

ÖĞRETMENLERİN OKUL YAŞAM KALİTESİ ALGILARI İLE MESLEKİ MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL MOTIVATION LEVELS AND QUALITY OF SCHOOL LIFE PERCEPTIONS

Mediha SARI²

Emre CANOĞULLARI³

Emine YILDIZ⁴

Başvuru Tarihi: 11.12.2017 Yayına Kabul Tarihi: 22.05.2018 DOI: 10.21764/maeuefd.364454

Özet: Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesidir. Çalışmada ele alınan bu iki değişken öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve mezun olduğu okul türü bakımından incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki istatistiksel ilişkiler irdelenmiştir.

Katılımcılar Adana il merkezinde yer alan beş ilkokulda görev yapan 134 öğretmendir. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) ile İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) kullanılarak toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler incelenmiş, t-testi, tek yönlü varyans, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının ortanın biraz üzerinde, motivasyon düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamışken, öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarında kıdeme göre anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu ve OYKÖ puanlarının öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Okul yaşam kalitesi, motivasyon, mesleki motivasyon, öğretmen, yaşam kalitesi.*

Abstract: The purpose of this study is to examine the teachers' perceptions of the quality of life in schools and their level of professional motivation. These two variables considered in the study were examined in terms of the gender and seniority of the teachers, and the type of school they graduated from. Then statistical relations between teachers' perceptions of school quality of life and levels of professional motivation were examined.

Participants were 134 teachers who work in five primary schools located in the city center of Adana. Descriptive statistics were analyzed in the data collected using the Quality of School Life Scale (QSLs) and Primary School Teacher Motivation Scale, and t-test, one-way variance, correlation and regression analyzes were performed. As a result of the analyses, it was determined that teachers' school life quality perceptions were moderate and their motivation levels were slightly above mean. Significant differences were found in the teachers' school life quality perceptions compared to the seniority, while no significant difference was found in the study by sex. It was also found that there was a significant positive correlation between teachers' perceptions of school quality of life and levels of professional motivation, and QSLs scores significantly predicted teacher motivation

Keywords: *Quality of school life, motivation, professional motivation, teacher, quality of life*

¹ Bu çalışma, 26-28 Ekim 2017 tarihlerinde Muğla'da düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, msari@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1663-648X>

³ Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Çakabey Ortaokulu, Yüreğir, Adana, emrecan.bilisim@gmail.com

⁴ Matematik Öğretmeni, Köklüce Ortaokulu, Yüreğir, Adana, emineeyildizz@gmail.com

Giriş

Her insan mesleğinde mutlu olmak, severek yapmak, daha iyisini yapabilmek için sürekli kendini değerlendirmek, geliştirmek ve başarmak ister. İnsanların taşıdığı bu tür duygu ve düşünceler sahip oldukları mesleki motivasyonla yakından ilişkilidir. Motivasyon, “isteklendirme, güdüleme, teşvik etme” anlamına gelir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) motivasyonu “davranışın başlamasını, yönünü, şiddetini, sürdürülmesini açıklamaya çalışan teorik bir yapı” olarak ele almışlarken, Bursalıoğlu’na (2002) göre motivasyon, davranışa enerji ve yön veren güçlerdir. Benzer şekilde Öncü (2010) de motivasyonu, davranışı hedefe yönlendiren ve faaliyete geçiren güç olarak tanımlamıştır. İnsanları motive eden birçok unsur bulunabilir. Genel olarak motivasyon, içsel ve dışsal kaynaklı olarak iki ana grupta ele alınmaktadır (Akbaba, 2006; Dede ve Argün, 2004; Ertürk, 2016; Güneş, 2009; Öncü, 2010). Dışsal motivasyon, dışardan verilen pekiştireçler sonucu oluşurken (Akbaba, 2006), bireyin bir görevi veya işi ödül almak ya da cezadan kurtulmak amacıyla yapması durumunu ifade eder (Güneş, 2009). İçsel motivasyon ise, bireyin içsel ihtiyaçlarına ve isteklerine karşı geliştirdiği davranışlardır (Akbaba, 2006; Güneş, 2009). Bu tür bir motivasyon, bireyin içinden gelen etkilerle (örneğin ilgi, merak, ihtiyaç) ortaya çıkmaktadır (Öncü, 2010).

Motivasyon hem çalışanın hem de örgütün performansında önemli rol oynamaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Mesleğini severek yapan, yaptığı işten memnun olan, başarıya odaklan bir insan, çalıştığı kurumdaki verimliliğin yükselmesine de azami katkıyı sağlayabilir. Bu şekilde üst düzeyde mesleki motivasyona sahip öğretmenler, okullarda eğitim programlarının hayata geçirilmesinde, en çok başarı şansına sahip olanlardır. Milli Eğitim ve ona bağlı okullar eğitim ve öğretim veren profesyonel örgütlerdir. Okulda çalışan öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması, öğretmenin işini severek yapmasını ve bu doğrultuda eğitim öğretimin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Madalyonun öteki tarafından bakıldığında da durum geçerlidir. Bir öğretmenin mesleğine yönelik olumlu tutumları, mesleğindeki başarı algısı ve takdir edilme düzeyi ile mesleki doyum ve adanmışlık düzeyi de motivasyonunu olumlu etkileyecektir. Kısaca Yılmaz ve Aslan’ın (2013) da belirttiği gibi öğretmenin motivasyonu ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen birçok faktör olabilir. Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijsel (2011, s. 500) bu faktörleri; “öğretmenin öz yeterlilik algısı, okul amaçlarının içselleştirme, belirsiz durumlara karşı hoşgörülü davranış ve genel durumundan mutlu olma” olarak 4 başlıkta

