



---

---

# Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

---

---

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

## İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

Feyyat GÖKÇE

*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*  
*fgokce@uludag.edu.tr*

İlk Başvuru: 10.3.2010

Yayına Kabul Tarihi: 12.10.2011

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ortaya koyarak etkili bir eğitim sistemine ulaşılmasına katkıda bulunmaktır. Araştırmada 453'ü resmi ilköğretim okullarında, 245'i özel ilköğretim okullarında ve 395'i de dersanelerde çalışan toplam 1093 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi esasına dayanan ve 58 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları "İhtiyaç Karşılama İndeksi" ve "İhtiyaç Önem İndeksi" ve "Motivasyon Gereksinim İndeksleri"ne dayalı olarak yorumlanmıştır. Öğretmenler, ihtiyaçlarını üst düzeyde önemsedikleri halde, ihtiyaçlarının orta düzeyde karşılandığını belirtmişlerdir. İhtiyaçların karşılanma düzeyi ile ihtiyaçlara verilen önem arasında negatif yönde güçlü bir ilişki hesaplanmıştır. Bulgular motivasyon açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin motivasyon alanını kurumlara göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** motivasyon, ilköğretim, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

## Teachers' Motivation Levels With Regard To The Hierarchy of Needs Theory

### ABSTRACT

This study is intended to contribute towards the achievement of an effective education system by determining teachers' motivation levels. In the study, the views of 1093 teachers, of whom 453 worked in state primary schools, 245 worked in private primary schools, and 395 worked in private exam-preparation institutions, were sought. A scale consisting of 58 questions and based on Maslow's hierarchy of needs was used. The study findings were interpreted according to the need, importance and motivation indexes. The teachers, whilst giving a great deal of importance to their needs, stated that these needs were met at an average level only. A significant negative correlation was found to exist between the level at which a need was met and the level of importance given to that need. When the findings were evaluated in terms of motivation, it was observed that the teachers' motivational fields were different depending on the institution at which they worked.

**Key Words:** motivation, elementary education, the hierarchy of needs theory

### GİRİŞ

Son zamanlarda eğitim kurumlarının yeterince etkili olmadıklarına ilişkin yaygın ve kabul gören bir görüş bulunmaktadır (Hargreaves, 1997; Stoll ve Fink, 1999; Tekişik, 2009; Erdoğan, 2009). Eğitim kurumlarının etkililiğini olumsuz yönde etkileyen birçok değişken bulunmasına karşılık (Addison ve Brundrett, 2008), etkililik sorunlarının çoğunlukla ihtiyaç ile motivasyon arasındaki bağın iyi kurulamamış olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Crone ve MacKay, 2007).

Karşılanamayan ihtiyaçlar, motivasyonun düşmesine neden olduklarından bir performans değişkeni olarak değerlendirilebilir (Rowley, 1996). Buradan hareketle, öğretmenlerin karşılanamayan ihtiyaçlarının performanslarına olumsuz olarak yansıtacağı şeklinde bir değerlendirmeye gidilebilir. İyi bir ücret, uygun çalışma koşulları, yükselme ve gelişme imkanı, başarının takdiri, iş güvencesi, kişisel sorunlara anlayış gösterilmesi, işin ilginç ve anlamlı olması öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörler olarak belirtilebilir (Karaköse, 2005). Bunların yanında, mesleki, sosyal ve kişisel olarak öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetiştiriliyor olmaları, mesleki yardım almadaki sınırlılıklar, mesleki

yayınlarına yeterince ve zamanında ulaşamıyor olmaları, sosyal etkinlik programlarının yetersizliği, gibi sorunlar da öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren etkenler arasında sayılabilir (Köse, 2007).

