini bulabilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin (OMMÖ) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.810 bulunmuştur. KMO değerinin 1'e yakın olması verilerin faktör analizi için oldukça elverişli olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonucu 1772,944 /Df=153 ( $p<.001$ ) olarak hesaplanmıştır. Yapılan testler sonucu elde edilen bulguların ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapmak için uygun olduğunu ve yeterli örnekleme içerdiğini göstermektedir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği, içsel, dışsal ve yönetsel faktörler olmak üzere üç alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. İçsel boyutta (1,4,7,10,13,16,17,18) maddeler; dışsal boyutta (2,5,8,11,14) maddeler ve yönetsel boyutta ise (3,6,9,12,15) maddeler yer almaktadır. Tüm ölçek için yapılan güvenilirlik katsayısı .74'tür. İçsel alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .81, dışsal alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .72 ve yönetsel alt boyutu için hesaplanan katsayısı ise .70'dir. Cronbach Alpha 0.60 ile 0.80 arasında olan ölçekler oldukça güvenilirdir (Lorcu, 2015:208). Bu bağlamda mevcut çalışmamız 74 güvenilir katsayısı ile güvenilir bir çalışma olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 3 boyuttan oluşan ölçeğin açıklanan varyansın gayet iyi olduğu, ayrıca her bir maddenin temel bileşen faktörü ile yeterli düzeyde olduğu doğrulanmıştır. Üç faktörün birlikte açıkladığı varyans 54.193 belirtilen tüm kriterleri karşıladığı için açıklanan varyans oranında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkı incelendiğinde 1.faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 26.649, 2. faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 19.830, 3. faktörün toplam varyansa yaptığı katkı % 7.714'dir. Her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı önemli bir durumdur (Çokluk vd, 2012). Ölçekte bulunan tüm maddelerin faktör yükü 0.50'nin üzerindedir. Bu kriterlere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Marsh ve Yeung'a (1999) göre ölçek geliştirme çalışmalarında faktör oluşturulabilmesi için faktör yükleri için 0.30 ile 0.40 arasında değişen alt kesme noktası alınması gerekmektedir (Yılmaz vd, 2015).

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum iyiliği değerleri içsel faktörler için  $\chi^2/df=2.904$  ; GFI=.940; AGFI=.950; NFI=.890; CFI=.945, RMSEA=0.64 ve SRMR=.052 şeklindedir. İncelendiğinde bu değerlerin iyi uyum düzeyinde veya iyi uyum düzeyine yakın oldukları söylenebilir (Bayram, 2013; Blunch, 2008; Bryne,2010; Hu & Bentler, 1999; Kaynak, 2002; Kenny,2010; Kılıç,2013; Kline, 2011; Özer ve Anıl, 2011; Sümer, 2000; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller,2003; Şimşek, 2007; Yılmaz, Kurşun ve Köksal; Yurt ve Sünbül, 2014).

Geliştirilen öğretmen motivasyonu ölçeğinin birinci boyutu olan içsel faktörler alt boyutu, öğretmenlerin çalıştıkları kurumları sahiplenmelerini, yetenek ve becerilerini geliştirmelerini, öğretmenlik mesleğine karşı besledikleri duygu ve düşüncelerini, bu mesleği yaparken kendi kendilerine karar verme yetkilerinin olup olmadığını, inisiyatif alma durumlarını, mesleklerini özgür bir ortamda yapmalarını, mesleklerinde başarılı olmalarını ve bu mesleğin onlara maddi ve manevi olarak sağladığı kazanımları içermektedir.

Geliştirilen öğretmen motivasyonu ölçeğinin ikinci boyutu olan dışsal faktörler alt boyutu, daha çok bireylerin dışında cereyan eden ve onları işlerine karşı motive eden durumları kapsamaktadır. Örneğin; bu mesleğin toplumda saygınlık kazandırması, bu işin sonunda emekliliğin olması, alanlarında uzman kişilerle birlikte çalışılması, sağlık ve sosyal alanda güvenceye kavuşmaları gibi avantajları sunduğu gözlemlenmiştir.

Geliştirilen öğretmen motivasyonu ölçeğinin üçüncü boyutu olan yönetsel faktörler alt boyutu, daha çok yöneticilerin işgörenlere karşı takındıkları ve sergiledikleri liderlik özelliklerini içermektedir. Örneğin; yöneticilerin daha duyarlı ve yardım sever olmaları, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarını desteklemeleriyle birlik takdir etmeleri, onları yeni çalışmalar yapmaları için teşvik etmeleri, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmaları ve güvenlerini kazanmaları gibi durumları içermektedir.

Yapılan t testi sonucuna bakıldığında öğretmen motivasyonunun tüm alt boyutlarında motivasyona yönelik öğretmen algı düzeyleri ya yüksek ya da çok yüksek şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin üç alt boyutunda da öğretmenlerin motivasyon düzeylerini algılama puan ortalamaları hesaplanmasında kadın ve erkek öğretmenlerin puanları birbirine yakın çıkmıştır. Motivasyonun içsel ve dışsal alt boyutlarında erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Yönelimsel boyutta ise kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek çıktığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma ( $p=0.012$ ,  $t=-1.405$ ) tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin dışsal faktörlere karşı daha duyarlı oldukları söylenebilir. İçsel ve yönelimsel alt boyutlarında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.