toplamaştır. Mansfield ve Beltman (2014, s. 59) ise öğretmen motivasyonunu öğretmen amaçları yönünden ele almış ve bu amaçları, “kendini geliştirme, sosyal ilişkiler, çalışma koşulları, psikolojik iyi olma, olumlu benlik duygusu, pedagoji ve kariyer gelişimi” olmak üzere yedi başlıkta inceleyerek bu boyutlarda sağlanan iyileştirme ve geliştirmelerin öğretmenin motivasyonunu artıracaklarını belirtmişlerdir. Öte yandan Remijan (2014, s. 30), yüksek motivasyona sahip öğretmenleri “öğretimi çeşitlendirme bakımından zengin, görevine önemli ölçüde bağlı, görevini önemli gören, planlama ve zamanlama üzerinde kontrolünü iyi yapabilen, bağımsız ve özgür olan, hızlı karar verebilen ve öğrencilere pratik bir biçimde dönütler verebilen” kişiler olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin okuldaki mesleki motivasyon düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin kazanımları edinme düzeyini, bireyler arasındaki iş birliğini, bilgi akışını ve genel olarak okul ikliminin tamamını olumlu etkileyebilir. Dolayısıyla öğretmen motivasyonu ile okuldaki yaşamın niteliği arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazındaki araştırmalar da okul yaşam kalitesi ile öğretmenlerde psikolojik iyi olma, yaşam doyumu, tükenmişlik ve motivasyon arasında anlamlı ilişkilere işaret etmektedir (Baleghizadeh & Gordani, 2012; Cenkseven ve Sarı, 2009; Karakaya-Çiçek ve Çoruk, 2017). Bu nedenle okul yaşam kalitesi (OYK) düzeyi yüksek okullarda motivasyon düzeyi yüksek, sınıflarına öğretmenlik coşkusuyla giden öğretmenlerin bulunması da son derece doğal bir beklenti olarak görülmektedir.

Okul yaşam kalitesi kavramı, daha genel bir anlam taşıyan “yaşam kalitesi” kavramına dayanmaktadır (Csikszentmihalyi 1990; Land and Spilerman 1975; Williams and Batten 1981, akt: Linnakyla ve Brunell, 1996). Dünya Sağlık Örgütü [(World Health Organization –WHO), 1996], yaşam kalitesi kavramını, “Yaşadıkları kültür ve değer sistemleri bağlamında ve hedefleri, beklentileri, standartları ve endişeleri ile ilişkili olarak bireylerin yaşamdaki konumlarının algılanışı” şeklinde tanımlanmaktadır. Yaşam kalitesini “Bireylerin kendi kültürleri ve değerler sistemi içinde kendi durumlarını algılayış biçimi” olarak tanımlayan Avcı ve Pala’ya (2004) göre “Kişinin fiziksel fonksiyonlarını, psikolojik durumu, aile içindeki ve dışındaki sosyal ilişkilerini, çevre etkilerini ve inançlarını da kapsamaktadır”. Bu bağlamda genel yaşam kalitesinin, yaşamın bütün alanlarına ilişkin genel bir memnuniyeti ifade ettiği, okul yaşam kalitesinin ise bireyin yaşamında önemli bir yer ve zamanı kaplayan okul ve eğitimin kalitesinden duyulan memnuniyeti ifade ettiği söylenebilir. Batten ve Girling-Butcher’in (1981) de ifade ettiği gibi okul yaşam kalitesi, okulla ilgili olan bütün boyutların tamamından elde edilen tatmin ile ilgilidir.

Karatzias, Power, ve Swanson (2001), okul yaşam kalitesini öğrencinin okuldaki refah ve genel mutluluk durumu olarak tanımlamışlardır. Mok ve Flynn (2002) ise okul yaşam kalitesini,

öğrencilerin okulda iyi olma durumuyla ilgili ve öğrencilerin okul yaşamlarına ilişkin memnuniyet düzeylerini yansıtan bir durum olduğunu açıklamışlardır. Sarı'ya (2007) göre ise okul yaşam kalitesi, öğrencilerin mutlu, huzurlu ve güvende hissettikleri, sosyal ilişkilerinden, öğrendikleri bilgilerden ve öğretmenlerinden memnun oldukları bir ortamı nitелеmektedir. Okul yaşam kalitesi, okul içerisinde bulunan idareci, öğretmen, hizmetli, memur ve öğrencilerin kendilerini mutlu ve huzurlu hissettikleri ortamı ifade etmektedir. Bütün bu bireylerin zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında okul yaşam kalitesinin önemi anlaşılakta ve artmaktadır.

Okul yaşam kalitesi üzerine yapılan çalışmalarda daha çok öğrenci üzerinde durulmuştur. Fakat öğretmen eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biridir. Öğretmen işini severek yaparsa, çalıştığı ortamdan mutluluk duyarsa bu hem kendi performansını hem öğrencilerin ve diğer çalışanların performansını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Okul yönetimiyle iş birliği içinde olan, sınıf içinde öğrencileriyle iyi iletişim kurabilen, okuldaki diğer öğretmenlerle anlaşabilen bir öğretmenin okul yaşam kalitesinin tatmin edici düzeyde olduğu düşünülebilir. Dinham ve Scott (1997) yaptıkları araştırmada çevresi tarafından desteklenen, kendini geliştiren, çevresiyle iyi ilişkiler kuran, mesleğinin gereklerini profesyonelce yerine getiren öğretmenlerin okullarından daha üst düzeyde tatmin olduklarını belirlemişlerdir. Okul yaşam kalitesi yüksek olan okullarda eğitim kalitesi ve verimliliğin artacağı, öğrencilerin başarılarının da bu durumdan etkileneceği söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşam kalitesini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Öğrenciler, meslektaşları ve okul idaresi ile yaşadığı sorunlar öğretmenin yaşam kalitesini düşürebilir. Okulun, bulunduğu çevre, öğretmenin evine uzaklığı, sahip olduğu olanaklar ve sosyal imkânlar; derslerin içeriği, ders planı; öğretmenler, idareciler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, öğretmenin kendini okula ait hissedip hissetmemesi gibi faktörler okul yaşam kalitesini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu gibi okul yaşam kalitesini etkileyen durumları Sarı (2007) "okula yönelik duygular, statü, öğretmen - öğrenci iletişim, öğrenci - öğrenci iletişimi, okul yönetimi, sosyal etkinlikler, öğretim programı" olmak üzere yedi başlıkta toplamıştır. Bu değişkenler dikkatle incelendiğinde hepsinin, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerindeki motivasyon ve verimlilikleri üzerinde önemli etkilerde bulunabilecek değişkenler oldukları söylenebilir. Bu öngörüden yola çıkarak öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında teorik olarak bulunduğu düşünülen bu ilişkilerin ampirik veriler ışığında incelenmesi, bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmuştur. Çünkü alanyazın incelendiğinde, okul yaşam kalitesinin çoğunlukla öğrenciler üzerinde incelendiği, öğretmenler açısından çok az ele alındığı görülmüştür. Bunun

