

Received / Makale Geliş Tarihi 10.12.2023
Published / Yayınlanma Tarihi 31.01.2024
Volume / Issue (Cilt/Sayı)-ss/pp 11(103), 191-203

Research Article /Araştırma Makalesi
10.5281/zenodo.10616615

Tülay Gazalcı

<https://orcid.org/0000-0001-9381-5206>
MEB, Denizli / TÜRKİYE

Ayfer Dal

<https://orcid.org/0009-0004-7059-3427>
MEB, Denizli / TÜRKİYE

Andaç Eker

<https://orcid.org/0009-0005-8444-0015>
MEB, Denizli / TÜRKİYE

Mustafa Zengin

<https://orcid.org/0009-0009-2186-934X>
MEB, Adıyaman / TÜRKİYE

Mustafa İnan

<https://orcid.org/0009-0001-0155-131X>
MEB, Adıyaman / TÜRKİYE

Esat Kurt

<https://orcid.org/0009-0004-6293-4834>
MEB, Adıyaman / TÜRKİYE

Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeyleri

Academic Motivation Levels of Teachers

ÖZET

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin ve demografik özelliklere göre durumunun ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu araştırma betimsel tarama modelinde ve nicel bir çalışmadır. Araştırmada seçkisiz örneklem seçimiyle Pamukkale ilçesinde resmi okullarda çalışan 245 öğretmene ulaşılarak veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleriyle ilgili olarak en yüksek düzeyin bilimsel çalışmaların toplumsal bir değer taşıdığına inanma maddesinde çok yüksek düzeyde olduğu görülmüşken bunu çok yüksek düzeyde bilimsel çalışmaların yeni bakış açıları kazandırdığı ve akademik gelişimin dış paydaşlarla olan iletişimi güçlendirmesi maddelerinde olduğu görülmüştür. En düşük ortalamanın ise bilimsel/akademik dergileri takip etmede yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri alt boyutlara göre bütün boyutlarda yüksek düzeydedir. Bununla birlikte en yüksek ortalama "Kişisel ilgi" boyutundadır. Bunu sırasıyla "Toplumsal çıktılar" boyutu, "Mesleki gelişim" boyutu izlerken en düşük ortalama ise "Akademik tutum" boyutundadır. Genel akademik isteklilik düzeyi ise yüksek düzeyindedir. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, yaş, medeni durum, kariyer basamağı ve bransa göre ise farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre bütün boyutlarda ve genel olarak erkek öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaşa göre alt boyutlarda ve genel olarak 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle 46-50 yaşlardaki, 51 ve üstü yaşlardakiler arasında ve 46-50 yaş aralığındakiler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak en düşük düzeyin ise 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerdedir. Medeni durumlarına göre akademik tutum ve mesleki gelişim boyutlarında bekarlara göre evlilerin ortalamalarının daha yüksektir. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin kariyer basamaklarına göre toplumsal çıktılar boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ve uzman öğretmenlerle başöğretmenler arasında ve uzman öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri branşlarına göre bütün boyutlarda ve genel olarak sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenlerinin akademik motivasyon düzeyi daha yüksek düzeyde ölçülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, akademik isteklilik, motivasyon, gelişim.

ABSTRACT

This research, which was conducted to reveal the academic motivation levels of teachers and their situation according to demographic characteristics, is a descriptive survey model and a quantitative study. In the study, data was collected by reaching 245 teachers working in public schools in Pamukkale district through random sampling. In the research, it was seen that the highest level of teachers' academic motivation levels was in the item "believing that scientific studies have social value", while the highest level was found in the item "scientific studies provide new perspectives and academic development strengthens communication with external stakeholders". It was determined that the lowest average was at a high level in the following scientific/academic journals. Teachers' academic motivation levels are high in all dimensions compared to the sub-dimensions. However, the highest average is in the "Personal attention" dimension. This is followed by the "Social outcomes" dimension and the "Professional Development" dimension, respectively, while the lowest average is in the "Academic attitude" dimension. The general academic enthusiasm level is at a high level. It has been determined that teachers' academic motivation levels do not differ according to their demographic characteristics and education level, but they do differ according to gender, age, marital status, career stage and branch. It has been observed that the academic motivation levels of male teachers are higher than females in all dimensions and in general according to gender. It was observed that it was high in sub-dimensions according to age and generally among teachers aged 25-35, those aged 46-50, those aged 51 and over, and in favor of those aged 46-50. In general, the lowest level is in teachers aged 51 and over. According to their marital status, the average scores of married people are higher than single people in terms of academic attitude and professional development. It has been observed that teachers' academic motivation levels differ significantly in the social outcomes dimension according to their career stages and are high between specialist teachers and head teachers and in favor of specialist teachers. The academic motivation levels of teachers were measured to be higher in all dimensions according to their branches, and in general, the academic motivation level of branch teachers was measured to be higher than that of classroom teachers.

Keywords: Teacher, academic willingness, motivation, development.

1. GİRİŞ

Eğitim ve hayat boyu eğitim önemini her geçen gün arttırarak sürdürmektedir. Eğitim bireylerin gelişimi ve geleceğe hazırlanmasında önemli olduğu kadar ülkelerin gelişmesi ve kalkınmasında da önemlidir. Değişme ve gelişmelerin çok hızlı olması ve süreklilik göstermesi bireylerin de buna uygun biçimde geliimelerini zorunlu kılmaktadır. Bunu sağlamanın en ucuz ve kolay yolu ise eğitim ve eğitimin sürekli ve yaşam boyu olmasıdır. Bunun olabilmesi için akademik gelişmeve motivasyonun olması ve bireylerin istekli olması gerekmektedir. Eğitim çalışanları açısından alandaki gelişmelerin izlenmesi ve kazanılması için akademik ve mesleki olarak motivasyonun olması gerekmektedir. Akademik motivasyon ve istekliliğin yüksek olması eğitim çalışanlarının bu konuda duyarlı ve istekli olmalarına neden olmaktadır. Bu durum ise öğretmelerin lisanüstü eğitim görme, ÖBA, sürekli eğitim mekezilerindeki eğitimler, halk eğitim eğitimleri, uzaktan eğitimler, ikinci üniversite olarak lisans, önlisans ve yüksek lisans ya da doktora eğitimleri gibi akademik olarak gelişmeye yönelik eğitimler almaya itmektedir. Günümüzde eğitimin sürekli olması yönünde eğilim yüksek olmakla birlikte akademik motivasyonun da oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri ve bunun demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

2. TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Akademik Motivasyon ve İsteklilik

Dünyadaki günümüzdeki meydana gelen sürekli farklılaşma ve ilerleme durumu, öğrenimin yenilenmesi gayretleri, güncellenmeleri ortaya çıkarmıştır. Öğrenim ve psikolojik hal kelimesinde ilk olarak bireyin düşünsel, psikolojik hali, bedensel ve eğitimsel olarak bir bütün halinde olması zamanla çok önemli duruma gelmiştir (Şahin vd., 2017). Öğrenim açısından inceleme yapan bilim adamları 1950 yılından bu zamana, eğitimsel istekli olma durumunun, bireyin ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrenimine kadar araştırmışlardır. Öğrenimin her aşaması için eğitimsel istekli olma durumu bireylerin hedeflerine olumlu ilerlemeleri ve kişilik kazanmaları açısından en önemli etken olduğu ifade edilebilir (Akman, 2021).