Türkiye’de ilköğretimle ilgili genel sorunların yanında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarını istenilen düzeyde karşıladıklarını söylemek zordur. Türkiye, OECD ülkeleri arasında, eğitime ayrılan harcamaların Gayri Safi Yurt İçi Harcamaları içindeki payının en düşük olduğu ülkedir (MEB, 2010). Bu oran OECD ülkelerinde ortalama %5.7 iken, Almanya’da %4.8, İspanya’da %4.7, Estonya’ da %4.9, Slovenya’da %6.1, Macaristan’da %5.6, Çek Cumhuriyeti’nde %4.8, Türkiye’de ise sadece %2.7’dir. OECD (2007) eğitim raporuna göre ilköğretim okullarında Türkiye, öğretmene en düşük maaşı veren ülkelerden biridir. Örneğin, göreve yeni başlamış bir ilkokul öğretmenin yıllık toplam maaşı İspanya’da 34.250 dolar, Yunanistan’da 26.326 dolar iken, Türkiye’de 2007 yılında ancak 17.909 dolar kadardır. İlköğretimde öğretmenlerin göreve başladıkları tarihten görevde üst kademeye ulaştıkları tarihe kadar maaşlarında yaşanan değişime bakıldığında başlangıçtaki maaşına göre artış OECD ortalamasında %71 iken, Türkiye’de sadece %25’tir (Tunçkaşık, 2007). Türkiye OECD üyesi 11 ülke arasında en yüksek çalışma saatlerine sahip olan ülkelerden biridir. Türkiye’nin de üyesi olduğu OECD ülkelerinde yıllık çalışma saati ortalama 1652 iken, Türkiye’de öğretmenler, OECD ortalamasından her yıl 180 saat daha fazla çalışmakta, ancak daha düşük saat ücreti almaktadırlar (OECD, 2009).

Öğretmenler, mesleklerini bir yaşam biçimi olarak yaşamının zorluğu dışında da çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Özellikle kırsal kesimdeki yaşam zorlukları, binlerce okulda birleştirilmiş sınıflarda derslerin sürdürülmesi, öğretmen yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin alanları dışındaki derslere girmek zorunda kalmaları, yatılı okullardaki gece nöbetleri, velilerin okula ilgisizliği, programlarının sık değişmesi, öğretmenlerin alanlarında iyice yetişmeden göreve başlamaları bunlardan bazılarıdır (MEB, 2009a). Öte yandan, öğretmenler de diğer insanlar gibi genel yaşamlarında şiddet, boşanma, gelir yetersizliği, parçalanmış aile gibi okulun dışından kaynaklanan sorunlarla boğuşmaktadırlar (Rinne, 1998). 111 öğretmenin katıldığı bir araştırmada öğretmenlerin %37’sinin mesleki açıdan kendilerinin yardımı ihtiyacı olduklarını; başka bir araştırmada 110 öğretmenden yarısına yakınının (%47) öğretmen olduklarından dolayı pişmanlık duyduklarını, bir diğer araştırmada ise 229 öğretmenden %55’i kendilerini psikolojik olarak iyi hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen sorunlar hakkında bilgi vermesi açısından önemli olarak kabul edilebilir (Güven, 2007).

Araştırmalar göstermektedir ki, öğretmen motivasyonu öğrenci motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü öğretmenler öğrencilerin yaşamlarında aktif olarak var olan insanlardır. Bu yüzden öğretmen ve öğrenci motivasyonunun birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün değildir (Atkinson, 2000). Pek çok ülkede yapılan araştırmalar göstermektedir ki, öğrencilerin çoğu öğrenmeye motive olamamaktadır. Bu nedenle öğrenci motivasyonunun okulların kronik sorunlarının başında geldiği söylenebilir. Oysa etkili bir eğitim için okuldaki öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu geliştirmek mümkündür (Brophy, 1983). Zira hemen her öğrenci öğrenmek için motivasyonla doğmaktadır (Wlodkowski ve Jaynes, 1990).

Ulusal ve uluslar arası sınavlar öğrencilerin başarılarını ortaya koymak amacıyla kullanıldıklarından bir performans göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu sınavlarda elde edilen başarı ya da başarısızlık öğretmen ve öğrencilerin motivasyonları ile ilgili değerlendirmelerde kullanılabilir. Türkiye’de ilköğretimde seviye belirlemek amacıyla yapılan sınavlarda yıllardır binlerce (2009’da yaklaşık 11.000) öğrenci hiçbir soruyu cevaplandıramayarak “sıfır” puan almaktadırlar (Tekışık, 2009). TIMMS, PISA gibi uluslararası sınavlara Türkiye’den katılan öğrencilerin son sıralarda yer almaları (Karip, 2007), eğitimin genel sorunlarının yanında, öğretmen ve öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin bir doğurgusu olarak da değerlendirilebilir.

İlköğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarına etki eden faktörlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin ve önem derecesinin belirlenmesi, ilköğretim okullarının daha etkili olarak yönetilmelerine katkıda bulunabilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ortaya koyarak etkili bir eğitim sistemine ulaşılmasına katkıda bulunmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için Bursa ili merkez ilçelerinde:

1. Resmi ve özel ilköğretim okulları ile dersanelerde çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılama düzeyi nedir?
2. Resmi ve özel ilköğretim okulları ile dersanelerde çalışan öğretmenler ihtiyaçlarına ne ölçüde önem vermektedirler?
3. Resmi ve özel ilköğretim okulları ile dersanelerde çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılama düzeyi ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına verdikleri önem arasındaki ilişkiler nelerdir?
4. Resmi ve özel ilköğretim okulları ile dersanelerde çalışmakta olan öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılama ve ihtiyaçlarına verdikleri önem konusundaki görüşleri arasında fark var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında Bursa merkez ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okulları ile özel dershanelerde görevli yaklaşık 10.000 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada 453'ü resmi ilköğretim okullarında, 245'i özel ilköğretim okullarında ve 395'i de özel dershanelerde görev yapan toplam 1093 öğretmen örneklem kapsamına alınmıştır. Örneklem almada tabakalı oranlı örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Her tabakadan örnekleme alınan öğretmenler random olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamına alınan 1093 öğretmenden 585'i kadın, 508'i erkektir. Devlet okulundaki öğretmenlerin %54'ü, özel okullardaki öğretmenlerin %53,9' u ve dershanelerdeki öğretmenlerin %52,2'si kadın iken devlet okullarındaki öğretmenlerin %45,5'i, özel okullardaki öğretmenlerin %46,1'i ve dershanelerdeki öğretmenlerin de %47,8'i erkektir. Öğretmenlerin 466'sı sınıf öğretmeni, 627'si de branş öğretmenidir. Devlet okulundaki öğretmenlerin %41,3'ü 35 yaşın altındadırlar. Öğretmenlerin %8,4'ü iki yıllık, %2,6'sı üç yıllık eğitime sahip iken, %73,3'ü lisans ve %16,2'si de yüksek lisans eğitimine sahiptir, öğretmenlerin geriye kalan %89'u lisans düzeyinde eğitime sahiptir.

Özel okullardaki öğretmenlerin %63,2'si 35 yaşın üstündedirler. Özel okullardaki öğretmenlerin %76,8'i lisans eğitimine sahip iken, %12,2'si yüksek lisans eğitimine sahiptir. Bu okullardaki öğretmenlerin %71,5'i bir ya da birden çok mesleki kursa katıldıklarını, %5,3'ü gelir durumlarının ortanın altında olduğunu ve %93,5'i de okullarının olanaklarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Durum dershaneler açısından ele alındığında öğretmenlerin %62,8'inin 35 yaşın altında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %5,1'i iki yıllık, %4,6'sı ise üç yıllık eğitim enstitüsünden mezun iken, %37'si yüksek lisans eğitimine sahiptir.

Araştırmada kullanılan ölçek Shoura ve Singh (1998) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği esas alınarak Everard ve Morris (1996) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği ile güçlendirilmiş ve uzman görüşüne dayalı olarak son şekli verilmiştir. Ölçek, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi esasına dayalı; fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarına ait 58 sorudan oluşmaktadır (Tablo 1). Sorulardan 29'u ihtiyaçların karşılanma düzeyine, diğer 29'u ise ihtiyaçlara verilen önem derecesine yöneliktir.

**Tablo 1:** Anket Sorularının İhtiyaç Kategorilerine Dağılımı

İhtiyacın Düzeyi	İhtiyacın Kategorisi	Soru No
Düzye I	Fiziksel	1
Düzye II	Güvenlik	2, 3, 4, 5
Düzye III	Sosyal	6, 7, 8, 12
Düzye IV	Saygı	9, 10, 11, 23
Düzye V	Kendini Gerçekleştirme	
ALT ALANLAR	Öz yeterlilik	13, 14, 21, 22
	Çaba	15
	Yaratıcılık	16
	Anlamlılık	17
	Bağımsızlık/Güçlülük	18
	İyilik	19
	Dünya ile barışıklık	20
	Kendini anlama	24, 25
	Mesleki yaratıcılık	26
	Bireysellik ve misyon duygusu	27
Uygarlıkla bütünleşme	28, 29	