ötesinde Baleghizadeh ve Gordani (2012) tarafından yapılan araştırma dışında, yapılan alanyazın kapsamında okul yaşam kalitesi ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkilerin doğrudan incelendiği hiçbir çalışmaya rastlanılamamıştır. Alanyazındaki bu boşluktan hareketle yapılma gereksinimi duyulan bu çalışmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri nasıldır ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı ilkökul öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri,
 - a) Cinsiyete,
 - b) Kıdeme,
 - c) Mezun olunan okul türüne, göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları mesleki motivasyon düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışma ilkökul öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyonlarını incelemek amacıyla yapılan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Adana ili merkez ilçelerinde bulunan beş ilkökulda görev yapmakta olan 134 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Cinsiyetini belirten 130 öğretmenin 93’ü (%72.5) kadın, 37’si (%28.5) erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 11’inin (%8.3) 0-5 yıl; 12’sinin (%9.1) 6-10 yıl; 30’unun (%22.7) 11-15 yıl; 22’sinin (%16.7) 16-20 yıl ve 57’sinin (%43.2) 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı ise 20 (15.5) eğitim yüksekokulu; 10 (%7.8) lisans tamamlama; 81 (%62.8) eğitim fakültesi; 7 (%5.4) fen-edebiyat fakültesi; 11 (%8.5) diğer fakülte mezunu şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği-Öğretmen Formu ile İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin başında Öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü) belirlemeye yönelik birkaç soruya yer verilmiştir.

Okul yaşam kalitesi ölçeği (OYKÖ). Öğretmenlerin okullarındaki yaşamdan memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla Sarı (2007) tarafından geliştirilen OYKÖ, beşli Likert tipinde (1.Kesinlikle katılmıyorum – 5. Kesinlikle katılıyorum), 50 madde ve altı alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Bu maddelerin 33’ü olumlu, 17’si ise olumsuz ifadelerdir. Olumsuz ifadeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan 250’dir. Alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin okullarındaki yaşam kalitesinden memnuniyetlerinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçekte bulunan altı faktörün ilki okul idarecilerinin demokratik ve etkili liderlik davranışlarına işaret eden 12 maddelik “Okul yönetimi” boyutudur. Bu boyutta “*Okulun işleyişi ile ilgili kararlar verilirken, okuldaki öğretmenlerin görüşleri dikkate alınır.*”, “*Müdürümüzün, öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum.*” gibi ifadeler yer almaktadır. Buradaki maddeler öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yöneticisinin etkili liderlik davranışlarına yönelik algılarına işaret ettiğinden, yüksek puanlar öğretmenlerin okul yönetiminden memnuniyet düzeyinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. İkinci boyut, öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrenci merkezli eğitim yapma ile ilgili 12 maddeden oluşmaktadır. “*Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenler tarafından desteklenmektedir.*” ve “*Öğretmenlerin çoğu ders dışında da öğrencilerine zaman ayırmaya çalışmaktadırlar*” gibi ifadeler bu boyutta yer alan maddelere örnek verilebilir. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, katılımcıların birlikte görev yaptıkları meslektaşlarının genel olarak çağdaş eğitimin gerektirdiği niteliklere sahip oldukları yönündeki algılarının da olumlu yönde yüksek olduğuna işaret etmektedir. OYKÖ’nün Okula yönelik duygular boyutu, “*Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.*” ve “*Bu okulun öğretmeni olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.*” gibi öğretmenlerin okullarına yönelik duygularına işaret eden 10 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin okullarına yönelik olumlu duygular beslediklerinin göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Öğrenciler boyutu, “*Öğrencilerin çoğu birbirine çok kırıcı davranmaktadırlar*” ve “*Okulumdaki birçok öğrenci, sınavlarda kopya çekmektedir.*” gibi 7 madde içermektedir. Bu

boyuttan alınan yüksek puanlar öğretmenlerin, öğrencilerin birbiriyle olan iletişimlerinden ve bazı akademik özelliklerinden memnuniyetlerine işaret etmektedir. “Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.” ve “Okuldaki öğretmenlerin çoğunun, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum.” gibi 5 ifadeden oluşan Statü boyutu öğretmenin okul topluluğu tarafından ne kadar benimsendiğine, kabul edildiğine, dahil edildiğine ilişkin algılarını ölçme amacını taşımaktadır. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar öğretmenin kendini okulun önemli, değerli bir üyesi olarak gördüğü şeklinde yorumlanmaktadır. OYKÖ’nün Öğretim programı boyutu ise “Programda yer alan derslerin çoğunu gereksiz buluyorum.” ve “Bazı derslerin haftalık ders saatinin çok fazla olduğunu düşünüyorum.” gibi 4 maddeden oluşmaktadır ve alınan yüksek puanlar uygulan öğretim programından memnuniyeti, düşük puanlar ise memnuniyetsizliği göstermektedir.

Bu boyutlar toplam varyansın %53.21’ini açıklamaktadır. Bunlara ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .93, .90, .90, .80, .74, .52 ve ölçeğin tamamı için de .94’tür. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden incelenmiş ve elde edilen değerlerin “Okul Yönetimi” için .93; “Öğretmenler” için .90, “Okula Yönelik Duygular” için .91, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” için .83, “Statü” için .68, “Öğretim Programı” için .56 ve ölçeğin tamamı için .94 olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği (ÖMÖ). İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlemeye yönelik olarak Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen ÖMÖ, beşli Likert tipinde (1.Kesinlikle katılmıyorum – 5. Kesinlikle katılıyorum), 30 maddeden oluşan, dört faktörlü bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

ÖMÖ, dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü “*öğretmeyi seviyorum.*” ve “*program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum.*” gibi mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarıya işaret eden 13 madde içeren “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” boyutudur. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ve mesleki başarılarına yönelik algılarının olumlu olduğuna işaret etmektedir. ÖMÖ’nün ikinci boyutu 8 maddeden oluşan “takdir edilme ve mesleki mutluluk” faktörüdür. Bu faktörde yer alan maddelere örnek olarak “*ilkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir.*” ve “*bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum*” ifadeleri verilebilir. Ölçekten alınan puanlar, öğretmenlerin çevrelerindeki tarafından ne ölçüde takdir edildiklerine ilişkin algıları ile öğretmenlik yapıyor olmaktan kaynaklanan mutluluk düzeylerini göstermektedir.