Edebiyat terimleri araştırıldığında istekli olma kelimesi bazı incelemelerde öğrenmede istekli olma, öğrenimsel isteklilik şeklinde terimlerde yer aldığı bilinmektedir. Bu incelemede eğitimsel isteklilik kelimesinin kullanılması uygun görülmüştür. Eğitimsel isteklilik bireylerin üstün öğrenme başarı düzeylerine erişmelerine istekli olma şeklinde belirtilmiştir (Akman, 2021). Reynolds ve Pemberton (2001) ise bireyin hedeflediği öğrenim aşaması şeklinde ifade edilmiştir. Bunun dışında kelime, bireylerin daha üstün bir öğrenim seviyesiyle mezun olma isteklerini de belirtmektedir. Ayrıca Akman'ın (2021) ifadesine göre eğitimsel isteklilik bireylerin önceki zamanda, günümüzde ve gelecek zamanlarda ki bütün eğitimsel başarılarının sonucudur (Şahin vd., 2017).

Akademik isteklilik, kuvvetli içten odaklanmayla eğitimsel hedeflerde başarılı olması öğrenim yaşamına devamlılık kazandırılması (lisans tamamlama ve mezun olma) şeklinde uzun süren amaçları da kapsamaktadır. Öğrenme istekliliği pozitif olan aile-çocuk ilgisinin en güzel görsellerinden biri olduğu söylenebilir. İstekli olma hali, bireylerin yaşamlarının gelecek dönemdeki ulaşmak arzusunda oldukları öğrenimsel ve meslek hayatları hakkındaki düşleridir (Şirin vd., 2004). Amaçlar, düşler ve istekler gibi kelimelerin birbirleri ile aynı anlama geldikleri söylenmiştir. Başka bir deyişle eğitimsel isteklilik kişinin bireysel eğitimsel becerisi amaç ile gerçekleştirilen amacın aralarındaki olma durumları kişinin istek düzeyin işaret etmektedir. İstekli olma durumu ilk kez aileler tarafından bireylere erken çocuk yaşlarında aşılınmaya başlayarak devamında ise etrafındaki insanlara veya etkenlere göre farklılığın olduğu bir durumdur (Akpur, 2015). İstekli olma hali kişinin her hangi bir durumu her zamankine göre daha kolay yapılabilmesidir. Bunun dışında eğitimsel notlar ve odaklanma seviyesi gibi farklı eğitimsel sonuçlarla birlikte daha anlamlıdır (Cunningham vd., 2009). Bu sebeple istekli olma hali, bireylerin gelecek zamanlardaki eğitim seviyesi ve meslek seçimleri hakkında etken olan aktif bir durumdur (Şahin vd., 2017). Eğitimsel istekli olma hali bireylerin öğrenme başarısını destekleyen ve ekonomik olarak bireyin sosyal grup değişiklikleri anılmakta çok önemli bir durumdur. Bireyin üst seviyede öğrenin ve kariyer sahibi olma istekliliği bireyin odaklandığı iki farklı sonuç olarak ifade edebilir. İstekli olma hali, bireyi odaklanma ve eğitimsel başarıyı elde edebilecek derecede destekleyici bir kuvvettir. Bu kuvvet bireyin hayatı boyunca öğrenim görme isteğini kuvvetlendirebilir. Ailelerin eğitim hakkındaki etkinliklere dahil olması, çocuklarının eğitim öğretim ile ilgili aşamalarına katılmaları ve bireye yardımcı olunarak onların eğitime katılma isteğini kuvvetlendirebilir (Akpur, 2015). Khan ve diğerleri (2014)'nin bu konu hakkındaki aileleriyle birlikte pozitif etkileşim içinde olan çocukların psikolojileri düzeylerinin iyi olmasından dolayı içsel problemler yaşanmadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca bireyin okul ve aile ile sosyal bağının güçlü olması, eğitimsel istekliliğini arttırmaktadır (Şahin vd., 2017).

Eğitimsel isteklilik bireylerin öğrenme aşamasındaki kendisinin karar vermesidir. Eğitimsel isteklilik; bireylerin başarısını arttırmak istedikleri, eğitim merciinden etkilenmesi, eğitim merciinin bireye eğlenceli gelmesi, eğitim merciinin yaşamlarının dönüm noktası olması, üstün başarı odaklanması ile istekli olma durumlarını ifade etmektedir. Bu açıdan eğitimsel isteklilik, (1) esin kaynağı, bireylerin etkinlikleri için odaklanmaya göre meydana getirme isteği ve (2) ilerleme arzusu; bireylerin gelecek hayatları adına amaçlandıklarını gerçekleştirme ve gayret etmesi olarak iki şekilde açıklanmaktadır (Plucker, 1998). Öğrenmeler, bireylerin her türlü durumlarının meydana gelmesi ve eğitimsel istekli olma durumunun ilerlemesini teşvik etmenin ne kadar gerekli olduğu konusunda aynı düşünüyorlardır. Eğitimsel istekli olmasını tetikleyecek bazı işlevsel durumunu eğitim mercii ve eğitim merciinden uzakta kuvvetli etkenlerle birlikte olduğu ifade edilebilir.

İncelemeler, akademik istekli olma durumunun cinsiyet, etnik geçmişi çevresel ve ekonomik haline göre değişikliklere sahip olduğunu işaret etmektedir (Cunningham vd., 2009), bunun dışında daha önceki eğitimsel başarılı olmasını ailesinin desteği ile bireyin eğitimsel istekli olması hakkında bir ilgisi olduğunu belli etmiştir. Amerika'da yapılan bir incelemede bireyler ihtiyaç duydukları şeyleri eğitim merciinden temin ettiklerini söyleyen bireyler öğrenimlerine devam etmeyi isteme miktarlarının fazla olduğunu kanıtlamışlardır. Bu tarz araştırmalar bireyin eğitim merciinden zevk alma ve eğitimsel arzusu hakkındaki ilgisini orta seviyede bir ilişki olarak tespit etmişlerdir. Pozitif bir eğitim mercii amacıyla, eğitimcinin başarılı olması, eğitim merciinin güvende olması, yaşlıları ile ilgili durumları ve aile bireylerinden aldığı yardımın çok elzem olduğunu belirtebiliriz (Akpur, 2015). Pozitif bir eğitim mercii ortamının başarılı olması eğitim çıktılarının da onunla birlikte başarılı olacağı söylenebilir.

2.2. Akademik Motivasyon Kuramları

Eğitim teorileri, eğitim-öğretim aşamasında odaklanma ile birlikte ve anlamlı yer alırsa; amaçlanan sonuca daha çabuk ulaşabileceği söylenebilir. Eğitim teorilerinin büyük bir oranda kendi etrafındaki bireylere kendi odaklanma varsayımlarına göstermeleri şeklinde adlandırılmaktadır. Bu açıdan eğitim teorileri kişilerin eğitimlerini hangi yolla tamamlayacaklarını ve sonucun nasıl olumlu biteceğini ifade etmektedirler. Odaklanma varsayımları ise kişilerin hangi amaçla öğrendiklerini ve olumlu sonuçta nasıl tamamladıklarını (Akpur, 2015) hareketlerinin sebepleri ile hareketlerine sebep olan aşamaları belirtmektedir (Şahin vd., 2017).

