



ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ  
ISSN: 1308–9196 / e-ISSN:1308-7363

Yıl: 17 Sayı: 47 Ağustos 2024

Yayın Geliş Tarihi: 26.05.2023 Yayına Kabul Tarihi: 13.08.2024

DOI Numarası: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1303273>

Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article

Atf/Citation: Baykan, R. ve Balkar, B. (2024). Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarda Örgütsel Farkındalığa İlişkin Görüşlerinin Mesleki Motivasyonlarını Yordayıcılığı. *Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 100-135.

## ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARDA ÖRGÜTSEL FARKINDALIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARINI YORDAYICILIĞI\*

**Ruhi BAYKAN\*\***

**Betül BALKAR\*\*\***

### Öz

*Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının ve okullarındaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşlerinin okullara ve öğretmenlere ilişkin çeşitli değişkenler bakımından araştırılması ve okullardaki örgütsel farkındalığın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yordayıcılığının test edilmesi amaçlanmaktadır. Yordayıcı korelasyonel desendeki bu araştırmanın örnekleme, Şanlıurfa ilindeki ortaokullarda görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 312 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve okullarda örgütsel farkındalığın incelenmesine yönelik ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, Pearson korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon analizi, betimsel istatistikler,*

\* Bu çalışma için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 26.01.2022 tarih ve 4 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır. Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğretmen, MEB, [ruhıbaykan94@gmail.com](mailto:ruhıbaykan94@gmail.com), Niğde/Türkiye

\*\*\* Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, [b.balkar@gmail.com](mailto:b.balkar@gmail.com), Adana/Türkiye

*bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve tek yönlü varyans analizi ile bağlantılı olarak Welch ve Brown-Forsythe, Tamhane's T2 ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonunun cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılık gösterdiğine işaret etmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonu ile ortaokullardaki örgütsel farkındalık arasında ise pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okullardaki örgütsel farkındalığa ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel farkındalık, mesleki motivasyon, öğretmenler, ortaokullar

## SECONDARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS REGARDING ORGANIZATIONAL MINDFULNESS IN SCHOOLS AS A PREDICTOR OF THEIR PROFESSIONAL MOTIVATION

### **Abstract**

*The purpose of this research is to investigate the secondary school teachers' professional motivation and their opinions on organizational mindfulness in their schools in terms of various variables related to schools and teachers, and to test whether organizational mindfulness in schools predicts teachers' professional motivation. The sample of this predictive correlational study consists of 312 teachers working in secondary schools in Şanlıurfa province and selected by simple random sampling. The data of the research were collected through the scales for examining the professional motivation of teachers and the organizational mindfulness in schools. Pearson correlation analysis, simple linear regression analysis, descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance and Welch and Brown-Forsythe, Tamhane's T2 and Scheffe tests in conjunction with one-way analysis of variance were used in the data analysis. The findings pointed out that the professional motivation of secondary school teachers differs according to gender, branch and seniority variables. There is a positive relationship between the professional motivation of secondary school teachers and the organizational mindfulness in secondary schools. Teachers' opinions on organizational mindfulness in schools were found to be a significant predictor of teachers' professional motivation.*

*Keywords: Organizational mindfulness, professional motivation, teachers, secondary schools*

## 1. GİRİŞ

Günümüzde örgütlerin belirledikleri amaçlara ulaşabilmesi, çalışanların mesleki motivasyona sahip olarak yeterli mesleki performansı sergilemelerine bağlıdır. Çalışanların mesleki motivasyonu ise örgüt içi ve örgüt dışı birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler arasında örgütlerin bir niteliğini gösteren ve örgüt içi bir faktör olan örgütsel farkındalık, çalışanların iş arkadaşlarına ve örgüte yönelik güven düzeylerini ve varsayımlarını şekillendirerek motivasyonları üzerinde etkili olabilmektedir (Vogus ve Sutcliffe, 2012). Farkındalık, bireylerin olayları veya durumları nasıl yorumladıklarını sürekli olarak sorgulamalarına, deneyimlerinin ötesine geçmelerine ve uygun çözümler aramalarına olanak tanıyarak en uygun değerlendirmelerin geliştirilmesine fırsat sunan bakış açılarının kazanılmasını sağlar (Fiol ve O'Connor, 2003). Farkındalık, bireysel olduğu kadar kolektif bir özellik de gösterebilir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Farkındalık algısı yüksek olan kurumlar, zaman kaybetmeden yorumlama ve doğaçlama yapma yeteneğini geliştiren problem çözmeye yönelik öğrenme sürecine yatırım yaparlar. Esnek hareket etme ve iş süreçlerinde alternatif oluşturma yeteneklerini düzenli olarak geliştirmeye çalışırlar (Gebauer, 2012). Okulların karmaşık ve heterojen görev ortamı olan bir organizasyon olması (Smith ve Larimer, 2004) okullarda da bu yeteneklerin gelişimini destekleyen örgütsel farkındalığın gerekliliğini göstermektedir.

Örgütsel farkındalığın göstergeleri olarak çalışanların örgütlerindeki olaylar ve süreçler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, sürekli fikir alışverişi halinde bulunmaları, başarısızlıklardan ders çıkarmaları, birbirlerine güvenmeleri ve gelişime ve değişime açık olmaları (Ong, 2013; Weick ve Sutcliffe, 2001; Williams, 2010) mesleki motivasyonlarını artırmada etkili olabilmektedir.

Öğretmenlerin okul süreçlerinde dikkatlerinin dağılması veya öğretmenlere aşırı görev yüklemesi yapılması durumunda okullarda farkındalık eksikliği görülebilmektedir ve motivasyon eksikliği ise farkındalık eksikliğinin neden olduğu durumlar arasında yer almaktadır (Williams, 2010). Motivasyon eksikliği yaşayan öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar için çaba gösterme ihtimali oldukça düşüktür (de Jesus ve Lens, 2005). Akman'a (2018) göre düşük motivasyon, öğretmenlerin çalışma performansının verimsizleşmesine neden olurken performans ve motivasyonun azalması sonucunda işe devamsızlık ve işe geç kalma oranlarında artış gözlemlenebilmektedir. Mesleki motivasyonu yetersiz olan öğretmenler, öğrencilerine olumlu davranış kazandırmak ve yeterli bilgiyi aktarmak için sınıfta daha az çaba göstermektedirler (Oku, 2014).

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının düşük olması sadece kendi mesleki performansları bakımından değil okul etkililiği bakımından da istenmeyen sonuçlara yol açabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artmasına olanak sağlayacak bir okul ortamının oluşturulması yoluyla okul etkililiğinin artırılması için okullardaki örgütsel farkındalığın geliştirilmesi gerekmektedir. Farkındalığın sınıf içi öğretim etkinlikleri ve öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesi üzerinde olumlu bir etkisi vardır ve öğretmen performansını artırabilmektedir (Dane ve Brummel, 2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki farkındalıklarına bağlı olarak ortaya çıkan örgütsel farkındalık ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin dikkate alınmaması, öğrenci ve okul başarısının artırılmasına yönelik çabaların düşünce ve davranış yapısındaki gerekli değişikliklere odaklanmadan, sadece rutin işlem ve süreçlere odaklanmasına neden olabilmektedir. Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının ve okullarındaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşlerinin okullara ve öğretmenlere ilişkin çeşitli değişkenler bakımından araştırılması ve okullardaki örgütsel farkındalığın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını

yordayıcılığının test edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada yanıt aranan problemler şu şekildedir:

- Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, mesleki motivasyonları ve okullarındaki örgütsel farkındalık hangi düzeydedir?
- Ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşleri, a) cinsiyet, b) yaş, c) görev yapılan okuldaki çalışma süresi, d) okul büyüklüğü, e) branş ve f) kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşleri, a) cinsiyet, b) yaş, c) görev yapılan okuldaki çalışma süresi, d) okul büyüklüğü, e) branş ve f) kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşleri, mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## 1.1. Kavramsal Çerçeve

### 1.1.1. Örgütsel Farkındalık

Farkındalık, içinde bulunulan zamanda gerçekleştirilen davranışların sürekli gözlemlenmesi ve düşüncelerin nereye aktığının açıkça anlaşılması anlamına gelir (Siegel, 2010). Farkındalık eksikliği, bireyin şimdiki zamanı değil tecrübelerini göz önünde bulundurarak yeni durumlara tecrübeleri doğrultusunda yanıt vermesine neden olur (Langer ve Moldoveanu, 2000). Bireylerin yanı sıra örgütlerde de farkındalık gelişimi gözlenebilmektedir (Vogus ve Sutcliffe, 2012). Gärtner'e (2013) göre örgütsel farkındalık, beklenmeyen değişiklikleri fark edebilme ve bu değişim sürecinde bile yapılan işlere odaklanmayı sürdürebilmeye ilişkin kolektif bir kabiliyettir. Örgütsel farkındalık, yeniliklerin benimsenmesine ilişkin süreç kapsamında değerlendirildiğinde, arzu

edilen hedeflere ulaşma doğrultusunda öngörülü ve hazırlıklı olabilmek adına herhangi bir yeniliğin uygulanmasına ilişkin beklentilerin süreklilik anlayışı ile incelenerek iyileştirilmesini içermektedir (Oredo ve Njihia, 2015). Weick ve Sutcliffe (2001) ve Vogus ve Sutcliffe (2012) ise örgütsel farkındalığın çevresel sinyallere yanıt verilebilmesi ile ilgili olduğuna dikkat çekmiştir. Örgütsel farkındalık, bir yandan kurumlarda kuralların ve hiyerarşinin hassas bir şekilde belirlenmesini ve uygulanmasını gerektirirken diğer yandan kurumsal dinamizmi gerektirmektedir (Ong, 2013). Okullar da birçok örgüt gibi hem bürokratik bir yapıya (Hoy ve Miskel, 2001) hem de içinde buldukları çevrenin özellikleri doğrultusunda dinamik bir yapıya sahiptir (Ong, 2013). Bu nedenle, Hoy ve diğerleri (2006) okullardaki farkındalığın okul etkililiğinin sağlanmasında kilit bir role sahip olduğunu belirtmiştir.

Örgütsel farkındalık; başarısızlığa odaklanma, teknik işlemlere duyarlılık, esneklik, basitleştirmek istememe, uzman görüşüne saygı boyutlarında açıklanmaktadır (Weick ve Sutcliffe, 2001). Örgütsel farkındalık, başarısızlığa odaklanarak mevcut şartların iyileştirilmeye çalışılmasını (Mu ve Butler, 2009), örgütsel süreç ve eylemler konusunda örgüt çalışanlarına geri bildirim verilmesini (Weick ve Sutcliffe, 2006; Williams, 2010), sürekli değişen koşullara uyum sağlayarak yapılan hatalardan dönülebilmesini (Hoy, Gage ve Tarter, 2004; Weick ve Sutcliffe, 2006), olayları veya durumları küçümsemeden sorunların önceden tespit edilmesini (Mu ve Butler, 2009) ve riskli ve değişimin hızlı olduğu durumlarda alan uzmanlarına başvurulmasını (Weick ve Sutcliffe, 2007) sağlar.

Örgütsel farkındalık, örgüt çalışanlarının çevresel taleplere daha verimli yanıt verebilmesine yardımcı olmaktadır (Valentine, Godkin ve Varca, 2010). Bununla birlikte, örgüt yönetiminin ve çalışanların dinamik bir anlayışla görevlerini sürdürmelerine olanak sağlamaktadır (Dewhirst ve Goldman, 2020; Dernbecher,

Risius ve Beck, 2014). Hoy ve diğeri (2006), farkındalık algısı gelişmiş kurumların büyük ve küçük sorunları sürekli olarak taradığını ve başarıdan ziyade başarısızlıkla ilgilenecek sahte bir kurumsal güven duygusuna kapılmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, okullardaki örgütsel farkındalık beklenmeyi öngörmenin, ortadan kaldırmanın ve yanlış kararlardan geri dönmenin her zaman mümkün olduğu örgütsel hazır bulunuşluk durumunu ve kolektif bir örgüt yapısını gösterir (Hoy vd., 2004). Farkındalık okullarda karar vermede netliği ve özerkliği güçlendiren bir düşünce yapısını ve sürekli örgütsel öğrenmeyi ve büyümeyi besleyen merak duygusunu ortaya çıkarmaktadır (Ong, 2013). Farkındalık içinde bulunulan yer ve zamanda olmayı sağladığı için (Reb, Narayanan ve Chaturvedi, 2014) öğretmenlerin çalışmalarının bağlamını tanımlarına ve ihtiyaçların sürekli değişen dinamik bağlamını anlamlandırmalarına yardımcı olabilmektedir (Ong, 2013).

### **1.1.2. Mesleki Motivasyon**

Mesleki motivasyon, örgüt ortamında çalışanların davranışlarına güç veren ve bu davranışları yönlendiren bir süreç olarak ele alınmaktadır (Leonard, Beauvais ve Scholl, 1999). Öğretmen motivasyonu ise öğretmenlerin öğretmeyi seçme ve sürdürmeye ilişkin sahip oldukları içsel değerlerden kaynaklanan ve bağlamsal faktörlerden etkilenerek öğretime harcanan çabayı ifade eder (Han ve Yin, 2016). Yüksek düzeyde motivasyona sahip öğretmenler, planlama ve organizasyon süreçlerinde daha etkin olmalarının yanı sıra bu süreçlerde yenilikçi bir çalışma anlayışı sergilerler (Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, 2011). Öğretmenlerin motivasyonu mesleğe ilişkin planlarına ve davranışlarına yön vererek öğrenci çıktılarını etkileyebilmektedir (Richardson ve Watt, 2010).

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, çalıştıkları okulların farklı alanlardaki özelliklerini yansıtan bağlamsal faktörler tarafından etkilenmektedir. Bağlamsal

faktörler, öğretmenlerin motivasyonlarının niteliğini doğrudan ya da öğretim süreçlerinde psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı oldukları ölçüde etkileyebilmektedir (Rocchi ve Pelletier, 2017). Bu bağlamsal faktörler arasında özellikle okul iklimi, öğretmenlerin okul süreçlerine katılımından öğrenci motivasyonuna kadar geniş bir etki alanına sahip olması bakımından öğretmenlerin mesleki motivasyonuna yön verebilmektedir (Pelletier ve Rocchi, 2016). Örgüt çalışanları arasında pozitif etkileşimin bulunduğu bir örgüt iklimi, verimli bir iş ortamı sağlayarak çalışanların performanslarını ve üretkenliklerini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Patterson, Warr ve West, 2004). Olumlu örgüt iklimine bağlı olarak örgüt çalışanları arasında oluşan olumlu ilişkiler ve etkili iletişim sonucunda, çalışanlar düzeyinde yüksek iş doyumu ve moral gözlemlenirken örgütsel düzeyde yüksek verim elde edilmektedir (Ergeneli ve Eryiğit, 2001; Halis ve Uğurlu, 2008). Okul müdürleri, okul liderleri olarak okulların kültürünün ve ikliminin oluşmasında oynadıkları rol nedeniyle öğretmenlerin motivasyonunun artırılmasında kilit bir konumda bulunmaktadır (Fernet, Guay, Senécal ve Austin, 2012).