Ölçekteki üçüncü faktör 6 madde içeren “meslekten kaçınma” boyutudur. “İlkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.” ve “meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkokul öğretmenliğini seçmezdim.” gibi ilkokul öğretmenliğine yönelik olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler herhangi bir dönüştürme işlemi yapmaksızın “1.Kesinlikle katılmıyorum – 5. Kesinlikle katılıyorum” şeklinde puanlandığında alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin ilkokul öğretmeni olmaktan duydukları memnuniyetin düşük olduğuna, olumsuz bir davranış olan meslekten kaçınma düzeyinin ise yüksek olduğuna işaret etmektedir. Örneğin bir öğretmenin “İlkokul öğretmenliğinin eğlenceli bir meslek olduğunu düşünmüyorum.” ifadesine kesinlikle katılması, mesleğinden hoşnut olmadığını ve kaçınma puanının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu alt ölçeğe ait puanlar hesaplanırken ve bu puanlar üzerinde çeşitli değişkenlere göre analizler yapılırken, sonuçları yorumlamada kolaylık bakımından ters puanlama yapılmamıştır. Ancak bir bütün olarak ÖMÖ, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini ölçmeyi amaçladığından ve alınan yüksek puanlar motivasyon bakımından olumlu bir anlam taşıdığından ölçek toplam puanları hesaplanırken “meslekten kaçınma” faktörünün içerdiği maddeler ters çevrilerek puanlanmıştır (1.Kesinlikle katılıyorum – 5. Kesinlikle katılmıyorum). ÖMÖ’nün dördüncü faktörü 3 madde içeren Mesleği özümseme boyutudur. “İlkokul öğretmeniği yaşam kalitemi artırıyor.” ifadesi bu ölçekte yer alan maddelere örnek verilebilir. Bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin mesleği üst düzeyde benimseyip özümlediğine işaret etmektedir.

ÖMÖ’nün dört faktörü toplam varyansın %50’sini açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .87’iken ölçeğin dört faktörüne ait iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .87, .86, .79 ve .61 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” faktörü için .90; “Takdir edilme ve mesleki mutluluk” faktörü için .79; “Meslekten kaçınma” faktörü için .68; “Mesleği özümseme” faktörü için .50; ölçeğin tamamı için de .89 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar t-testi, Kruskal-Wallis H testi, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerden önce ölçeklerden alınan puanların normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile kontrol edilmiştir. Bu testin sonuçları, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları için de (1.128; $p>.05$) ve Öğretmen motivasyon ölçeği puanları için de (.610; $p>.05$) verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Ancak kıdem ve mezun olunan okul türüne göre oluşan bazı gruplarda katılımcı sayıları düşük olduğundan,

bu değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir.

Puanların yorumlanmasında grup genişlik değeri, ölçekler beşli Likert tipinde olduğundan, $4/5=0.80$ olarak alınmıştır. Buna göre; 1.00 – 1.80 arası “çok düşük”; 1.80– 2.60 arası “düşük”; 2.60 – 3.40 arası “orta”; 3.40 – 4.20 arası “yüksek”; 4.20 – 5.00 arası da “çok yüksek” olarak alınmıştır. İstatistiksel bulguların anlamlılığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
OYKÖ ve ÖMÖ Puanlarına İlişkin İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	\bar{X}	Ss
OYKÖ- Okul Yönetimi	3.69	.73
OYKÖ-Öğretmenler	3.77	.59
OYKÖ- Okula Yönelik Duygular	3.66	.83
OYKÖ-Öğrenciler	3.05	.81
OYKÖ- Statü	4.17	.47
OYKÖ-Öğretim Programı	3.24	.70
OYKÖ-Toplam puanları	3.62	.51
ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	4.34	.40
ÖMÖ-Takdir edilme ve mesleki mutluluk	4.31	.43
ÖMÖ-Meslekten kaçınma	2.61	.79
ÖMÖ-Mesleği özümseme	3.71	.67
ÖMÖ Toplam puanları	4.10	.41

N =134

Tablo 1 incelendiğinde; OYKÖ toplam puanlarına ait aritmetik ortalamanın 3.62 olduğu görülmektedir. 1-5 ölçeği üzerinde bu değer, “yüksek” aralığında yer almaktadır. Alt boyutlara ilişkin ortalamaların ise Okul yönetimi boyutu için 3.69 (yüksek), Öğretmenler boyutu için 3.77 (yüksek), okula yönelik duygular boyutu için 3.66 (yüksek), Öğrenciler boyutu için 3.05 (orta),

Statü boyutu için 4.17 (yüksek) ve Öğretim programı boyutu için de 3.24 (orta) olduğu görülmektedir. Tablo 1. ÖMÖ puanları açısından incelendiğinde ise aritmetik ortalamaların Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu için 4.34 (çok yüksek), Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu için 4.31 (çok yüksek), Olumsuz anlam taşıyan Meslekten kaçınma boyutu için 2.61 (orta), Mesleği özümseme boyutu için 3.71 (yüksek) ve ölçek toplam puanları için 4.10 (yüksek) olduğu görülmektedir.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin OYKÖ ve ÖMÖ puanları üzerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin OYKÖ ve ÖMÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Cinsiyet		Kadın (n= 93)		Erkek (n= 37)		t	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss				
OYKÖ- Okul Yönetimi	3.58	.75	3.96	.64	-2.649	.009		
OYKÖ-Öğretmenler	3.75	.59	3.82	.61	-.642	.522		
OYKÖ- Okula Yönelik Duygular	3.53	.85	4.01	.65	-3.052	.003		
OYKÖ-Öğrenciler	2.97	.81	3.27	.79	-1.923	.057		
OYKÖ- Statü	4.19	.47	4.09	.50	1.038	.301		
OYKÖ-Öğretim Programı	3.18	.66	3.37	.84	-1.321	.189		
OYKÖ-Toplam puanları	3.55	.51	3.80	.49	-2.542	.012		
ÖMÖ-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	4.36	.38	4.29	.43	.912	.363		
ÖMÖ-Takdir edilme ve mesleki mutluluk	4.32	.42	4.28	.44	.489	.626		
ÖMÖ-Meslekten kaçınma	2.55	.96	2.75	1.59	-.855	.394		
ÖMÖ-Mesleği özümseme	3.68	.66	3.77	.64	-.689	.492		
ÖMÖ Toplam puanları	4.11	.39	4.07	.44	.512	.609		

Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlere ait OYKÖ ve ÖMÖ puanları arasında OYKÖ’nün Okul yönetimi, Okula yönelik duygular boyutlarında ve OYKÖ toplam puanlarında erkek öğretmenlerin puanları lehine anlamlı farklar bulunduğu; bunlar dışındaki puanlara ait

ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu ve cinsiyete göre anlamlı farkların bulunmadığı görülmektedir.

Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kıdemini belirten 132 öğretmenin OYKÖ ve ÖMÖ puanları üzerinde öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amacıyla, kıdeme göre oluşan bazı gruplarda öğretmen sayıları düşük olduğundan, parametrik olmayan testlerden olan Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Kıdeme Göre Öğretmenlerin OYKÖ ve ÖMÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort	Sd	X ²	p	U
OYKÖ- Toplam puanları	0-5	11	46.95	4	16.576	.002	6-10 yıl < 21+ yıl 0-5<21 + yıl
	6-10	12	40.75				
	11-15	30	59.10				
	16-20	22	65.39				
	21 + yıl	57	80.02				
ÖMÖ Toplam puanları	0-5	11	58.27	4	3.906	.419	-
	6-10	12	51.38				
	11-15	30	63.28				
	16-20	22	73.66				
	21 ve üst	57	70.20				

p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi ÖMÖ toplam puanları üzerinde yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda öğretmenlerin kıdemlerine göre OYKÖ puanları arasında anlamlı farklar belirlenmiştir. Bu farkların kaynağını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda 0-5 ve 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ile 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin puanları arasında, 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin puanları lehine anlamlı farklar bulunduğu belirlenmiştir. ÖMÖ puanları arasında ise öğretmen puanları arasında kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYKÖ ve ÖMÖ puanlarını mezun oldukları okul türü bakımından incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin OYKÖ ve ÖMÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ort	Sd	X ²	p
OYKÖ- Toplam puanları	Eğitim YO	20	78.80	4	4.055	.399
	Lisans tam.	10	65.60			
	Eğitim fak.	81	61.17			
	Fen-edebiyat	7	73.93			
	Diğer	11	61.91			
ÖMÖ Toplam puanları	Eğitim YO	20	75.08	4	5.054	.282
	Lisans tam.	10	72.10			
	Eğitim fak.	81	60.30			
	Fen-edebiyat	7	57.50			
	Diğer	11	79.59			

p<.05

Öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçlarına bakıldığında, OYKÖ ve ÖMÖ puanlarında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla öncelikle korelasyon analizi yapılmıştır. OYKÖ ve ÖMÖ alt ölçek ve toplam puanlar arasındaki korelasyon değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

OYKÖ ve ÖMÖ Alt Ölçek ve Toplam Puanlar Arasındaki Korelasyon Değerleri

	ÖMÖ-F1	ÖMÖ- F2	ÖMÖ- F3	ÖMÖ-F4	ÖMÖ Toplam
OYKÖ- Okul Yönetimi	.22*	.22*	-.09	.44**	.32**
OYKÖ-Öğretmenler	.42**	.43**	-.12	.45**	.47**
OYKÖ- Okula Yönelik Duygular	.27**	.25**	-.12	.36**	.36**

OYKÖ-Öğrenciler	.12	.121	-.16	.25**	.20*
OYKÖ- Statü	.48**	.45**	-.05	.31**	.46**
OYKÖ-Öğretim Programı	.09	.11	-.02	.20*	.13
OYKÖ-Toplam puanları	.36**	.35**	-.15	.50**	.46**

*p<.05; **p<.01; ÖMÖ-F1: Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı; ÖMÖ-F2: Takdir edilme ve mesleki mutluluk; ÖMÖ-F3: Meslekten kaçınma; ÖMÖ-F4: Mesleği özümseme

OYKÖ ve ÖMÖ alt ölçek ve toplam puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin gösterildiği Tablo 5'te görüldüğü gibi, ÖMÖ'nün üçüncü faktörü olan ve olumsuz anlam taşıyan "meslekten kaçınma" boyutu, OYKÖ'nün bütün alt boyutları ve toplam puanlarıyla negatif yönde, istatistiksel olarak anlamsız ilişkiler göstermektedir (r: -.09, -.12, -.12, -.16, -.05, -.02, -.15; p>.05). ÖMÖ'nün diğer boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına göre, birinci faktör olan "Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı" boyutu, OYKÖ'nün okul yönetimi, öğretmenler, okula yönelik duygular, Statü ve toplam puanlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir (r: .22, .42, .27, .48, .36; p<.01, p<.05). ÖMÖ'nün takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu da OYKÖ'nün okul yönetimi, öğretmenler, okula yönelik duygular, statü ve toplam puanlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir (r: .22, .43, .25, .45, .35; p<.01, p<.05). Öte yandan, ÖMÖ Mesleği özümseme boyutu, OYKÖ'nün bütün boyutları ve toplam puanlarla pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermek iken (r: .44, .45, .36, .25, .31, .20, .53; p<.05, p<.01), ÖMÖ toplam puanları da OYKÖ'nün öğretim programı dışındaki bütün boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermiştir (r: .32, .47, .36, .20, .46, .46; p<.01, p<.05). Elde edilen anlamlı korelasyon değerleri incelendiğinde, en yüksek değer .50 olduğu ve bu durumda değişkenler arasındaki ilişkilerin çoklu eş doğrusallık (multicollinearity) sorununa yol açacak yükseklikte olmadıkları söylenebilir.

Çalışmada OYKÖ ile ÖMÖ arasındaki yordamsal ilişkileri incelemek amacıyla çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır. Bir bağımlı ve birden fazla bağımsız değişkenin bulunduğu çok değişkenli regresyon analizinde bağımsız değişkenler, eşzamanlı bir şekilde bağımlı değişkendeki değişimi açıklamaya çalışır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007, s. 268). Bu standart yaklaşımda, bağımlı değişkendeki açıklanan varyansa anlamlı bir katkısı olup olmasına bakılmaksızın bütün değişkenler eşitliğe dâhil edilir; burada tüm yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkilerinin incelenmesi temeldir (Büyüköztürk, 2005, s. 99). Bu çalışmada öğretmenlerin motivasyon puanları bağımlı, OYKÖ'nün altı alt ölçeğinden alınan puanlar ise bağımsız değişkenler olarak analize alınmıştır. Tablo 6'da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okul yaşam kalitesi algıları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin OYKÖ Puanlarının ÖMÖ Puanlarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	St. Hata	β	t	R	R ²	F
Sabit	1.988	.297	-	6.703**			
Okul Yönetimi	-.120	.070	-.215	-1.707			
Öğretmenler	.241	.070	.348	3.457**			
Okula Yön. Duygular	.141	.061	.285	2.317*	.588	.345	11.170**
Öğrenciler	.001	.045	.003	.030			
Statü	.266	.070	.310	3.808**			
Öğr. Programı	.007	.044	.013	.170			

*p<.05; **p<.001

Tablo 6’da görüldüğü gibi, yapılan regresyon analizi Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Öğretmenler, Okula yönelik duygular ve Statü alt ölçeklerinin ilkökul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Diğer değişkenlerin yordama gücü anlamlı bulunmamıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, bu üç değişken birlikte, İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği puanlarında gözlenen toplam varyansın %34.5’ini açıklamaktadır [R= .588, R²=.345, F(6, 127) = 11.170, p<.001].