2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram

Buna göre istekliliği açıklayan en büyük sebepler, fikirler, inanç durumları ve duygu durumlarıdır. Bununla birlikte kişinin yakın çevresi odaklanmayı etkisi altına almaktadır. Kişiler, başka bireylerle iletişimde oldukları hallerde maharet, planlama kabiliyeti, itikat durumları ve hisleri ilerlemektedir. Bilinen bu hareketler bireyin kişisel yeteneğine göre hislerini ve hareketin sonuçlarına göre isteklere göre meydana gelmektedir. Bu aşama karşılıklı belirleyicilik ilkesi ile açıklanmaktadır. Bu ilke; çevre, hareketlilik durumu ve kişisel etkenlerin birbiriyle etkileşimde olmasıdır (Mızrak, 2018). Bireyin yaşamı sürecindeki etkileşimi onun doğal yaşamı açısından, kişilerin hisleri doğrultusunda, bilişsel ve odaklanma zamanlarını ilerletmekte, kişilerin hareket kabiliyetini yükseltmekte ve kişisel ilerlemelerine destek vermektedir. Eğiticiler öğrencilerin eğitimsel başarılarına destek olmakta görevlendirirler. Eğiticiler çevresel bilişsel kuram açısından öğrencilerin hissel hallerini olumlu yönde etkileyerek olumsuz hislere kapılmalarını değiştirebilmektedirler. Bunun dışında öğrencilerin eğitimsel yeteneklerini ve kişisel yapılanmalarını çoğaltarak, okul ve sınıf durumlarını mevcut duruma göre farklılaştırabilmektedir (Schunk ve Di Benedetto, 2016).

Bireylerin davranışsal enerjileri aldıkları görevi gerçekleştirmeye yöneliktir. Bireyler eski ve yeni görevlerini birbiriyle kıyaslama durumundan bağımsız olarak eğitim aşamasında aldıkları görevleri yerine getirme esnasında başkalarının yaptıkları çevresel etkinliklerle kıyaslama yapmaktadırlar. Bu tarz kıyaslamalar, öğrenme zorluğu çeken kişiler öz bireysel durumlarını aşağı çekebilmede, bu hallerde odaklanma ve bilmeye negatif olarak zarar verebilmektedir (Schunk ve Usher, 2012). Gündül Demir (2015)'in açıklamasına göre çevresel bilişsel Kuramda odaklanmanın, öz başarı, amaçlar, tamamlamaya istekli olma, değerler ve çevresel kıyaslamalar ile olan iletişiminden bahsedilmektedir.

2.2.2. Başarı Motivasyonu Kuramı

Bu odaklanma kuramı kişinin başarılı olmaya ya da başarısız olmaya karşı tutumlarını açıklamaktadır. Başarıya odaklanma kuramında kişinin hareketleri, kişiyi etkileyen etmenler, kişinin başarılı olması olasılığına ve odaklanmasına göre değişmektedir. Odaklanma, başarılı olma durumuna daha yakın olma ve başarısız olma durumunda uzak olma çabası olarak iki unsurdan ibarettir. Bu düşünce kişilerin başarılı

olmaya doğru hayal kurmaları ile ilişkilidir ve başarılı olma durumunun verdiği mutluluğun etkisindedir. Başarısız olma durumundan kişinin uzak durma odaklanması kişilerin başarısız olma duygusunun verdiği korku ve çekingen duygularıyla yüz yüzedir. Başarılı olma duygusunun verdiği yüksek odaklanma duygusu bireyin daha önceden başarılı olduğu durumlara daha çok katılma isteğinde olduğunu fakat çalışmalarının başarısız olma ihtimaline karşın yeni bilinmedik çalışmalardan uzak durmaktadırlar (Mızrak, 2018). Başarısız olma duygusundan uzak durma odaklanmaları fazla olan bireyler başarılı olmaya daha yakın olma odaklanmaları daha az olduklarından çok daha başarısız olma endişesi taşımaktadırlar. Bu endişeyi azaltmak amacıyla kendi çabasını başka zamana bırakma ve katılmayı reddetme şeklinde bazı durumları tercih etmektedirler (Mızrak, 2018). Başarılı olma odaklanmasıyla başarısız olma duygusundan uzak olma odaklanması birbirinden ayrı şekildedirler. Bu sebeple bireylerin başarılı olmaya istekli olmalarıyla başarısız olma durumundan uzak olmaya istekleri tamamen farklı frekanslı yapıdadırlar. Başarısız olma duygusundan uzak olma güdüsü kişiyi başkalarıyla kıyaslama yapmaktan ayrı tutarken başarılı olma duygusunun isteği, kişinin başkalarından üstün olma isteğini arttırmaktadır (Turhan, 2009). Sarıtepeci (2018)'nin yorumuyla kişiler bazı derslere karşı tutumları ve istekli oluşları durumuyla alakalı duyguları, başarıya olan odaklanma seviyesi hakkında bilgiler kazandırmaktadır.

2.2.3. Beklenti-Değer Kuramı

İstek-kıymet kuramında kişinin yaptığı tercihlerin işlerinin pozitif ve negatif yönlerinin etkisinde kaldığından söz edilmektedir. Bunun dışında bireyin tercihlerinin sonucunda meydana gelen durumlarda tercih yaparken karar vermesinde etken olmaktadır. Genellikle bireyin gerçekleştireceği tercih konusu başka bir tercih konusunu yok edebilmektedir. Başka tercihlerin birey için anlamı ve kişinin o işi başarma ihtimali, gerçekleştireceği tercihin ana unsurlarını oluşturmaktadır (Mızrak, 2018). Kişilerin başarılı olma istekleri bireylerin yapması gereken işlerde ne kadar başarı sağlayacaklarına olan duygularıdır. Kişinin yapacağı işlerde başarılı olmaya yönelik isteklerine etki eden durumlar: bireyin geçmiş hayatındaki tecrübeleri yapılan işin ne kadar zor olduğu, çevresindeki bireylerin kişiyi işi bitirmesine yönelik telkinleri, başarılı olma duygusuyla yaşadığı dönütler ve bu işlerin kişiye uygun olma durumu şeklindedir. Bireylerin bu becerilerden bazılarını sahip olması halinde bu işleri yapmaya niyetlenmesi yüksek bir ihtimaldir. Eğitimcilerin öğrencileri kıymetli buldukları işleri vermesi ve eğitim şekillerini onların istedikleri doğrultusunda yönlendirilmesi halinde, öğrencilerin başarılı olma durumları fazlaşacaktır. Aydın (2010)'ın düşüncesine göre, çocuklar, eğitim ve yakın çevre ortamında becerilerini gösterebilecekleri değişik sanatsal ve sportif etkinliklere teşvik edilmelidirler. Çocuklar küçüklük zamanlarında değişik açılardan kazanacakları başarı durumlarını, ilerleyen yaşamlarında üstün başarı duygusu yaşayan yetişkin bireyler olmalarını desteklemektedir.