Okullara ilişkin bir diğer bağlamsal faktör olan okul müdürlerinin öğretmenlere sağladığı idari destek, öğretmenlerin okul süreçlerindeki ilişki kurma ihtiyaçlarını pozitif bir şekilde etkileyerek öğretmenlerin öğretim motivasyonlarının artması ile de ilişki göstermektedir (Carson ve Chase, 2009). Öte yandan, okullarda öğretmenlerin hissettikleri idari baskı ise öğretmen motivasyonuna zarar veren bağlamsal faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenler üzerindeki idari baskı; zaman kısıtlamaları, performans değerlendirmeleri veya öğrenci performansına ilişkin hesap verme talebi gibi farklı şekillerde gözlemlenebilmektedir (Rocchi ve Pelletier, 2017).



### 1.1.3. Örgütsel Farkındalık ve Mesleki Motivasyon

Örgütsel farkındalık çalışanların mesleki süreçler ile bağlantılı hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir. Böylece örgütsel farkındalık, çalışanların mesleğe yönelik olumlu tutumlarının ve motivasyonlarının göstergesi niteliğindeki örgütsel davranışlar ile ilişkili olabilmektedir. Farkındalığın mesleki motivasyon ve dolayısıyla pozitif örgütsel davranışlar ile ilişkisi gerek öğretmen yetiştirme süreçleri gerekse öğretmenlerin çalışma hayatı bağlamında incelenebilmektedir. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde, bilinçli farkındalık temelli müdahalenin kullanımının öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Dewhirst ve Goldman, 2020). Çalışma hayatı bağlamında ise Hülshager, Alberts, Feinholdt ve Lang (2013), farkındalığın duygusal tükenme ile negatif ilişkiliyken iş tatmini ile pozitif ilişki içinde olduğunu saptamıştır. Çalışma ortamındaki bilinçli farkındalığın iş tatmini ile pozitif ilişkisi, çalışanların farkındalıklarındaki artışın çalışma çabalarını da artırdığını göstermektedir (Zivnuska, Kacmar, Ferguson ve Carlson, 2016). Özünde yargılayıcı olmamaya odaklanan farkındalık, örgüt içi iletişimin kalitesini artırarak (Arendt, Verdorfer ve Kugler, 2019) çalışanların daha fazla iş uyumu sergilemesini sağlayabilmektedir (Rodgers ve Raider-Roth, 2006).

Örgütsel farkındalığın mesleki motivasyon ve buna bağlı olarak pozitif örgütsel davranışlar ile olan ilişkisi çalışanların mesleki performanslarına da olumlu yansımaktadır. Malinowski ve Lim (2015), farkındalığın işe bağlılığı ve motivasyonu artırabildiğini ve böylece çalışanların tam katılımlı ve yüksek performansla çalışabileceğini belirlemiştir. Farkındalık çalışan stresini azaltabilmekte, zihinsel ve fiziksel sağlığı ve bilişsel işlevleri artırabilmekte ve böylece çalışan performansını iyileştirebilmektedir (Hyland, Lee ve Mills, 2015). Farkındalık motivasyon ile bağlantılı bir şekilde daha bilinçli karar verme ve problem çözme ile sonuçlanabilmekte ve uzmanlığa ve cinsiyete dayalı olarak

çalışan performansını etkileyebilmektedir (Aviles ve Dent, 2015). İşyerinde farkındalığın mesleki motivasyon ile bağlantılı olarak çalışan performansını geliştirmesi hem çalışan farkındalığı (Reb, Narayanan ve Ho, 2015) hem de lider farkındalığı (Reb vd., 2014) bağlamında değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, farkındalığın çalışanların mesleki motivasyonlarını ve bunun sonucunda mesleki performanslarını artırabilmesi için söz konusu farkındalığın örgütsel düzeyde biçimlenmesi gerekmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin okullardaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşlerinin mesleki motivasyonlarının bir yordayıcısı olup olmadığının incelendiği bu araştırma, yordayıcı korelasyonel desende yürütülmüştür. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda, bağımsız değişken yordayıcı, bağımlı değişken ise yordanan değişkendir (Jones, 2019).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Şanlıurfa ilinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise araştırma evreninden basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 312 ortaokul öğretmeni yer almaktadır. Şanlıurfa ilindeki ortaokullara ilişkin listeden rastgele seçilen okullarda ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, Google Forms aracılığıyla bu okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerin bir bölümü, Google Forms linkinin okullardaki öğretmen gruplarında paylaşılması sonucunda diğer bölümü ise öğretmenlerin söz konusu linki okullarındaki meslektaşlarıyla bireysel olarak paylaşması sonucunda uygulanabilmiştir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 130'u erkek (%41,7), 182'si (%58,3) kadındır. Öğretmenlerin

199'u (%63,8) 20-30 yaş aralığında yer alırken 113'ü ise (%36,2) 31 ve üzeri yaşa sahiptir. 64 öğretmen (%20,5) sayısal branşlarda, 102 öğretmen (%32,7) sözel branşlarda, 39 öğretmen (%12,5) spor ve sanat ile ilgili branşlarda ve 107 öğretmen (%34,3) yabancı dil alanındaki branşlarda öğretim yapmaktadır. Öğretmenlerin 186'sı (%59,6) 1-5 yıl arasında, 84'ü (%26,9) 6-10 yıl arasında ve 42'si ise (%13,5) 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahiptir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 196'sı (%62,8) görev yaptıkları okulda 1 ile 5 yıl arasında çalışma süresine sahipken 116'sı (%37,2) 6 ve daha fazla yıldır aynı okulda çalışmaktadır. 145 öğretmenin (%46,5) görev yaptığı okulda 1 ile 600 arasında öğrenci bulunurken 167'sinin (%53,5) görev yaptığı okulda 601 ve üzerinde öğrenci bulunmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin veriler, Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş (2021) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekte öğretmen motivasyonu okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık ve fiziki imkanlar bağlamında incelenmektedir. Ölçek aracılığıyla öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri belirlenmektedir. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçeğin maddeleri 1= çok olumsuz ve 5 = çok olumlu arasında puanlanmaktadır. Bu araştırmanın örnekleminde gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları kapsamında, ölçekten elde edilen verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri;  $\chi^2/sd= 2,954$ ,  $GFI=0,84$ ,  $NFI=0,89$ ,  $IFI=0,92$ ,  $TLI=0,91$ ,  $CFI=0,92$ ,  $RMSEA=0,079$ ,  $RMR=0,07$  olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan uyum değerleri, kabul edilebilir seviyede (Kline, 2011; Meydan ve Şeşen, 2015) olduğu için DFA sonucunda ortaya çıkan ölçek yapısı kabul edilmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,92 olarak hesaplanmıştır. Ortaokullarda örgütsel