Kıdem değişkeni bağlamında ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. İçsel alt boyutunda ( $p=0.026$ ,  $t=-2.792$ ); dışsal alt boyutunda ( $p=0.000$ ,  $t=5.634$ ) ve yönelimsel alt boyutlarında ( $p=0.000$ ,  $t=6.624$ ) .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı müdür ile çalışma süresi değişkeni açısından dışsal alt boyutunda ( $p=0.036$ ,  $t=3.341$ ) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. İçsel ve yönelimsel faktörler alt boyutunda istatistiksel olarak her hangi anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı okulda çalışma süresi değişkenine bakıldığında ölçeğin her üç boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. İçsel alt boyutunda ( $p=0.000$ ,  $t=6.255$ ), dışsal alt boyutunda ( $p=0.019$ ,  $t=4.016$ ) ve yönelimsel alt boyutunda ( $p=0.000$ ,  $t=14.762$ ) düzeyinde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşmanın nereden kaynaklandığını bulmak üzere Post hoc Tukey LSD testi uygulanmıştır.

Kıdem faktörü açısından yapılan analize bakıldığında içsel faktörler alt boyutunda en yüksek puan=3.58 ile 1-5 yıllık gruba mensup katılımcılara aittir. En düşük puan ise =3.25 ile 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcılar almıştır. Dışsal faktörler alt boyutunda en yüksek puanı =4.29 ile 21 yıl ve üzeri gruba mensup öğretmenler almıştır. Bu boyutta en düşük puanı =3.87 ile 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcıların aldıkları görülmüştür. Yönelimsel faktörler boyutunda ise en yüksek puanı=4.48 ile 16-20 yıl kıdemi olanlar alırken, en düşük puanı =4.14 ile 6-10 yıl kıdemi olanların aldıkları görülmektedir.

Aynı müdür ile çalışma süresi değişkeni incelendiğinde içsel faktörler boyutunda en yüksek puanı= 3.45 ile 1-5 yıl, en düşük puanı= 3.35 ile 11-15 yıl süre ile aynı müdürle çalışan katılımcıların aldıkları görülmektedir. Dışsal faktörler boyutunda en yüksek puanı=4.28 ile 6-10 yıllık süreye sahip katılımcıların aldığı görülmektedir. En düşük puanı=4.08 ile 11-15 yıl süresi olanlar almıştır. Yönelimsel faktörler boyutunda ise en yüksek puanı=4.35 ile 6-10, en düşük puanı=4.24 ile 11-15 yıl süre ile aynı müdürle çalışan katılımcıların aldığı görülmektedir.

Aynı okulda çalışma süresi değişkenine bakıldığında boyutlara göre aldıkları puanlar şu şekildedir: İçsel faktörler boyutunda en yüksek puan= 3.59 ile 1-5 yıl, en düşük puan=3.29 ile 11-15 yıl süre ile aynı okulda görev yapanlar almıştır. Dışsal faktörler boyutunda en yüksek puan=4.28 ile 11-15 yıl en düşük puan= 4.08 ile 1-5 yıl çalışanlara ait olduğu saptanmıştır. Yönelimsel faktörler boyutunda ise en yüksek puan=4.51 ile 11-15 yıl ve en düşük puan= 4.18 ile 6-10 yıl süre ile çalışanların aldığı görülmektedir.

Bulgular doğrultusunda 18 maddelik Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin (ÖMÖ) güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Carter'in (1997) tanımına göre, Cronbach Alpha değeri 0.70'in üzerinde olan ölçeklerin içsel tutarlılığa sahip olduğu, dolayısıyla ele alınan ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu kabul edilir (Bayram, 2013, s.194). Öğretmen Motivasyon Ölçeği öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algı düzeylerini belirleyeceği gibi yöneticilerin liderlik ve yönetim tarzlarından kaynaklanan ve aynı zamanda öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği tutum ve davranışları analiz etmede önemli bir rol alacağı varsayılmaktadır.

### Kaynakça

- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, AMOS uygulamaları*, Bursa: Ezgi Kitabevi
- Bayram, N. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (Genişletilmiş 4. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. S.32.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (13. Baskı) Ankara: Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.Baskı) Ankara: .A Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Domeyer, D. (1998). Building and maintaining employee motivation. *Women in Business*, 50(6), 32–38. Retrieved from <http://www.ebscohost.com>
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.
- Field, A. (2005). *Discovering statistic using ibm spss statistics*. (Second edition). London: Sage Publication.
- Franklin, K. (2016). *Examining the impact of leadership styles on the motivation of U.S. teachers*, Unpublished PhD thesis. Walden University.USA.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. & Woodman, R. W. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). Cincinnati, OH: South Western College.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaynak, N. Z. (2012). *Yapısal eşitlik modelleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi. İstanbul.
- Kenny, D. A. (2010). *Measuring model fit*, <http://davidakenny.-net/cm/fit.htm>
- Kimball, L. S. & Nink, C. E. (2006). How to improve employee motivation, commitment, productivity, well-being and safety. *Corrections Today*, 68(3), 66–74.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition). New York, ABD: The Guilford Press.
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Krathwohl, D.(1997). *Methods of Educational and Social Science Research*. Longman: New York
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Rantz, M. J., Scott, J. S., & Porter, R. N. (2007). Employee motivation: New perspectives of the age-old challenge of work motivation. *Nursing Forum*, 31(3), 29–36.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749– 761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosburger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method of Psychological Research Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Serin, M.K. (2011), *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Taloo. (2007). *Business organisation & management*. New Delhi, India: Tata McGraw-Hill.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tjepkema, S. (2002). *HRD and learning organisations in Europe*. New York, NY: Routledge.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç.B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, E., Kurşun, T., ve Köksal, O. (2015). Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / *The Journal of International Education Science*, 2(4), 22-39.

Yurt, E. ve Sünbül, A. M. (2014). Matematik z-yeterlik kaynakları lęinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 145-157.