2.2.4. Yükleme Kuramı

Yükleme kuramının konusu, kişinin başarma isteklerinin sebeplerine bağlı olarak duygular geliştirmeleridir. Başarılı olma ve başarısız olma durumlarının sebeplerine yönelik yüklemelerin elzem olması durumudur (Mızrak, 2018). Bu kuramda kişilerin başarılı olma isteklerinin sebeplerine yönelik olan yüklemelerin ölçülerini belirlemekte ve bu ölçülere odaklanmalarına olan yüklemeler içsel ve dışsal sebeplerle meydana gelebilmektedir. Bireyin başarı notu yüksek olduğunda bu notu tamamen kendi çalışmasının ve yeteneğinin sonucunda olduğunu savunurken içsel yükleme yapmakta, fakat başarısız olma durumunda bu durumun kendisinden değil başkasından kaynaklandığını iddia etme durumuysa dışsal yükleme yapmakta olduğunu gösterir (Korkın, 2019). Kişiler yüklemelerini daima dışsal sebeplere bağlarsa belirli zaman sonunda hatayı kendinde aramak yerine başarısız olma durumuna düşebilmektedirler. Mesela birey başarısız olma durumunun sebeplerini sürekli başka şeylere bağlar. Ortamın soğuk olduğunu, öğreticinin onu sevmediğini, sınav ortamında gürültü olduğunu sürekli ifade ederek kendi başarısızlık durumunu devam ettirmesine sebep olur (Atay, 2018). Kişiler, eğitimsel başarıları ile birlikte bireyler arası iletişimi de onaylama veya onaylamama hallerine de bahaneler bulabilirler.

2.2.5. Başarı Yönelimleri Kuramları

Başarıya yönelme kuramlarına göre bireylerin eğitimsel işlerine olan istek ve hareketlerini yönlendiren üç başlıca eğitim amacı vardır. Birincisi eğitim, ikincisi davranış düzeyi ve üçüncüsü de davranıştan uzak durma yönelimi olarak açıklanmaktadır. Eğitim yönelimli bireyler kendisinde mevcut olan bilgi düzeyini öğrenerek amaçlanan bilme ve yeteneklere sahip olmayı hedeflemektedir. Davranış yaklaşma yönelimi olan bireyler, sorumluluklarında yüksek başarı durumu sergilemek ve başka bireylere nazaran eğitimsel üstünlük kazanmayı hedeflemektedirler. Davranıştan uzak durma yöneliminde olan bireylerse en az seviyede gayret göstererek sadece geçecek kadar not alırlar ve eğitime dair yükümlülüklerinden kaçmayı hedeflemektedirler (Özgüngör, 2014). Başarıyla yönelme kuramında bireylerin eğitim aşamasındaki

bireysel taraflarıyla birlikte psikolojik tarafına dikkatini çekerek bireyler bir bütün olarak incelenmektedir (Oktay, 2018). Başarıya yönelme kuramında kendisiyle alakalı olan hareket sebeplerinin meydana gelmesinde hedeflerin durumu değerlendirilmektedir. Mesela bir bireyin yüksek başarı göstermek istediğini bir dersin sınavına gayret göstermesinden çok, sınava sınavlarda neden başarılı olmak istediği konusu üzerinde durulmaktadır. Bir işte yetkin olma odaklanmasında başarıya yönelme kuramı çok fazla değer bulan bir kuramdır; kişinin düşünme yapısı, ilgisi ve yöntemle alakasından bahsedilmektedir (Güdü Demir, 2015).

2.2.6. Öz Belirleme Kuramı

Hareketlerin tamamen bireyin kendi isteğiyle uygulandığını konu alan öz belirleme kuramında (Pala, 2019), “özerklik” ana konulardan en önemlisi olmak üzere belirlenmiştir. Özerklik, kişinin bireysel hareketleri ile ilişkili ayrıcalıklı olması ve bireysel hareketlerini benimsemesi durumları birleştirilmektedir. Özerklik aile içinde, yaşlıları ile arasındaki münasebetlerinde veya okullarda giderilmesi gereken istekli olma durumudur. Kuramın anlamı kişinin yakınlarındaki bireylerden gördüğü özerklik yardımıyla, özerk hareket gösterebilme, kendini görevine adayabilme ve eğitimcinin kalitesini ne şekilde yükseltebileceği konusunda bir sebep açıklamaktadır. Özbelleme kuramı bireyin özerk hareketleri ve aynı şekilde bireysel hareketlerinin görevlerini yerine getirmesi açısından yardımda bulunması halinde, psikososyal ve bilişsel açıdan daha faydalı yönde ilerlemesi ve başarı kazanması istenmektedir (Calp, 2013). Bu çeşitli durumlar: içsel odaklanma, dışsal odaklanma ve odaklanma eksikliği şeklinde bahsedilmektedir (Korkın, 2019).

2.3. Akademik Motivasyonda Değişkenler

Okullar bireylere genel olarak kültür bilgisi sağlamakla birlikte ilgi, istek ve performanslarına göre eğitim isteği ve gelecek yaşamlarına hazır hale getirme amacıyla eğitim basamağı görevi de göstermektedir. Bu aşamada bireyin başarılı olmasını sağlayan etkenlerin birey ve eğitim merkezi kaynaklı olarak incelenebilir. Eğitim faaliyetlerine bakarak kazanımların ne kadarının gerçekleştiği, bireyin başarısına etki eden sebeplerin neler olduğunun tespiti ve başarının çoğaltılması için çeşitli tavsiyelerde bulunma konusu, yıllardır hala çok önemlidir. Öğrenim, bireylerin hayatları süresince kazanacaklar gelir düzeylerini belirler ve onların yaşam kalitelerine etki eder. Bununla birlikte, ülkesel gelirin artmasına da direkt olarak destek olmaktadır (Oktay, 2018). Daha önceki incelemelere bakarak, bireylerin okuryazar seviyelerinin atmasının, ülkesel gelirden fazlalaşma sağladığı söylenmektedir. Eskiden beri daha fazla öğrenim seviyesi olan bireylerin daha az olanlara göre daha çok gelir sağladıkları görülmektedir. Ortaöğretim görmüş birey ile yükseköğretim görmüş bireyler arasındaki % 60 oranında farkın olduğu aynı şekilde yüksek lisans veya doktora eğitim görmüş bir bireyin yılda kazancının ilköğretim eğitimi almış bireye kıyasla 2,46 kat daha çok olduğu görülmüştür. Yıllık gelir ortalaması yükseköğretim gören bireylerde 51,888 TL, ortaöğretim gören bireylerde 34,115 TL, lise altı öğrenim gören bireylerde 26,833 TL, herhangi bir okul eğitimi almayan bireylerde 18,279 TL ve okuryazar bile olmayan bireylerde 14,129 TL olarak belirtilmektedir (TÜİK, 2021). Kültür ve ekonomik açıdan anamalı bireyin öğrenime daha pozitif düşünme yeteneği kazandırması açısından eğitimsel istekliliğe pozitif açıdan etki edeceği söylenebilir. Bireyin isteklerini elde edebilme yeteneği özellikle toplum ve kültür anamallarından ayrı düşünülemez. Bununla birlikte kültürel anamalı, ailede olan kültürel durumdan destek aldığı belirtilmiştir. Ebeveynler çocuklarının farklı öğrenim amaçlarını gerçekleştirilmeleri etken durumdadırlar (Mızrak, 2018). Bilhassa ebeveynler kültürel gelenekleri dahi çocuklarının gelecek yaşamında farklılıklar yaşamasına neden olabilirler. Bazı incelemelerde bireylerin, kardeş veya ebeveynlerinin bireysel tercihlerini takip ettikleri bilinmektedir (Mızrak, 2018). Ordu mensubu ailesi olan bireyin de aynı mesleğe karar vermesi örneğinde olduğu gibi davranış yansıması meydana gelebilir. Bu kuramın başlıca konusunda ebeveynlerin öğrenim durumu ve mesleki durumun ne olduğu belirtilebilir. Yapılan incelemelerde ailelerin çocuklarının öğrenim seviyesi açısından önemli bağlantılar bulunmuştur. Bunun yanında sosyal sınıflandırmalardaki değişiklikler hakkında etkili olan ve ebeveynlerin ekonomik koşulları ve toplumdaki statüleri bireylerin eğitimsel istekliliğinde son derece etkili olmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının öğrenim istekliliğini teşvik etmek amacıyla kültürel anamallarını kullanabilirler. Buna ek olarak bazı incelemelerde de ebeveynlerin değer yargıları ve düşünce yapılarının çocuklarının özellikleri ile aynı oldukları ifade edilmektedir.