farkındalığa ilişkin veriler, Hoy ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen ve Zafer Güneş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okullarda Örgütsel Farkındalık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekte okullarda örgütsel farkındalık, öğretmen farkındalığı ve yönetici farkındalığı bağlamında incelenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar okullarda örgütsel farkındalığın yüksekliğine işaret etmektedir. 6’lı Likert tipinde olan ölçeğin maddeleri 1 = hiç katılmıyorum ve 6 = tamamen katılıyorum arasında puanlanmaktadır. Bu araştırmanın örnekleminde gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları kapsamında, ölçekten elde edilen verilere DFA uygulanmış ve yapılan modifikasyonlar sonrasında DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri;  $\chi^2/sd= 1,566$ , GFI= 0,98, NFI=0,96, IFI=0,99, TLI=0,98, CFI=0,99, RMSEA=0,04, RMR=0,03 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan uyum değerleri kabul edilebilir seviyede (Kline, 2011; Meydan ve Şeşen, 2015) olduğundan DFA sonucunda ortaya çıkan ölçek yapısı kabul edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısı ise 0,73 olarak hesaplanmıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, öncelikle veri setlerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik analizler yapılmıştır. Bu amaçla çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin veri setlerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda, öğretmenlerin mesleki motivasyonuna ilişkin veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayıları -,605 ve 1,042; okullarda örgütsel farkındalığa ilişkin veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayıları ise -,110 ve ,004 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olması normal dağılıma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla, bu araştırmanın mesleki motivasyon ve örgütsel farkındalığa ilişkin veri setlerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyinin ve ortaokullardaki örgütsel farkındalık düzeyinin incelenmesi amacıyla ortalama puanları ve ayrıca standart sapmaları içeren betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonuna ilişkin ölçekten elde edilen ortalama puana dayalı olarak öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyinin adlandırılmasında; “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” şeklindeki puan aralıkları kullanılmıştır. Okullarda örgütsel farkındalığa ilişkin ölçekten alınan ortalama puana dayalı olarak ortaokullardaki örgütsel farkındalık düzeyinin adlandırılmasında ise “1,00 – 1,83 = Çok düşük; 1,84 – 2,66 = Düşük; 2,67 – 3,49 = Orta; 3,50 – 4,32 = Üst-orta; 4,33 – 5,15 = Yüksek; 5,16 – 6,00 = Çok yüksek” şeklindeki puan aralıkları dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ve okullarındaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, okuldaki çalışma süresi ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi; mesleki deneyim ve branş değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile bağlantılı olarak Welch ve Brown-Forsythe, Tamhane’s T2 ve Scheffe testleri uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile okullardaki örgütsel farkındalık arasında bir ilişki olup olmadığı öncelikle Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ardından, öğretmenlerin okullarındaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşlerinin, mesleki motivasyonları için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığının belirlenmesine yönelik basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Mesleki Motivasyonlarının ve Okullarındaki Örgütsel Farkındalığın Düzeyine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,47 (ss =,041)'dir. Dolayısıyla, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyi "yüksek" olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ise 3,76 (ss =,048)'dir. Dolayısıyla, ortaokullardaki örgütsel farkındalığın "üst-orta" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, okuldaki çalışma süresi ve okul büyüklüğü açısından incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Okuldaki Çalışma Süresi ve Okul Büyüklüğü Değişkenleri Açısından Mesleki Motivasyonları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin t Testi Sonuçları**

| Değişkenler             | Gruplar        | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Sd      | t     | p     |
|-------------------------|----------------|-----|-----------|------|---------|-------|-------|
| Cinsiyet                | Erkek          | 130 | 3,58      | ,771 | 310     | 2,226 | ,027* |
|                         | Kadın          | 182 | 3,39      | ,694 |         |       |       |
| Yaş                     | 20-30          | 199 | 3,51      | ,603 | 168,355 | 1,080 | ,282  |
|                         | 31 ve üzeri    | 113 | 3,41      | ,915 |         |       |       |
| Okuldaki Çalışma Süresi | 1-5 yıl        | 196 | 3,50      | ,663 | 200,160 | ,829  | ,408  |
|                         | 6 yıl ve üzeri | 116 | 3,42      | ,836 |         |       |       |
| Okul Büyüklüğü          | 1-600          | 145 | 3,45      | ,752 | 310     | -,556 | ,579  |
|                         | 601 ve üzeri   | 167 | 3,49      | ,715 |         |       |       |

Tablo 1 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p=,027$ ;  $p<,05$ ). Erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının (ortalama = 3,58) kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarından (ortalama =

3,39) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşleri arasında yaş, okuldaki çalışma süresi ve okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>,05$ ). Ortaokul öğretmenlerinin branş ve mesleki deneyim değişkenleri açısından mesleki motivasyonları hakkındaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Branş ve Mesleki Deneyim Değişkenleri Açısından Mesleki Motivasyonları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değişkenler            | Gruplar         | N   | $\bar{X}$ | SS   |
|------------------------|-----------------|-----|-----------|------|
| <b>Branş</b>           | Sayısal         | 64  | 3,61      | ,600 |
|                        | Sözel           | 102 | 3,26      | ,914 |
|                        | Spor ve Sanat   | 39  | 3,61      | ,650 |
|                        | Yabancı Dil     | 107 | 3,54      | ,586 |
| <b>Mesleki Deneyim</b> | 1-5 yıl         | 186 | 3,55      | ,669 |
|                        | 6-10 yıl        | 84  | 3,42      | ,820 |
|                        | 11 ve üzeri yıl | 42  | 3,24      | ,769 |

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkeni açısından incelenmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizinde, Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği varsayımı sağlanamamıştır ( $p= ,000$ ;  $p<,05$ ). Bu nedenle, Welch ve Brown-Forsythe testleri uygulanarak F ve p değerlerine bakılmıştır. Tablo 3’te Welch ve Brown-Forsythe testlerinin sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Mesleki Motivasyonları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Welch ve Brown-Forsythe Testi Sonuçları**

|                       | İstatistik | sd1 | sd2     | p    |
|-----------------------|------------|-----|---------|------|
| <b>Welch</b>          | 3,504      | 3   | 130,124 | ,017 |
| <b>Brown-Forsythe</b> | 4,911      | 3   | 245,033 | ,002 |

Tablo 3’te yer alan Welch testi ( $p=,017$ ;  $p<,05$ ) ve Brown-Forsythe testi ( $p=,002$ ;  $p<,05$ ) sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına

ilişkin görüşleri branş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunun belirlenebilmesi için ise varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığından Tamhane's T2 testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Mesleki Motivasyonları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tamhane's T2 Sonuçları**

| Branş (i)            | Branş (j)     | Ortalamalar Arası Fark ( $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ ) | Standart Hata | p     |
|----------------------|---------------|--|---------------|-------|
| <b>Sayısal</b>       | Sözel         | ,352*  | ,118          | ,019* |
|                      | Spor ve Sanat | ,006   | ,128          | 1,000 |
|                      | Yabancı Dil   | ,069   | ,094          | ,975  |
| <b>Sözel</b>         | Sayısal       | -,352*   | ,118          | ,019* |
|                      | Spor ve Sanat | -,346  | ,138          | ,079  |
|                      | Yabancı Dil   | -,283  | ,107          | ,052  |
| <b>Spor ve Sanat</b> | Sayısal       | -,006  | ,128          | 1,000 |
|                      | Sözel         | ,346   | ,138          | ,079  |
|                      | Yabancı Dil   | ,064   | ,118          | ,995  |
| <b>Yabancı Dil</b>   | Sayısal       | -,069  | ,094          | ,975  |
|                      | Sözel         | ,283   | ,107          | ,052  |
|                      | Spor ve Sanat | -,064  | ,118          | ,995  |

Sayısal branşlardaki ortaokul öğretmenleri ile sözel branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu Tablo 4'te görülmektedir ( $p = ,019$ ;  $p < ,05$ ). Sayısal branşlardaki öğretmenlerin mesleki motivasyonu, sözel branşlardaki öğretmenlerin mesleki motivasyonundan daha yüksektir.