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizlerde öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının beşli bir ölçek üzerinde genellikle 3 ile 4 arasında, yani ortanın hafif üzerinde yüksek kabul edilebilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, statü boyutu dışında tüm boyutlarda ortalamalar dördün altındadır. Elitok-Kesici ve Türkoğlu (2012) ile Sarı (2007) da benzer düzeylerde bulgular elde etmişlerdir. Buna dayanılarak çalışmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki yaşamı yeterli düzeyde kaliteli algıladıkları söylenebilir. Statü boyutunda diğer boyutlara oranla yüksek bulunan aritmetik ortalama, bu boyutun doğrudan öz değerlendirmeye dayalı maddeler içermesi olabilir. Elitok-Kesici ve Türkoğlu (2012), İnal (2009), Korkmaz ve Sadık (2011), Sarı (2007) da yaptıkları araştırmalarda

benzer sonuçlara ulaşmış ve en yüksek puanın statü boyutunda olduğunu belirlemişlerdir. Öte yandan en düşük ortalamanın “öğrenci” boyutunda elde edilmiş olması da yine Elitok-Kesici ve Türkoğlu (2012) ile Sarı'nın (2007) yaptığı araştırmada elde edilen bulgularla tutarlıdır ve öğretmenlerin öğrencilerin birbiriyle olan iletişimlerinden yeterince memnun olmadıklarına işaret etmektedir.

Öğretmen motivasyon düzeyleri açısından sonuçlar incelendiğinde ise öğretmenlerin çok yüksek olmamakla birlikte, puanların yorumlanmasında “yüksek” derecesine karşılık gelen 4.10 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. ÖMÖ alt ölçekleri içerisinde öğretmenlerin en olumlu algıladıkları boyut “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” iken en düşük ortalama meslekten kaçınma boyutunda hesaplanmıştır. Bu boyut öğretmen motivasyonunun düşük olduğuna işaret eden maddelerden oluşmaktadır ve puanlar yükseldikçe motivasyonun düştüğü yönünde yorum yapılmaktadır. Öğretmenlerin meslekten kaçınma ortalaması 2.61 olarak “orta düzeyde” bulunmuştur. Bu sonuç, diğer alt ölçeklerden yüksek puanlar alınmış olması ile tutarlıdır. Bu bağlamda araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin genel olarak mesleki motivasyonlarının yüksek olduğu, öğretmenlik yapıyor olmaktan dolayı mutlu oldukları, bu mesleği özümstedikleri söylenebilir. Alanyazındaki benzer bulgular bu yargıyı destekler niteliktedir. Örneğin Polat, Arslan ve Satıcı (2016) da yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum içinde oldukları yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Ertürk (2016) de öğretmenlerin iş motivasyonu algılarının ortanın üstünde olduğuna dair bulgular elde etmiş ve mesleğe yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu gösteren sonuçlar elde etmiştir.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları cinsiyet açısından incelendiğinde “okula yönelik duygular ve okul yönetimi” boyutları ile OYKÖ toplam puanlarında erkek öğretmenlerin puanları lehine anlamlı farklar bulunduğu, diğer boyutlarda ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Korkmaz ve Sadık (2011) da okul yönetimi boyutunda erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu ve erkek öğretmenlerin okul yaşam kalitesi toplam puanlarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karakaya-Çiçek ve Çoruk (2017) da okul yaşam kalitesinin bazı boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklar bulmuşlardır. Bütün bu bulgular bir arada düşünüldüğünde, erkek öğretmenlerin okullarındaki yaşamdan daha çok memnun oldukları ve özellikle okul yöneticileriyle daha iyi iletişim ve dayanışma içerisinde oldukları söylenebilir. Öte yandan okul yönetimi boyutunda erkek öğretmenler lehine çıkan anlamlı fark, erkek öğretmenlerin, çoğunluğu erkek olan okul

yöneticileriyle daha iyi anlaşığı şeklinde yorumlanabilir. Kadın öğretmenlerin ise okul yönetiminden beklentilerinin daha fazla olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Yavuz, 2005). Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte erkek öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015) yönündeki araştırma bulguları da bu sonuçlarda etkili olmuş olabilir.

Yapılan analizlerde öğretmen motivasyon puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazındaki bulgulara bakıldığında, Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçeken'in (2005) öğretmen motivasyonunda cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı farklar buldukları görülmekle birlikte çalışmaların çoğunda kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olduğu, aralarındaki farkların anlamlı olmadığı şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır (Can, 2015; Çevik ve Köse, 2017; Ertürk, 2016; Reçepoğlu, 2013, 2014; Yılmaz, 2009). Bütün bu bulgulara dayanılarak okullarda öğretmen motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörlerin hem kadın hem erkek öğretmenlerde mesleki motivasyonu benzer düzeylerde etkilediği söylenebilir.

Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizlerde kıdeme göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Çevik ve Köse (2017), Tanrıverdi (2007) ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmalar, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öte yandan okul yaşam kalitesi puanları üzerinde yapılan analizlerde 21 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların en yüksek OYKÖ ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Korkmaz ve Sadık'ın (2011) araştırmasında da en yüksek OYKÖ ortalaması en yüksek kıdeme sahip olanlarda belirlenmiştir. Başka araştırmalarda da 25 yılı geçmemek kaydıyla hizmet süreleri arttıkça öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutumlarının (Karahan, 2005) ve iş doyumlarının (Karakaya-Çiçek ve Çoruk, 2017; Kılıç, 2011) da yükseldiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu durumda kıdemleri yükseldikçe öğretmenlerin okullarına yönelik daha olumlu algılar geliştirdikleri; uzun yıllar boyunca edindikleri deneyimler sonucunda belki de okullarından daha gerçekçi beklentiler içerisinde oldukları söylenebilir.

Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ve okul yaşam kalitesi algıları arasındaki farkları incelemek amacıyla yapılan analizlerde her iki değişken için grupların puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin

kıdemleri bakımından elde edilen sonuçlarla tutarlı olduğu gibi alanyazındaki bazı araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Barlı ve diğ., 2005; Receptoğlu, 2013). Analizlerde iki yıllık eğitim yüksekokulu mezunlarının, öğretmenliğe temel kaynak olan eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden hem okul yaşam kalitesi algısı bakımından hem de mesleki motivasyon bakımından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Receptoğlu'nun (2013) yaptığı çalışmada da önlisans mezunları en yüksek motivasyon ortalamasına sahipken en düşük ortalama yüksek lisans ve doktora mezunlarına aittir. Burada eğitim fakültesi mezunlarının, eğitim yüksekokulu mezunu olan veya sonradan açık öğretim yoluyla lisans tamamlayanların gerisine düşmüş olması dikkat çekicidir. Bu bulgular öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik motivasyonu bakımından acilen sorgulanması, araştırılması ve geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizlerde öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile motivasyon düzeyleri arasında, ÖMÖ'nün meslekten kaçınma alt ölçeği dışındaki tüm boyutlarda genel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna dayanılarak okul yaşam kalitesi algısı ile motivasyonun dinamik bir ilişki içerisinde oldukları, iki kavramın birlikte artıp birlikte azaldığı; bunlardan herhangi birini yükseltmeye yönelik yapılacak düzenlemelerin diğerini de olumlu etkileyeceği söylenebilir. Okul yönetimi, öğrenciler ve diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler içinde olmaları, okula yönelik olumlu duygular beslemeleri, mesleklerini özümsemeleri, kısaca okullarının fiziksel ve sosyal koşullarından memnun olmaları öğretmenlerin çalışma isteğini olumlu yönde etkileyebilecek faktörlerdir. Erdem (2010) de okullarda oluşturulacak demokratik ortamların, çalışanlar arasında kurulacak sosyal bir bütünleşmenin, okullarda yaratılacak güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarının vb. çalışanlarda okula "bağlanmanın ötesinde bir bağlılık" yaratabileceğini belirtmektedir. Bu durumda okul yaşam kalitesi algıları ile motivasyon arasında görülen anlamlı ilişkilerin son derece doğal bulgular olduğu söylenebilir. Nitekim iki değişken arasında yapılan regresyon analizi de bu yargıyı destekler nitelikte sonuçlanmıştır. Buna göre OYKÖ'nün bazı boyutları öğretmen motivasyonunun %34.5'ini açıklama gücündedir. Baleghizadeh ve Gordani (2012) de bu yordama gücünü %52 olarak bulmuşlardır. Buna dayanılarak OYK'nın öğretmen motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olduğu ve okullarda yapılacak okul yaşam kalitesini geliştirme çalışmalarının öğretmenlerin motivasyonlarını da arttırmada önemli bir işlevi olacağı; bu nedenle motivasyonu arttırmak için okul yaşam kalitesini yükseltmenin başvurulacak stratejilerden biri olarak görülmesi gerektiği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumun devamlılığını sağlamak için okullarda öğretmen motivasyonunu düşüren ve yükselten faktörler araştırılarak motivasyonu düşüren unsurlara yönelik çözüm önerileri getirilebilir; motivasyonu yükselten unsurların da geliştirilerek korunması yolu ile öğretmen motivasyonunun daha da yükseltilmesi ve sürekliliği sağlanabilir.
- Araştırmada Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine ait en düşük puan, Öğrenciler boyutunda gözlenmiştir. Bu duruma yönelik okulda sosyal etkinlikler düzenlenip öğrencilerin birbirleri ile daha iyi ilişkiler kurması sağlanabilir. Ders içi ve ders dışı paylaşımı arttıracak etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Araştırma sonucunda genel olarak kadın öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarına ait puanların daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenlerini incelemeye ve bu doğrultuda çözümler üretmeye odaklanan çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, 16 ve daha fazla yıldır öğretmenlik mesleğini sürdüren öğretmenlerin okul yaşamından daha memnun olduğu gözlenmiştir. Bu duruma yönelik, mesleğin ilk yıllarında bulunan öğretmenlere, mesleğe ve okula uyum çalışmaları yaptırılabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının arzu edilenden düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin daha mutlu, huzurlu, başarılı ve güvende hissederek mesleklerini icra edebilmeleri için eğitime daha çok bütçe ayrılabilir. Okulların olanakları artırılabilir. İlçe milli eğitim müdürlükleri öğretmenlerin görüşlerini toplayabileceği çalıştaylar düzenleyerek, öğretmenlerin okullarındaki kalitenin artırılmasına yönelik önerileri doğrultusunda çalışmalar yapabilir.
- Bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak, öğretmen motivasyonu ile OYK arasında anlamlı ve yordayıcı bulunan ilişkiler, nispeten küçük bir gruptan (134 öğretmenden) toplanan verilerle belirlenmiştir. Benzer araştırmalar, daha büyük örneklemeler üzerinde yapılarak, öğretmen motivasyonunu etkileme potansiyeli olan birçok değişkenle motivasyon arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Avcı, K., & Pala, K. (2004). Uludağ üniversitesi tıp fakültesinde çalışan araştırma görevlisi ve uzman doktorların yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 81-85.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391- 417.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Motivation and quality of work life among secondary school EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.8>.
- Batten, M., & Girling-Butcher, S. (1981). *Perceptions of the quality of school life: A case study of schools and students*. The Australian Council for Educational Research Limited, Hawthorn, Australia.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3087 – 3093.
- Cenkseven, F., & Sarı, M. (2009). Öğretmenlerde özne iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1223-1236.
- Çevik, A. & Köse A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Dede, Y. & Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğilim ve Bilim*, 29(134), 49-54.
- Demirtaş, Z. & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 83-100.
- Dinham, S., & Scott, C. (1997, March). *Modelling teacher satisfaction: findings from 892 teaching staff at 71 schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Chicago, IL. ERIC Document 408247.
- Dünya Sağlık Örgütü [(World Health Organization –WHO), 1996]. WHOQOL-BREF introduction, administration, scoring and generic version of the assessment. Field Trial Version Programme On Mental Health. World Health Organization Geneva. http://www.who.int/mental_health/media/en/76.pdf. Erişim Tarihi: 10.11.2017.
- Elitok-Kesici, A. & Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 149-162.

- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99-127.
- Güneş, H. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre güdülenme (motivasyon). M. Çelikten (Ed.) *Yapılandırıcı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (s. 79-102). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnal, U. (2009). *Adana ili sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karakaya-Çiçek, H., Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761, DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1838>.
- Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life, development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265 – 284. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.3.265.3449>. Erişim Tarihi: 16.10.2017.
- Kılıç, Ö.S., (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumu (Tokat ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Korkmaz, G., Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeylerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(1), 285-301.
- Linnakylä, P., & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. *Reading literacy in an international perspective*, 203-217.
- Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, 54-64.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: a path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=2d56b8ce-2b65-4224-8536-0b669827ff1b%40sessionmgr102>. Erişim tarihi: 10.11.2017.
- Öncü, H. (2010). Motivasyon (Güdülenme). L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.160-182). Ankara: PEGEM Akademi.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Polat, S., Arslan, Y., & Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin meslekî tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 675-691.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.

- Recepoğlu, E. (2014). Analyzing job motivation level of high school teachers in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2220–2225.
- Remijan, K. W. (2014). Improving Teacher Motivation In Secondary Schools with Hybrid Positions. *American Secondary Education*, 42(3), 30-38. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=af2d3e65-d673-4f8b-bdc6-974a74324d49%40sessionmgr104>. Erişim Tarihi: 04.10.2017.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel çalışma*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TDK (2017). Türkçe Sözlük. Motivasyon. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_karsilik&view=karsilik&kategori1=karsilik_liste&ayn1=bas&kelime1=motivasyon. Erişim tarihi: 31.05.2017.
- Thoonen, E. J., Slegers, P. C., Oort, F. J., Peetsma, 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. doi:10.1177/0013161X11400185. Erişim Tarihi: 04.10.2017.
- Yavuz, M. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, M., & Aslan, Ö. (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında “ÖNKAS” ödül sistemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 286-306.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Extended Abstract

Introduction

A person who loves his/her profession, who is satisfied with his/her work, and who is focused on success can provide the maximum contribution to the productivity of his institution. Teachers with a high level of professional motivation are also the ones who have the best chance of success in their schools. The high level of professional motivation of teachers positively affects the students' achievement, the cooperation and flow of the information among the individuals, and the overall school climate in general. Therefore, it can be said that there is a close relationship between teacher motivation and the quality of life in school. There are many indirect research findings in this field. For this reason, it is quite normal to suppose that in the school with high Quality of School Life (QSL), teachers have high sense of professional motivation. Thus, one of the important factors affecting the motivation of the teachers is the quality of school life. Satisfaction with life in the

school can improve the performance of the teacher. School life quality and professional motivation can be considered as key concepts of teacher success. However, both of these concepts were neglected in the researches in terms of teachers. This space in the landscape created the point of action of the work.

Purpose of the research

The purpose of this study is to examine the school life quality perceptions and motivation levels of primary school teachers. In direction of this purpose, perceptions of school life quality and levels of professional motivation of the teachers were investigated in terms of gender, seniority and school type graduated from. Also, the relationships between QSL and motivation level of the teachers were investigated.

Method

This descriptive study included 134 (93 female, 37 male) teachers working in five primary schools in the central districts of Adana. The data was collected using the Quality of School Life Scale (QSL)-Teacher Form and the Primary School Teacher Motivation Scale (TMS). Independent samples t-test, one way analysis of variance, correlation analysis and multiple regression analysis were used in the analyses.

Results

The results of the analysis showed that the arithmetic mean was 3.62 for QSL scores; and 4.10 for TMS scores. While there is no significant difference between in the scores of the TMS in terms of gender, significant differences found between QSL scores in favor of the male teachers. Examinations made on the basis of seniority and school type graduated from did not show any significant differences for both scales.

As a result of the correlation analysis conducted to investigate the relationship between teachers' QSL and TMS scores, it is seen that most sub-scales of the QSL significantly have positive correlations with TMS scores. The multivariate regression analysis conducted after the correlation analysis show that three sub-scales (teachers, status and emotions toward school) of the QSL significantly predicted the motivation level of elementary school teachers. According to the results of multiple regression analysis, these three variables together account for 34.5% of the total variance observed in the Primary School Teacher Motivation Scale scores.

Conclusion and Discussion

The results show that teachers' QSLs scores are generally between three and four on a scale of five; that is, slightly above the median. On the basis of this, it can be said that the teachers who participated in the study did not perceive the quality of the school life sufficiently. The fact that the lowest average is achieved in the "student" dimension indicates that the teachers are not sufficiently satisfied with the students' communication with each other. Teachers' motivation scores are not too high, but they appear to have an average of 4.10, which corresponds to a "high" degree in interpreting scores. Based on this result it can be said that the teachers have high professional motivation, they are happy to be teacher, and they internalized their profession. In comparisons of QSLs scores of teachers in terms gender, it seen that there were significant differences in favor of male teachers. The significant difference found among school administration dimension scores, can be interpreted as a better understanding of the male teachers by the school administrators who are male. No statistically significant difference was found between TMS scores in terms of gender. According to this result, factors affecting teacher motivation positively or negatively in schools affect professional motivation of both male and female teachers at similar levels.

In the correlation analyses, there are significant positive relationships between teachers' quality of school life perceptions and their motivation levels. On the basis of this result, it can be said that there is a dynamic relationship between the quality of life perception and the professional motivation. These two concepts increase or decrease in parallel and, any regulation to increase one of them will positively affect the other. The regression analysis between two variables supported this judgment and it concluded that quality of school life is an important predictor of teacher motivation. Therefore, raising the quality of school life should be regarded as one of the strategies to be applied in order to increase teacher motivation.

Suggestions

One of the suggestions based on the research findings is that to develop various activities to increase the motivation of teacher candidates to love and internalize their profession, to increase their motivation for teaching, and to apply similar activities to teachers on duty. Another recommendation is for the development of a truly "incentive" reward and incentive system for successful teachers in schools. In addition, the factors that reduce teacher motivation can be investigated in schools and support programs can be organized. Arrangements can be made to raise the quality of life in schools. In addition, similar researches on larger samples can be used to examine the relationship between motivation and many variables that have the potential to influence teacher motivation.