Bireyler ebeveynlerinin öğrenim seviyelerinin yüksek olması ile aynı düzeyde çabalamaya ve bilmeye istekli olma durumundadırlar. Böyle bir durum, bireyin eğitimsel başarısını yükselten en önemli sebep olabilir. Birey başarısına etki eden sebeplerin temelinde ise eğitimci yer alır. Kaliteli bir eğitimci, bazen bireyin gözünde ebeveynlerinde ve içinde bulunduğu toplumsal grup üyelerinden daha üst seviyede görebilmektedir. Eğitimcinin, birey üzerinde öğrenimsel etkide bulunması ile birlikte onun davranışını da şekillendirme ve başarılı olmasına odaklama yetisi de çok önemli bir yere sahiptir. Bireylerin eğitimsel başarılarını artırmak açısından eğitimci, eğitim araçlarını etkin biçimde kullanarak, farklı eğitim biçimleri

ile onların odaklanmasını sağlayabilirler (Oktay, 2018). Böyle bir etki bireylerde bilmeye ve derse karşı pozitif deneyimler ve olumlu davranışlar oluşturmaya neden olabilir.

Eğitiminin eğitimciye yön vermesi açısından, okul başarısının üst seviyede olması eğitimcinin yerine getireceği görevi; temin edici, eğitime ustalığı, eğitim programı yetkinliği, sınıfta bireylere yardımcı, eğitim aşamasını anlaşılır kılan, yönlendirici, müdür, bilmeye yönlendirici, farklılaşmayı başlatan, yeni tecrübeler geliştiren kişi olduğu söylenebilir (Mızrak, 2018). Üst eğitimsel başarıya; alışılmış bilindik bir yöntemi kullanan eğitimciden çok kendini yenileyerek etrafındaki arkadaşlarını ve öğrencileri etkisi altına bırakan ve farklılaştıran, iyi bir lider olan eğitimcilerle ulaşılabilir (Mızrak, 2018). Sınıfın sosyal bir çevre olması, burada bireylerin etkin bir şekilde derse iştirak ettiği ve güvende olduğu eğitim ortamı olmasını yanı sıra, etkili bilmelerin olması için gayret gösterilen öncü eğitimcilerle daha anlaşılır hale gelmektedir. Öncü eğitimci etkin bilme ortamları için bireylerin fikirlerini sorar, onların özgürlüğünü kısıtlamaz, sıcak ve arkadaşça yakınlık kurar, problemlerini ortak hareketle çözmeye gayret gösterir bununla birlikte öncü eğitimcinin hedefi, bütün öğrencilerine kaliteli eğitim ortamını yaşatmaktır (Oktay, 2018). Öncülük etmek, okullarda sadece idare etme durumlarını sürdüren idarecilerle alakalı olmayıp, öğretimin kalitesini bireylerin kültürel birikimlerini ve eğitimsel istekli olma durumlarını çoğaltan eğitimcilerden bahseden öğretmen sınıf öncülüğü kelimesi ile ilgili incelemeler zamanla çoğalmaktadır.

Eğitiminin eğitim -öğretim aşamalarında, amaçları ve bu amaçlara giden yolda bireylere en iyi gelen metod ve uygulamaları belirleyerek hayata geçirmelidir. Bunun yanında bireyleri ortak hedefleri yönünde davranışa yönlendirip birlikte hareket etmelerini ve bütün süreci kontrol ederek sınıfı idare etmesi de eğitimcinin iyi bir öncü olmasının çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Mızrak, 2018). Eğitimciler bireylerin sadece eğitim açısından olmayıp, bazen sınıf içinde, bazen sınıf dışında grup ve davranışsal sorunlarında destek olmaktadır. Bununla beraber eğitimci öncülüğü, eğitim ve sınıf içindeki aşamalarla birlikte kültürel açıdan toplumsal olarak ve etik şekilde birçok açıdan detaylı olarak araştırılması uygun olan önemli bir konudur.

Araştırmanın ana problemi; “Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu ana problemine cevap olması bakımından aşağıda verilen alt problemler oluşturulmuştur:

1. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin akademik motivasyon alt boyutları düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olarak tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri gerçekte olan durum ve olguları kendi ortamlarında olduğu haliyle tespit etmeye yönelik modellerdir (Karasar, 2016). Araştırma ortada var olan mevcut durumun tespit edilip ortaya çıkarılmasına yönelik olduğundan dolayı tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende 3200 dolayında öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlere çevrimiçi ortamda anket uygulanarak istekli ve gönüllü 245 öğretmene seçkisiz örneklem yöntemiyle ulaşılarak veri toplanmıştır.

Araştırmaya destek veren katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken		f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	160	65,3
	Erkek	85	34,7
Yaş	25-35	48	19,6
	36-40	76	31,0
	41-45	54	22,0
	46-50	32	13,1
	51 ve üstü	35	14,3
Medeni durum	Evli	210	85,7
	Bekar	35	14,3
Eğitim düzeyi	Lisans	208	84,9
	Lisansüstü	37	16,1
Kariyer	Öğretmen	50	20,4
	Uzman öğretmen	161	65,7
	Başöğretmen	34	13,9
Branş	Sınıf	197	80,4
	Branş	48	19,6

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcıları öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarında % 65,3’ü kadınlardan oluşurken % 34,7’si erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 31,0’i 36-40 yaş aralığındakilerden % 22,0’si 41-45 yaş aralığındakilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 85,7’si evlilerden % 14,3’ü bekarlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 84,9’u lisans ve % 16,1’i lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin % 65,7’si uzman öğretmen, % 20,4’ü öğretmen ve % 13,9’u başöğretmen kariyer basamağındadır. Öğretmenlerin % 80,4’ü sınıf öğretmeni iken % 19,6’sı branş öğretmeni olarak çalışmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler çevrim içi doldurulabilir anket biçiminde öğretmenlere gönderilerek gerekli açıklamalar yapılmış ve istekli öğretmenlerin ölçeği doldurması rica edilmiştir. Veri toplamada kullanılan ölçek iki kısımdan oluşmaktadır.

Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgileri içeren “cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, kariyer basamağı ve branşı” olmak üzere 6 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde ise “Öğretmen Akademik İsteklilik Ölçeği” yer almaktadır. Ölçek Tuti, Özdemir ve Rizeli (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. “Kişisel İlgi boyutu 1,3,6,7. Maddelerle, Akademik Tutum boyutu 4,5,8,9,16. Maddelerle, Mesleki Gelişim boyutu 10,12,13,14,15,17,18. Maddelerle ve Toplumsal Çıktılar boyutu 19,20,21,22,23,24,25,26. Maddelerle” ölçülmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Cronbach’s Alpha nalizi ile yapılan verilerin güvenilirlik analizi soucunda Alpha katsayılarının ,79 ile ,84 arasında ve yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılım analizi Basıklık ve çarpıklık testleri ile yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. Verilerin Normallik Testi Sonuçları

	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Kişisel ilgi	1,114	-,874
Akademik tutum	-,651	-,068
Mesleki gelişim	-,311	-,436
Toplumsal çıktılar	,023	-,564
Genel akademik isteklilik düzeyi	-,073	-,312

Tablo 2’de görüldüğü gibi verilerin normallik analizi sonucunda toplanan verilerin “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin +1,50 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnik ve Fidell (2013) çalışmalarında skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1.50 ile +1.50 arasında olması halinde normal dağılım gösterdiğinin kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek parametrik testlerle analizler yapılmıştır. Bu nedenle analizlerde frekans, ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi ve Anova testleri yapılmıştır.

Yorumlamalarda aralıklar şöyle kabul edilmiştir.

1,00 – 1,80 Çok düşük

1,81 – 2,60 Düşük

2,61 – 3,40 Orta

3,41 – 4,20 Yüksek

4,21 – 5,00 Çok yüksek

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; “Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri maddeler halinde analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Maddeler	n	\bar{x}	s	Düzeyi
1. Akademik yönden gelişeceğime inanıyorum.	245	4,19	,82	Yüksek
3. Bilimsel çalışmalar yapmak beni mutlu eder.	245	4,07	,88	Yüksek
4.Bilimsel/akademik dergileri takip ederim.	245	3,42	,96	Yüksek
5.Bilimsel kitaplar okurum.	245	3,52	,93	Yüksek
6. Bilimsel çalışmalar bana yeni bakış açıları kazandırır.	245	4,21	,67	Çok Yüksek
7. Bilimsel çalışmalar yapmak, iş doyumumu artırır.	245	4,12	,72	Yüksek
8.Akademik gelişimim amacıyla eğitici kurslara gönüllü olarak katılıyorum.	245	3,72	,94	Yüksek
9.Bilimsel etkinlikleri (Konferans, sempozyum vs) takip ederim.	245	3,43	,95	Yüksek
10. Akademik çalışmalar içerisinde yer almak mesleki gelişimimi destekler.	245	4,15	,71	Yüksek
12. Mesleğime yönelik motivasyonumda akademik çalışmalar önemlidir.	245	4,02	,88	Yüksek
13. Meslekte daha etkili olabilmenin bir yolu da akademik çalışmalar yapmaktır.	245	3,94	,89	Yüksek
14. Akademik çalışmalar yapmak mesleki zindeliğimi tazeler.	245	4,11	,80	Yüksek
15. Akademik anlamda gelişmek, mesleğimle ilgili farklı kariyer alanlarını keşfetmeme olanak sağlar.	245	4,11	,76	Yüksek
16.Mesleki gelişimim için alanımla ilgili akademik çalışmalar takip ederim.	245	3,86	,90	Yüksek
17. Lisansüstü eğitim yapmak mesleki yönden beni geliştirir.	245	4,11	,92	Yüksek
18. Akademik çalışmalar yapmak mesleki vizyonuma katkı sağlar	245	4,18	,81	Yüksek
19.Bilimsel çalışmaların toplumsal bir değer taşıdığına inanırım.	245	4,29	,63	Çok Yüksek
20.Toplumsal sorumlulukların daha etkili yerine getirilmesinde akademik çalışmalar önem taşır	245	4,19	,71	Yüksek
21. Akademik yönden yükselmek, toplumsal sorumluluklarımı artıran bir unsurdur.	245	4,03	,69	Yüksek
22. Akademik gelişim toplumsal statüyü yükseltir.	245	4,08	,85	Yüksek
23.Akademik çalışmalarım, yer aldığım sosyal sorumluluk projelerinin etkililiğine katkı sağlar.	245	4,10	,76	Yüksek
24. Akademik gelişimim, iç paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirir.	245	4,17	,79	Yüksek
25. Akademik gelişimim, dış paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirir.	245	4,21	,70	Çok Yüksek
26. Akademik yönden yükselmek, toplumun mesleğime karşı duyduğu itibara katkı sağlar.	245	4,00	,86	Yüksek

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri en yüksek düzeyde (\bar{x} =4,29) ortalama ve çok yüksek düzeyinde “Bilimsel çalışmaların toplumsal bir değer taşıdığına inanırım.” Maddesinde iken bunu (\bar{x} =4,21) er ortalama ve çok yüksek düzeylerinde “Bilimsel çalışmalar bana yeni bakış açıları kazandırır.” Ve “Akademik gelişimim, dış paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirir.” Maddelerindedir. En düşük düzey ise (\bar{x} =3,42) ortalama ve yüksek düzeyde “Bilimsel/akademik dergileri takip ederim.” Maddesindedir. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin diğer maddelerde de yüksek düzeyde olması öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Alt Boyutları Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Öğretmenlerin akademik motivasyon alt boyutları düzeyleri nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin alt boyutlara göre analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Alt Boyutlara Göre Analizine Yönelik Bulgular

Boyutlar ve genel	n	\bar{x}	s	Düzeyi
Kişisel ilgi	245	4,15	,64	Yüksek
Akademik tutum	245	3,59	,79	Yüksek
Mesleki gelişim	245	4,09	,69	Yüksek
Toplumsal çıktılar	245	4,13	,63	Yüksek
Genel akademik isteklilik düzeyi	245	4,01	,60	Yüksek

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin akademik motivasyon alt boyutlara göre bütün boyutlarda yüksek düzeydedir. Bununla birlikte en yüksek ortalama (\bar{x} =4,15) “Kişisel ilgi” boyutundadır. Bunu sırasıyla

($\bar{x}=4,13$) ortalamayla “Toplumsal çıktılar” boyutu, ($\bar{x}=4,09$) ortalamayla “Mesleki gelişim” boyutu izlemektedir. En düşük ortalama ise ($\bar{x}=3,59$) ortalamayla “Akademik tutum” boyutundadır. Genel akademik isteklilik düzeyi ise ($\bar{x}=4,01$) ortalamayla yüksek düzeyindedir. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin alt boyutlara göre bütün boyutlarda ve genel olarak yüksek düzeyde olması öğretmenlerin akademik anlamda istekli ve bu işe yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Durumlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip/göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Kişisel ilgi	Kadın	160	4,04	,65	243	-3,51	,01*
	Erkek	85	4,34	,58			
Akademik tutum	Kadın	160	3,45	,79	243	-4,01	,00*
	Erkek	85	3,86	,72			
Mesleki gelişim	Kadın	160	3,95	,69	243	-4,52	,00*
	Erkek	85	4,35	,61			
Toplumsal çıktılar	Kadın	160	4,03	,65	243	-3,74	,00*
	Erkek	85	4,33	,52			
Genel akademik isteklilik düzeyi	Kadın	160	3,89	,60	243	-4,57	,00*
	Erkek	85	4,24	,53			