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin mesleki deneyimlerine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizinde, Levene testi varyansların homojen olduğunu ( $p = ,267$ ;  $p > ,05$ ) göstermiştir. Mesleki deneyim açısından öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Mesleki Motivasyonları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

| Değişken        | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-----------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Mesleki Deneyim | Gruplar arası     | 3,559           | 2   | 1,780              | 3,374 | ,036 |
|                 | Grup içi          | 162,964         | 309 | ,527               |       |      |

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p = ,036$ ;  $p < ,05$ ). Hangi gruplar arasında farklılık olduğunun belirlenebilmesi için, varyansların homojenliği varsayımı sağlandığından, Scheffe testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Mesleki Motivasyonları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları**

| Mesleki Deneyim (i) | Mesleki Deneyim (j) | Ortalamalar Arası Fark ( $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ ) | Standart Hata | p     |
|---------------------|---------------------|--|---------------|-------|
| 1-5 yıl             | 6-10 yıl            | ,130   | ,095          | ,394  |
|                     | 11 ve üzeri yıl     | ,307*  | ,124          | ,049* |
| 6-10 yıl            | 1-5 yıl             | -,130  | ,095          | ,394  |
|                     | 11 ve üzeri yıl     | ,176   | ,137          | ,440  |
| 11 ve üzeri yıl     | 1-5 yıl             | -,307*   | ,124          | ,049* |
|                     | 6-10 yıl            | -,176  | ,137          | ,440  |

Tablo 6'da görüldüğü gibi, mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşleri ile 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip ortaokul öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p = ,049$ ;  $p < ,05$ ). 1 ile 5 yıl arasında mesleki deneyime sahip ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonu, 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonundan daha yüksektir.

### 3.3. Çeşitli Değişkenlere Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarındaki Örgütsel Farkındalık Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin okullarının örgütsel farkındalığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, okuldaki çalışma süresi ve okul büyüklüğü değişkenleri açısından incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Okuldaki Çalışma Süresi ve Okul Büyüklüğü Değişkenleri Açısından Okullarındaki Örgütsel Farkındalık Hakkındaki Görüşlerine İlişkin t Testi Sonuçları**

| Değişkenler             | Gruplar        | N   | $\bar{X}$ | ss   | sd  | t     | p    |
|-------------------------|----------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Cinsiyet                | Erkek          | 130 | 3,82      | ,909 | 310 | 1,026 | ,306 |
|                         | Kadın          | 182 | 3,72      | ,818 |     |       |      |
| Yaş                     | 20-30          | 199 | 3,77      | ,826 | 310 | ,171  | ,865 |
|                         | 31 ve üzeri    | 113 | 3,75      | ,912 |     |       |      |
| Okuldaki Çalışma Süresi | 1-5 yıl        | 196 | 3,74      | ,830 | 310 | -,525 | ,600 |
| Okul Büyüklüğü          | 6 yıl ve üzeri | 116 | 3,80      | ,902 |     |       |      |
|                         | 1-600          | 145 | 3,72      | ,817 | 310 | -,800 | ,424 |
|                         | 601 ve üzeri   | 167 | 3,80      | ,891 |     |       |      |

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okullarının örgütsel farkındalığına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, görev yapılan okuldaki çalışma süresi ve okul büyüklüğü bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > ,05$ ).

Ortaokul öğretmenlerinin branş ve mesleki deneyim değişkenleri açısından okullarının örgütsel farkındalığı hakkındaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Branş ve Mesleki Deneyim Değişkenleri Açısından Okullarındaki Örgütsel Farkındalık Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değişkenler            | Gruplar         | N   | $\bar{X}$ | SS   |
|------------------------|-----------------|-----|-----------|------|
| <b>Branş</b>           | Sayısal         | 64  | 3,58      | ,865 |
|                        | Sözel           | 102 | 3,82      | ,871 |
|                        | Spor ve Sanat   | 39  | 3,80      | ,919 |
|                        | Yabancı Dil     | 107 | 3,80      | ,812 |
| <b>Mesleki Deneyim</b> | 1-5 yıl         | 186 | 3,76      | ,862 |
|                        | 6-10 yıl        | 84  | 3,78      | ,878 |
|                        | 11 ve üzeri yıl | 42  | 3,72      | ,805 |

Ortaokul öğretmenlerinin okullarının örgütsel farkındalığına ilişkin görüşlerinin branş değişkeni açısından incelenmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizinde, Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği varsayımı sağlanamamıştır ( $p = ,03$ ;  $p < ,05$ ). Bu nedenle, Welch ve Brown-Forsythe testleri uygulanarak F ve p değerlerine bakılmıştır. Tablo 9’da Welch ve Brown-Forsythe testlerinin sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Okullarındaki Örgütsel Farkındalık Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Welch ve Brown-Forsythe Testi Sonuçları**

|                       | İstatistik | sd1 | sd2     | p    |
|-----------------------|------------|-----|---------|------|
| <b>Welch</b>          | 1,158      | 3   | 126,833 | ,328 |
| <b>Brown-Forsythe</b> | 1,151      | 3   | 213,038 | ,329 |

Tablo 9’da yer alan Welch ve Brown-Forsythe testi sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin okullarının örgütsel farkındalığına ilişkin görüşleri branş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > ,05$ ).

Ortaokul öğretmenlerinin okullarının örgütsel farkındalığına ilişkin görüşlerinin mesleki deneyimlerine göre incelenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde, Levene testi sonucu varyansların homojen olduğunu ( $p = ,932$ ;  $p > ,05$ ) göstermiştir. Bu nedenle, mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin

okullarının örgütsel farkındalığı hakkındaki görüşlerinin incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Okullarındaki Örgütsel Farkındalık Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

| Değişken        | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|-----------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Mesleki Deneyim | Gruplar arası     | ,121            | 2   | ,061               | ,082 | ,921 |
|                 | Grup içi          | 228,246         | 309 | ,739               |      |      |

Tablo 10 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin okullarının örgütsel farkındalığına ilişkin görüşlerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ).

### 3.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarındaki Örgütsel Farkındalığa İlişkin Görüşlerinin Mesleki Motivasyonlarını Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Ortaokullardaki örgütsel farkındalık ile ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ve mesleki motivasyonlarının alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11. Ortaokullardaki Örgütsel Farkındalık ile Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları**

|      | ÖF     | MM     | OİF    | ODF    | MGvS   | Fİ |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| ÖF   | 1      |        |        |        |        |    |
| MM   | ,174** | 1      |        |        |        |    |
| OİF  | ,059   | ,888** | 1      |        |        |    |
| ODF  | ,292** | ,423** | ,035   | 1      |        |    |
| MGvS | ,295** | ,654** | ,328** | ,611** | 1      |    |
| Fİ   | -,050  | ,765** | ,832** | -,119* | ,174** | 1  |

Not: ÖF: Örgütsel farkındalık, MM: Mesleki motivasyon, OİF: Okul içi faktörler, ODF: Okul dışı faktörler, MGvS: Mesleki gelişim ve saygınlık, Fİ: Fiziki imkânlar. \*\* $p<,01$ , \* $p<,05$

Tablo 11 incelendiğinde, ortaokullardaki örgütsel farkındalığa ilişkin öğretmen görüşleri ile ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları arasında pozitif, anlamlı ve çok zayıf bir ilişki ( $r= 0,174$ ,  $p<,05$ ) olduğu görülmektedir. Ortaokullardaki örgütsel farkındalık ile okul içi faktörlere ve fiziki imkânlarla ilişkin öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>,05$ ). Ortaokullardaki örgütsel farkındalık ile okul dışı faktörlere ilişkin öğretmen motivasyonu arasında pozitif, anlamlı ve zayıf bir ilişki ( $r= ,292$ ,  $p<,05$ ) bulunmaktadır. Ortaokullardaki örgütsel farkındalık ile öğretmenlerin mesleki gelişim ve saygınlığa ilişkin mesleki motivasyonları arasında pozitif, anlamlı ve zayıf bir ilişki ( $r = ,295$ ,  $p<,05$ ) bulunmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşlerinin, mesleki motivasyonlarını yordayıp yordamadığının incelenmesi amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

**Tablo 12. Ortaokullardaki Örgütsel Farkındalığın Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarını Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

|                      | B                     | Standart Hata | $\beta$ | T      | p    |
|----------------------|-----------------------|---------------|---------|--------|------|
| Sabit                | 2,913                 | ,184          | -       | 15,805 | ,000 |
| Örgütsel Farkındalık | ,149                  | ,048          | ,174    | 3,110  | ,002 |
| R = ,174             | R <sup>2</sup> = ,030 |               |         |        |      |
| F = 9,673            | p = ,002              |               |         |        |      |

Tablo 12’de görüldüğü gibi, ortaokullardaki örgütsel farkındalığa ilişkin öğretmen görüşleri, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısıdır ( $F_{(1-310)}= 9,673$ ,  $p<,05$ ). Ortaokullardaki örgütsel farkındalık, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonunun %3’ünü açıklamaktadır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel farkındalığa ilişkin görüşlerinin mesleki motivasyonlarını yordayıcılığının incelendiği bu araştırmada,

öğretmenlerin okullarını örgütsel farkındalığa sahip kurumlar olarak algıladıkları ve yüksek mesleki motivasyona sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Mesleki motivasyon ile bağlantılı olarak Grant (2017), farkındalık sahibi öğretmenlerin hatalarını kabul eden ve kendilerine yapılan eleştirilere pozitif bakan öğretmenler olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Hoy ve diğerlerinin (2006) tarafından yapılan araştırmada, farkındalığı yüksek okullarda hatalarından ders çıkaran ve değişime istekli öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştığı anlaşılmıştır.

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonunun kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonundan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde sınıf yönetimi, öğrenci başarısının sağlanması, velilerle iletişim ve yöneticilerle iletişim gibi konularda karşılaştıkları problemlere duygusal açıdan farklı tepkiler vermeleri, mesleki motivasyonlarında farklılık oluşmasına neden olabilir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler yönde, Triyanto (2016) tarafından yapılan araştırmada, erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonunun kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonundan daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun aksi yönde, Bastick (2000) tarafından yapılan çalışmada, kadınların erkeklerden daha fazla motive oldukları ve bunun dışsal motivasyondan ziyade içsel motivasyondaki önemli farklılıklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Wanakacha, Aloka ve Nyaswa (2018) ise cinsiyete göre öğretmenlerin temel öğretim işlevlerini yerine getirme konusundaki içsel ve dışsal motivasyonlarında farklılık gözlenmediğini bulmuştur.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki motivasyonlarında bir farklılık olmadığını ancak mesleki deneyimlerine göre mesleki motivasyonlarının farklılaştığını göstermiştir. Öğretmenlerin yaşına göre mesleki motivasyonlarında farklılık gözlenmediği bulgusuna benzer şekilde, Wiyono

(2016) öğretmenlerin yaşının iş motivasyonlarında farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Ancak bu bulgudan farklı olarak, Ahluwalia ve Preet (2017) tarafından yapılan araştırmada, daha yaşlı öğretmenlerin dışa dönük ve içsel olarak daha fazla motive oldukları belirlenmiştir. Mesleki deneyim açısından ise bu araştırmanın bulgusunun aksine, Wiyono (2016) deneyim süresine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşı ve mesleki deneyimi açısından okullarının örgütsel farkındalığına ilişkin görüşlerinde ise bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki performansı, problem çözme ve karar verme yeterlikleri ve yenilikçi bakış açıları, okullardaki örgütsel farkındalığa katkıda bulunan önemli öğretmen nitelikleri olarak değerlendirilebilir. Örgütsel farkındalığı destekleyen bu nitelikler dikkate alındığında, yaş ve deneyim faktörlerinin bu konuda farklılık oluşturmadığı çıkarımına işaret edebilecek çeşitli bulgular sunan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Shah ve Udgaonkar (2018) öğretmenlerin mesleki bakımdan aktif ve öğretimle ilgili oldukları sürece yaşlarının okul içi performansları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Mahdi ve Al-Dera (2013) ise deneyim faktörünün öğretmenlerin öğretim tekniklerinde değişime istekli olmaları açısından etkili olmadığını saptamıştır.

Araştırmanın sonucunda, ortaokullardaki örgütsel farkındalığa ilişkin öğretmen görüşleri ile ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları arasında çok zayıf da olsa pozitif bir ilişki olduğu ve ortaokullardaki örgütsel farkındalığın öğretmenlerin mesleki motivasyonunu yordadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, bir okulda örgütsel farkındalığın artması durumunda o okulda çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının da artabileceği söylenebilir. Örgütsel farkındalık, öğretmenlerde gelişim odaklı pozitif bir bakış açısının ortaya çıkmasını desteklemektedir. Farkındalık algısı, çalışanların olumsuz iş algılarını en aza indirmekte ve böylece çalışanların daha pozitif durumlara

odaklanmasını sağlamaktadır (Reb vd., 2015). Farkındalık algısının yüksek olduğu örgütlerde etkinlik, iyimserlik ve psikolojik sermaye algısı artmaktadır (Roche, Haar ve Luthans, 2014). Böylece, örgütsel farkındalık öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile de pozitif bir ilişki göstermektedir. Araştırmanın bu yöndeki bulgusuna benzer şekilde, Dernbecher ve diğerleri (2014) örgütsel farkındalığın yüksek olduğu kurumlarda, yöneticiler ve öğretmenlerin dinamik bir yapıda çalıştıklarını ve çalışanların motivasyonlarının ve iş performanslarının arttığını tespit etmiştir. Weick ve Sutcliffe (2006) de farkındalığı yüksek olan örgütlerin yapılan bütün hataları rapor ettiğini, okul başarısına ve memnuniyetine odaklandığını ve bu tür örgütlerde, çalışanların iş devamlılığının ve motivasyonlarının sağlandığını belirlemiştir. Hülshager ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada ise bilinçli farkındalığın duygusal tükenmişlik ile negatif ilişkiyken, iş motivasyonu ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, örgütsel farkındalığın öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile pozitif ilişkisi okullarda pozitif örgütsel davranışların gözlenmesinde rol alabilmektedir.