* $p<0,05$

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmen akademik motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre kişisel ilgi boyutunda ($t=-3,51$; $p<0,05$), akademik tutum boyutunda ($t=-4,01$; $p<0,05$), mesleki gelişim boyutunda ($t=-4,52$; $p<0,05$), toplumsal çıktılar boyutunda ($t=-3,74$; $p<0,05$) ve genel akademik isteklilik düzeyinde ($t=-4,57$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde bütün boyutlarda ve genel olarak erkek öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek akademik motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip/göstermediğine ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Yaşlarına Göre Analiz Sonuçları

	Yaş	n	\bar{x}	s	sd	F	p	Fark
Kişisel ilgi	25-35	48	3,98	,54	4	5,98	,00*	1-4; 2-4; 3-4;
	36-40	76	4,24	,49	240			4-5
	41-45	54	4,05	,59				
	46-50	32	4,59	,42				
	51 ve üstü	35	3,93	,92				
Akademik tutum	25-35	48	3,72	,83	4	6,43	,00*	1-5; 2-5; 3-4;
	36-40	76	3,64	,75	240			4-5
	41-45	54	3,48	,84				
	46-50	32	4,03	,49				
	51 ve üstü	35	3,07	,67				
Mesleki gelişim	25-35	48	4,17	,69	4	5,45	,00*	1-5; 2-4; 3-4;
	36-40	76	4,06	,69	240			4-5
	41-45	54	4,06	,65				
	46-50	32	4,48	,41				
	51 ve üstü	35	3,73	,79				
Toplumsal çıktılar	25-35	48	4,01	,72	4	6,69	,00*	1-4; 2-4; 2-5;
	36-40	76	4,14	,66	240			3-5; 4-5
	41-45	54	4,21	,53				
	46-50	32	4,55	,38				
	51 ve üstü	35	3,78	,50				
Genel akademik isteklilik düzeyi	25-35	48	3,99	,63	4	6,88	,00*	1-4; 2-4; 2-5;
	36-40	76	4,03	,57	240			3-4; 3-5; 4-5
	41-45	54	3,99	,57				
	46-50	32	4,43	,33				
	51 ve üstü	35	3,64	,64				

* $p<0,05$

1. 25-35

2. 36-40

3. 41-45

4. 46-50

5. 51 ve üstü

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin yaşlarına göre kişisel ilgi boyutunda ($F=5,98$; $p<0,05$), akademik tutum boyutunda ($F=6,43$; $p<0,05$), mesleki gelişim boyutunda ($F=5,45$; $p<0,05$), toplumsal çıktılar boyutunda ($F=6,69$; $p<0,05$) ve genel akademik isteklilik düzeyinde ($F=6,88$; $p<0,05$) anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılıklarla ilgili Post Hoc Tukey analizi yapılarak analiz sonucunda farkın genel olarak 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle 46-50 yaşlardaki, 51 ve üstü yaşlardakiler arasında ve 46-50 yaş aralığındakiler lehine yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak en düşük düzeyin 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerde olduğu görülürken bunun nedeninin ise emeklilik düşüncesi ve mesleki olarak kariyerinin sonuna geldiği düşüncesinden kaynaklanabileceği olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip/göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Analiz Sonuçları

	Medeni durum	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Kişisel ilgi	Evli	210	4,15	,66	243	,30	,75
	Bekar	35	4,12	,54			
Akademik tutum	Evli	210	3,54	,81	243	-2,32	,02*
	Bekar	35	3,85	,65			
Mesleki gelişim	Evli	210	4,04	,70	243	-2,63	,00*
	Bekar	35	4,34	,61			
Toplumsal çıktılar	Evli	210	4,11	,63	243	-1,16	,24
	Bekar	35	4,24	,59			
Genel akademik isteklilik düzeyi	Evli	210	3,98	,61	243	-1,86	,06
	Bekar	35	4,17	,53			

* $p<0,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen akademik motivasyon düzeyleri medeni durumlarına göre kişisel ilgi boyutunda ($t=,30$; $p>0,05$), toplumsal çıktılar boyutunda ($t=-1,16$; $p>0,05$) ve genel akademik isteklilik düzeyinde ($t=-1,86$; $p>0,05$) farklılık görülmediği ancak akademik tutum boyutunda ($t=-2,32$; $p<0,05$) ve mesleki gelişim boyutunda ($t=-2,63$; $p<0,05$), anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde akademik tutum ve mesleki gelişim boyutlarında bekarlara göre evlilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre evli öğretmenlerin akademik motivasyonlarının akademik tutum ve mesleki gelişimlerinin bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip/göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Kişisel ilgi	Lisans	208	4,16	,66	243	,81	,41
	Lisansüstü	37	4,07	,50			
Akademik tutum	Lisans	208	3,59	,81	243	,05	,95
	Lisansüstü	37	3,58	,67			
Mesleki gelişim	Lisans	208	4,08	,70	243	-,65	,51
	Lisansüstü	37	4,16	,63			
Toplumsal çıktılar	Lisans	208	4,13	,63	243	-,34	,72
	Lisansüstü	37	4,17	,59			
Genel akademik isteklilik düzeyi	Lisans	208	4,01	,62	243	-,18	,85
	Lisansüstü	37	4,03	,48			

* $p<0,05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri eğitim düzeylerine göre kişisel ilgi boyutunda ($t=,81$; $p>0,05$), akademik tutum boyutunda ($t=,05$; $p>0,05$), mesleki gelişim boyutunda ($t=,65$; $p>0,05$), toplumsal çıktılar boyutunda ($t=,34$; $p>0,05$) ve genel akademik isteklilik düzeyinde ($t=,18$; $p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin kariyer basamaklarına göre farklılık gösterip/göstermediğine ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Kariyer Basamaklarına Göre Analiz Sonuçları

	Kariyer basamağı	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Kişisel ilgi	Öğretmen	50	4,04	,46	2	2,81	,06	-
	Uzman öğretmen	161	4,22	,58	242			
	Başöğretmen	34	3,98	,96				
Akademik tutum	Öğretmen	50	3,73	,65	2	1,93	,14	-
	Uzman öğretmen	161	3,59	,83	242			
	Başöğretmen	34	3,38	,76				
Mesleki gelişim	Öğretmen	50	4,14	,54	2	2,84	,06	-
	Uzman öğretmen	161	4,13	,69	242			
	Başöğretmen	34	3,83	,86				
Toplumsal çıktılar	Öğretmen	50	4,01	,60	2	4,39	,01*	2-3
	Uzman öğretmen	161	4,22	,60	242			
	Başöğretmen	34	3,92	,71				
Genel akademik isteklilik düzeyi	Öğretmen	50	4,00	,47	2	2,83	,06	-
	Uzman öğretmen	161	4,06	,60	242			
	Başöğretmen	34	3,79	,75				