Bu araştırmada, okullardaki örgütsel farkındalığın artması durumunda öğretmenlerin mesleki motivasyonunun da artabileceği sonucuna varılmıştır. Örgütsel farkındalık bağlamında okul süreçlerinin yönetiminde benimsenen yaklaşımın gelecek yönelimli ve iyileştirme odaklı olması, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artmasını desteklemektedir. Dolayısıyla, okullarda proaktif bir anlayış doğrultusunda başarısızlıkların ve olası sorunların önceden tespit edilerek gerekli önlemlerin alınmasının ve değişime açık bir tutum sergilenmesinin, öğretmen motivasyonunun artması açısından etkili bir yönetim yaklaşımı olduğu anlaşılmaktadır. Okullardaki örgütsel farkındalık kapasitesi, yapılan hataların bir öğrenme fırsatı olarak görülmesini desteklemektedir. Örgütsel farkındalık sonucunda okullarda örgütsel öğrenmeye olanak sağlayan bir iklimin ortaya çıkması, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artmasında rol oynayabilmektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonunun artırılabilmesi



için okul süreçleri ve eğitim sistemi ile ilgili faktörlerin yanı sıra mesleki tutum ve davranışlarında farklılık oluşturabilecek cinsiyet, branş ve mesleki deneyim gibi bireysel faktörlerin dikkate alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, okulların sorun saptama ve çözme kapasitelerinin güçlendirilmesi yoluyla örgütsel farkındalık düzeylerinin artırılması için okul yöneticilerine ve öğretmenlere problem çözme ve karar verme eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir. Okulların öğrenme kapasiteleri geliştirilerek örgütsel farkındalık düzeylerinin artırılabilmesi için ise okullarda mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmalı ve bu toplulukların sistemli bir şekilde çalışmaları sağlanmalıdır. Hem okullardaki örgütsel farkındalığın hem de öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artırılabilmesi amacıyla öğretmenlerin ihtiyaçlarına dayalı mesleki gelişim etkinliklerinin okul düzeyinde organize edilmesi önerilmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda, okullarda örgütsel farkındalığın ve böylece öğretmenlerin mesleki motivasyonunun nasıl artırılacağı belirlenebilmesi için okul yönetimi ve öğretmenlerin katılımıyla eylem araştırması çalışmalarının yapılması faydalı olabilecektir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi:**

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### **Destek/Finansman Bilgileri:**

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı:**

Bu araştırma için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 26.01.2022 tarihli ve 4 karar sayılı etik kurul izni alınmıştır.

## KAYNAKÇA

- Ahluwalia, A.K., & Preet, K. (2017). Age-wise differences in relation to work motivation, organizational commitment and locus of control: A study of university teachers. *International Journal of Commerce and Management*, 11(1), 24-31.
- Akman, Y. (2018). Investigating the relationship between organizational justice, work motivation and teacher performance. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 164-187. <https://doi.org/10.14812/cuefd.371642>
- Arendt, J., Verdorfer, A, P., & Kugler, K. (2019). Mindfulness and leadership: Communication as a behavioral correlate of leader mindfulness and its effect on follower satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 10, 667. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00667>
- Aviles, P. R., & Dent, E. B. (2015). The role of mindfulness in leading organizational transformation: A systematic review. *The Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 20(3), 31-55.
- Bastick, T. (2000, February). *The measurement of teacher motivation: Cross-cultural and gender comparisons*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research, New Orleans, LA, United States. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451254.pdf>
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/17408980802301866>
- Dane, E., & Brummel, B.J. (2013). Examining workplace mindfulness and its relations to job performance and turnover intention. *Human Relations*, 67(1), 105-128. <https://doi.org/10.1177/00187267134877>

- de Jesus, S.N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Dernbecher, S., Risius, M., & Beck, R. (2014). *Bridging the gap - Organizational mindfulness and mindful organizing in mobile work environments*. Paper presented at the 22nd European Conference on Information Systems (ECIS 2014), Tel Aviv, Israel.
- Dewhirst, C.B., & Goldman, J. (2020). Launching motivation for mindfulness: Introducing mindfulness to early childhood preservice teachers. *Early Child Development and Care*, 190(8), 1299-1312. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1531853>
- Ergeneli, A., & Eryiğit, M. (2001). Öğretim elemanlarının iş tatmini: Ankara'da devlet ve özel üniversite karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 159-178.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fiol, C. M., & O'Connor, E.J. (2003). Waking up! Mindfulness in the face of bandwagons. *The Academy of Management Review*, 28(1), 54-70. <https://doi.org/10.2307/30040689>
- Gärtner, C. (2013). Enhancing readiness for change by enhancing mindfulness. *Journal of Change Management*, 13(1), 52-68. <https://doi.org/10.1080/14697017.2013.768433>
- Gebauer, A. (2012). Mindful organizing as a paradigm to develop managers. *Journal of Management Education*, 37(2), 203-228. <https://doi.org/10.1177/10525629124585>

- Grant, K.C. (2017). From teaching to being: The qualities of a mindful teacher. *Childhood Education*, 93(2), 147-152. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300493>
- Halis, M., & Uğurlu Ö.Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. "İş, Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2004). Theoretical and empirical foundations of mindful school structure. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Educational organization, policy and reforms: Research and Measurement* (pp. 305-335). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 236-255. <https://doi.org/10.1177/0013161X04273844>
- Hülsheger, U.R., Alberts, H.J.E.M., Feinholdt, A., & Lang, J.W.B. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310-325. <https://doi.org/10.1037/a0031313>
- Hyland, P.K., Lee, R. A., & Mills, M. J. (2015). Mindfulness at work: A new approach to improving individual and organizational performance. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(4), 576-602. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.41>

- Jones, T. (2019). *Emotional intelligence and NCLEX-RN readiness: A predictive correlational study* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis, United States.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498. <https://doi.org/10.9779/pauefd.707619>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Langer, E.J., & Moldoveanu, M. (2000). Mindfulness research and the future. *Journal of Social Issues*, 56(1), 129-139. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00155>
- Leonard, N.H., Beauvais, L.L., & Scholl R.W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*, 52(8), 969-998. <https://doi.org/10.1177/001872679905200801>
- Mahdi, H.S., & Al-Dera, A.S. (2013). The impact of teachers' age, gender and experience on the use of information and communication technology in EFL teaching. *English Language Teaching*, 6(6), 57-67. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n6p57>
- Malinowski, P., & Lim, H.J. (2015). Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness*, 6, 1250-1262. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0388-5>
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Mu, E., & Butler, B.S. (2009). The assessment of organizational mindfulness processes for the effective assimilation of IT innovations. *Journal of Decision Systems*, 18(1), 27-51. <https://doi.org/10.3166/jds.18.27-51>
- Oko, O.F. (2014, November). *Impact of teacher motivation on academic performance of students*. Paper presented at National Association of Mathematics Students' Conference/Seminar, Nsugbe, Anambra State, Nigeria.
- Ong, C.L. (2013). *Towards positive education: A mindful school model* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, Philadelphia, United States.
- Oredo, J.O., & Njihia, J.M. (2015). Mindfulness and quality of innovation in cloud computing adoption. *International Journal of Business and Management*, 10(1), 144-160. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v10n1p144>
- Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 193–216. <https://doi.org/10.1348/096317904774202144>
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' motivation in the classroom. In W.C. Liu, J.C.K. Wang, & R.M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Research and practical perspectives using self-determination theory* (pp. 107-127). Singapore: Springer.
- Reb, J., Narayanan, J., & Chaturvedi, S. (2014). Leading mindfully: Two studies on the influence of supervisor trait mindfulness on employee well-being and performance. *Mindfulness*, 5, 36–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0144-z>