* $p < 0,05$ 1. Öğretmen 2. Uzman öğretmen 3. Başöğretmen

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin kariyer basamaklarına göre kişisel ilgi boyutunda ($F=2,81$; $p > 0,05$), akademik tutum boyutunda ($F=1,93$; $p > 0,05$), mesleki gelişim boyutunda ($F=2,84$; $p > 0,05$) ve genel akademik isteklilik düzeyinde ($F=2,83$; $p > 0,05$) farklılık göstermediği ancak toplumsal çıktılar boyutundan anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=4,39$; $p > 0,05$). Toplumsal çıktılar boyutunda farklılık olan gruplar için Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonunda farkın uzman öğretmenlerle başöğretmenler arasında ve uzman öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre uzman öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin toplumsal çıktılar bakımından başöğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip/göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Branş	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel ilgi	Sınıf	197	4,03	,62	243	-6,14	,00*
	Branş	48	4,63	,47			
Akademik tutum	Sınıf	197	3,46	,79	243	-5,60	,00*
	Branş	48	4,13	,49			
Mesleki gelişim	Sınıf	197	3,96	,69	243	-6,17	,00*
	Branş	48	4,61	,42			
Toplumsal çıktılar	Sınıf	197	4,04	,63	243	-5,10	,00*
	Branş	48	4,53	,41			
Genel akademik isteklilik düzeyi	Sınıf	197	3,89	,59	243	-6,58	,00*
	Branş	48	4,49	,37			

* $p < 0,05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri branşlarına göre kişisel ilgi boyutunda ($t=-6,14$; $p < 0,05$), akademik tutum boyutunda ($t=-5,60$; $p < 0,05$), mesleki gelişim boyutunda ($t=-6,17$; $p < 0,05$), toplumsal çıktılar boyutunda ($t=-5,10$; $p < 0,05$) ve genel akademik isteklilik düzeyinde ($t=-6,58$; $p < 0,05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde bütün boyutlarda ve genel olarak sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenlerinin akademik motivasyon düzeyi daha yüksektir. Buna göre branş öğretmenlerinin akademik motivasyon düzeylerinin sınıf öğretmeni branşından olanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleriyle ilgili olarak en yüksek düzeyin bilimsel çalışmaların toplumsal bir değer taşıdığına inanma maddesinde çok yüksek düzeyde olduğu görülürken bunu çok yüksek düzeyde bilimsel çalışmaların yeni bakış açıları kazandırdığı ve akademik gelişimin dış paydaşlarla olan iletişimimi güçlendirmesi maddelerinde olduğu görülmüştür. En düşük ortalamanın ise bilimsel/akademik dergileri takip etmede yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin diğer maddelerde yüksek düzeyde olduğu görülürken bu durum öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri alt boyutlara göre bütün boyutlarda yüksek düzeydedir. Bununla birlikte en yüksek ortalama “Kişisel ilgi” boyutundadır. Bunu sırasıyla “Toplumsal çıktılar” boyutu, “Mesleki gelişim” boyutu izlerken en düşük ortalama ise “Akademik tutum” boyutundadır. Genel akademik isteklilik düzeyi ise yüksek düzeyindedir. Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin

bütün boyutlarda ve genel olarak yüksek düzeyde olması öğretmenlerin akademik anlamda istekli ve bu işe yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, yaş, medeni durum, kariyer basamağı ve brana göre ise farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre bütün boyutlarda ve genel olarak erkek öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yaşa göre alt boyutlarda ve genel olarak 25-35 yaşlardaki öğretmenlerle 46-50 yaşlardaki, 51 ve üstü yaşlardakiler arasında ve 46-50 yaş aralığındakiler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak en düşük düzeyin ise 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerde olduğu görülürken bunun nedeninin ise emeklilik ve mesleki olarak kariyerinin sonuna geldiği düşüncesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Medeni durumlarına göre akademik tutum ve mesleki gelişim boyutlarında bekarlara göre evlilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu evli öğretmenlerin akademik motivasyonlarının akademik tutum ve mesleki gelişimlerinin bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin kariyer basamaklarına göre toplumsal çıktılar boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ve uzman öğretmenlerle başöğretmenler arasında ve uzman öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bu uzman öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin toplumsal çıktılar bakımından başöğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri branşlarına göre bütün boyutlarda ve genel olarak sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenlerinin akademik motivasyon düzeyi daha yüksek düzeyde ölçülmüştür. Bu durum branş öğretmenlerinin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öneriler: Öğretmenlerin akademik motivasyonlarının yüksek olması bir avantaj olarak görülerek öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu akademik motivasyonlarının yüksek olmasının mesleki ve kişisel gelişimlerini tamamlamaları ve kendini gerçekleştirmeleri ve bunun mesleklerine yansması bakımından önemli bir avantaj olarak görülmelidir.

KAYNAKÇA

- Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1012-1036.
- Akpur, U., (2015). *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü*. [Doktora Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atay, B., (2018). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F., (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz yeterlilik ve Sınav Kaygısı*. [Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Calp, Ş., (2013). *Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi*. [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cunningham, M., Corprew, C. S., III, & Becker, J. E. (2009). Associations of future expectations, negative friends, and academic achievement in high achieving African American adolescents. *Urban Education*, 44, 280-296.
- Güdü Demir, M., (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Khan, A., Ahmad, R., Hamdan, A. R., & Mustafa, M. S. (2014). Educational encouragement, parenting styles, gender and ethnicity as predictors of academic achievement among special education students. *International Education Studies*, 7(2), 18-24.

- Korkın, Ö., (2019). *Ergenlerin Ailelerinden Algıladıkları Psikolojik Kontrol Öz Düzenleme Becerileri ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mızrak, Ş. (2018). *Anne Baba Tutumları ve Denetim Odağının Akademik Motivasyonla İlişkisinde Öz Düzenlemenin Aracı Rolü*. [Yüksek Lisans Tezi], Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oktay, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Antalya.
- Özgüngör, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyine göre kimlik statüleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35):33-46. <https://doi.org/10.9779/PUJE543>
- Pala, G., (2019). *Ergenlerin Kimlik Gelişimi ile Akademik Motivasyon ve Umudun İlişkisinde Psikolojik İhtiyaçların Aracı Rolü*. [Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Reynolds, J. R., & Pemberton, J. (2001). Rising college expectations among youth in the United States: A comparison of the 1979 and 1997. *Journal of Human Resources*, 36(4), 703-726.
- Saritepeci, M. (2018). Beklenti-değer teorisini temel alan başarı motivasyonu ölçeğini uyarlama çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 28-40.
- Schunk, D. H. & Dibenedetto, M. K. (2016). *Self-Efficacy Theory in Education from: Handbook of Motivation at School* Routledge. London.
- Schunk, D. H. & Usher, E. L. (2012). *Social cognitive theory and motivation*. R. Ryan, (Ed.). The Oxford handbook of human motivation. New York.
- Şahin, F., Tabak, B. Y. ve Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2):403-410. DOI: 10.5961/jhes.2017.217
- Şirin, S. R., Diemer, M. A., Jackson, L. R., Gonsalves, L., & Howell, A. (2004). Future aspirations of urban adolescents: a person-in-context model. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 437-456,
- Turhan, M., (2009). *Profesyonel Futbolcularda Depresyon Düzeyi, Anksiyete Düzeyi ve Kişilik Özellikleri ile Sporda Başarı Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi] İstanbul Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuti, G., Özdemir, M. & Rizeli H. (2022). Developing the Teacher Academic Aspiration Scale (TAAS): Validity and Reliability Study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 621-644. DOI: 10.17679/inuefd.1009443
- TÜİK (2021). <https://www.tuik.gov.tr/> adersinden erişilmiştir.