- Reb, J., Narayanan, J., & Ho, Z.W. (2015). Mindfulness at work: Antecedents and consequences of employee awareness and absent-mindedness. *Mindfulness*, 6, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0236-4>
- Richardson, P.W., & Watt, H.M.G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T.C. Urdan & S.A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 139-173). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Rocchi, M., & Pelletier, L.G. (2017). The antecedents of coaches' interpersonal behaviors: The role of the coaching context, coaches' psychological needs, and coaches' motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 39(5), 366-378. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0267>
- Roche, M., Haar, J.M., & Luthans, F. (2014). The role of mindfulness and psychological capital on the well-being of leaders. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(4), 476-489. <https://doi.org/10.1037/a0037183>
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Shah, S.R., & Udgaonkar, U.S. (2018). Influence of gender and age of teachers on teaching: Students' perspective. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 7(1), 2436-2441. <https://doi.org/10.20546/ijcmas.2018.701.293>
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. New York, NY: Bantam Books.
- Smith, K.B., & Larimer, C.W. (2004). A mixed relationship: Bureaucracy and school performance. *Public Administration Review*, 64(6), 728-736. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2004.00419.x>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Triyanto, R.D.H. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, 45(3), 199-209. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.16>
- Valentine, S., Godkin, L., & Varca, P.E. (2010). Role conflict, mindfulness and organizational ethics in an education-based healthcare institution. *Journal of Business Ethics*, 94, 455-469. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0276-9>
- Vogus, T.J., & Sutcliffe, K.M. (2012). Organizational mindfulness and mindful organizing: A reconciliation and path forward. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 722-735. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0002c>
- Wanakacha, C.K., Aloka, P.J.O., & Nyaswa, P. (2018). Gender differences in motivation and teacher performance in core functions in Kenyan secondary schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 7(1), 89-95. <https://doi.org/10.2478/ajis-2018-0009>
- Weick, K.E., & Sutcliffe, K.M. (2001). *Managing the unexpected: Assuring high performance in an age of complexity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K.E., & Sutcliffe, K.M. (2006). Mindfulness and the quality of organizational attention. *Organization Science*, 17(4), 514-524. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0196>



- Weick, K.E., & Sutcliffe, K.M. (2007). *Managing the unexpected: Resilient performance in an age of uncertainty* (2nd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Williams, B.W. (2010). *Organizational health and mindfulness as predictors of school effectiveness: Using the balanced scorecard* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, United States.
- Wiyono, B.B. (2016). Comparison of teachers' work motivation based on gender, age, education level, work duration, rank and school level. *Journal of Education and Social Sciences*, 3, 61-66.
- Zafer Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlilik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zivnuska, S., Kacmar, K.M., Ferguson, M., & Carlson, D.S. (2016). Mindfulness at work: Resource accumulation, well-being, and attitudes. *Career Development International*, 21(2), 106-124. <https://doi.org/10.1108/CDI-06-2015-0086>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Today, the achievement of the goals determined by the organizations depends on the employees' sufficient professional performance thanks to their professional motivation. The professional motivation of the employees is affected by many factors inside and outside the organization. Among these factors, organizational mindfulness, which is an intra-organizational factor that shows a quality of organizations, could have an impact on the motivation of employees by shaping their trust levels and assumptions towards their colleagues and the organization (Vogus & Sutcliffe, 2012).

Mindfulness provides perspectives that offer an opportunity to develop optimal assessments by enabling individuals to continually question how they interpret events or situations, move beyond their experiences, and seek appropriate solutions (Fiol & O'Connor, 2003). Mindfulness could have a collective as well as an individual characteristic (Hoy, Gage, & Tarter, 2006). Organizations with a high level of mindfulness regularly try to improve their ability to act flexibly and to create alternatives in business processes (Gebauer, 2012).

As indicators of organizational mindfulness, employees' having sufficient information about the events and processes in their organizations, constantly exchanging ideas, learning from failures, trusting each other, and being open to development and change (Ong, 2013; Weick & Sutcliffe, 2001; Williams, 2010) could be effective in increasing their professional motivation. The lack of motivation in teachers is among the situations caused by the lack of mindfulness (Williams, 2010). Teachers with a lack of motivation are less likely to strive for innovative practices (de Jesus & Lens, 2005). Ignoring the relationship between organizational mindfulness, which arises due to the mindfulness of school principals and teachers in educational environments, and teachers' professional motivation may cause efforts to increase student and school success to focus only on routine procedures and processes, without focusing on the necessary changes in the structure of thought and behavior.

The purpose of this research is to investigate the secondary school teachers' professional motivation and their opinions on organizational mindfulness in their schools in terms of various variables related to schools and teachers, and to test whether organizational mindfulness in schools predicts teachers' professional motivation. In line with this purpose, the research questions are as follows:

- According to the opinions of secondary school teachers, what is the level of their professional motivation and organizational mindfulness in their schools?
- Do secondary school teachers' opinions on their professional motivation differ significantly in terms of a) gender, b) age, c) length of service at current school, d) school size, e) branch and f) seniority?
- Do secondary school teachers' opinions on organizational mindfulness in their schools differ significantly in terms of a) gender, b) age, c) length of service at current school, d) school size, e) branch and f) seniority?
- Are secondary school teachers' opinions on organizational mindfulness in their schools a significant predictor of their professional motivation?

## Method

The population of this predictive correlational study consists of secondary school teachers working in Şanlıurfa province. In the sample of the research, there are 312 secondary school teachers selected from the research population by simple random sampling. In the research, data on teachers' professional motivation were collected through the "Teacher Professional Motivation Scale" developed by Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene and Taş (2021). Professional motivation levels of teachers are determined through the scale. The scale examines teacher motivation in the context of in-school factors, out-of-school factors, professional development and respectability, and physical facilities. Data on the organizational mindfulness in secondary schools were collected through the "School Mindfulness Scale" developed by Hoy, Gage and Tarter (2004) and adapted into Turkish by Zafer Güneş (2014). The scale examines organizational mindfulness in schools in the context of teacher mindfulness and principal mindfulness. Pearson correlation analysis, simple linear regression analysis, descriptive statistics, independent sample t-test and one-way analysis of variance were performed in the data analysis. Welch and Brown-Forsythe, Tamhane's T2 and Scheffe tests were used in conjunction with one-way analysis of variance.

## Findings

According to the findings of the research, the organizational mindfulness in secondary schools is at an upper-middle level, and the professional motivation of secondary school teachers is at a high level. While the professional motivation of secondary school teachers does not differ in terms of age, length of service at current school and school size variables, it differs according to gender, branch and seniority variables. There is no difference between the opinions of teachers on organizational mindfulness in secondary schools in terms of the variables examined. The findings of the research showed that there is a positive relationship between the professional motivation of secondary school teachers and the organizational mindfulness in secondary schools. On the other hand, teachers' opinions on organizational mindfulness in schools were found to be a significant predictor of teachers' professional motivation.

## Conclusion and Discussion

The research concluded that when the organizational mindfulness in the schools increases, the professional motivation of the teachers increases. In the context of organizational mindfulness, the future-oriented and improvement-focused approach adopted in the management of school processes supports the

increase of teachers' professional motivation. The organizational mindfulness capacity of schools supports the consideration of mistakes as learning opportunities. The emergence of a climate that allows organizational learning in schools as a result of organizational mindfulness may play a role in the development of teachers' professional motivation. It was concluded in the research that not only the factors related to school processes and the education system, but also the individual factors such as gender, branch and seniority that can make a difference in the professional attitudes and behaviors of teachers should be taken into account to increase the professional motivation of teachers.

Based on the research results, it is recommended that problem-solving and decision-making training programs should be provided for teachers and school administrators in order to improve organizational mindfulness in the schools by fostering their problem detection and problem-solving capacities. It is recommended to organize professional development activities based on the needs of teachers at the school level in order to increase both the organizational mindfulness in the schools and the professional motivation of the teachers.