Ölçekteki görüşler yedili olarak derecelendirilmiştir. Ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Tokat ve Bursa illerinde görevli 213 öğretmene uygulanmıştır. Anketin yapı geçerliğini belirlemede faktör analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin ön uygulama verilerinin faktör analizine uygunluğunu belirlemede Barlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu testi kullanılmıştır. Yapılan test sonucunda verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2=8339.938$ ,  $p=0.00$ ). Ölçeğin KMO değeri .901 olarak hesaplanmıştır. Kesin faktör sayısının belirlenmesi için Varimax Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Döndürme sonrası 2 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2005). Ölçekte birinci faktöre düşen sorular ihtiyaçların karşılanma düzeyini; ikinci faktöre düşen sorular ise ihtiyaçların önemini belirlemeye yöneliktir. 29 maddeden oluşan birinci faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 31.913, ikinci faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 12.22'dir. İki faktörün birlikte varyansı açıklama yüzdesi ise % 44.133'tür. Birinci faktöre ait maddelerin yük değerleri 0.376-0.819 arasında, ikinci faktöre ait maddelerin yük değerlerinin ise 0.214-0.733 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Bu verilere dayanarak ölçek iki faktörlü kabul edilebilir

(Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan güvenilirlik çalışmasında, birinci faktörün Cronbach- $\alpha$  katsayısı 0.950; ikinci faktörün Cronbach- $\alpha$  katsayısı 0.956 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere dayanarak ölçeğin iç tutarlılık anlamında yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

1093 anketle elde edilen öğretmen görüşleri, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşlerin aritmetik ortalamaları ve görüşler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış, görüşler arasındaki fark ise tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon gereksinim düzeylerini belirlemek amacıyla her gereksinim basamağı için; “İhtiyaç Karşılama İndeksi” (İKİ) ve “İhtiyaç Önem İndeksi” (İÖİ)’i kullanılarak indeks değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan İKİ ve İÖİ değerlerinden “İhtiyaç Karşılama Düzeyi” (İKD) ya da “Motivasyon Gereksinim İndeksi”(MGİ) değerlerine ulaşılmıştır. İKİ ve İÖİ değerleri, her bir motivasyon basamağının toplam puanlarının aritmetik ortalamasıdır. Belirtilen indekslere ait değerler aşağıdaki formüllerle hesaplanmıştır.

$$İKİ = \frac{\sum_{Q=1}^n S_Q}{n} \quad MGİ_g = \frac{İKİ_g}{İÖİ_g} k_1$$

n = Madde sayısı

SQ = Bir kişinin bir kategorideki 1 maddeden aldığı puan

k = Uygunluk katsayısı=.70

MGİ puanlarını 0 ila 100 arasında normalize etmek ve ihtiyaç kategorilerini kolay karşılaştırabilmek amacıyla “uygunluk faktörü” olan “k” sabit değeri .70 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Resmi ve özel ilköğretim okulları ile dershanelerde çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılama düzeyi ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına verdikleri öneme bakıldığında; öğretmenlerin ihtiyaçlarına üst düzeyde önem verdikleri halde ihtiyaçlarının oldukça düşük düzeyde karşılanmakta olduğu söylenebilir (Tablo 2).

**Tablo 2:** İhtiyaçların Kategorilere Göre Karşılama Durumları

İhtiyaç Kategorileri	İKİ ( $\bar{X}$ )	İÖİ ( $\bar{X}$ )	İKD/MGİ (%)
Fiziksel	4.14	6.22	47
Güvenlik	5.33	6.05	62
Sosyal	5.51	6.12	63
Saygı	5.70	6.08	66
Kendini Gerçekleştirme	5.47	6.11	63
Genel Ortalama	5.23	6.11	60
Standart Sapma	.621	.066	.061
Korelasyonlar (r)			
İKİ-İÖİ	= -0.87		
İKİ-İKD/MGİ	= 0.99		
İÖİ-İKD/MGİ	= -0.88		

Araştırmayla elde edilen bulgular Maslow'un motivasyon parametrelerine göre ele alındığında; öğretmenlerin tüm ihtiyaçlarını üst düzeyde ( $X=6.11$ ) önemsedikleri ancak, ihtiyaçlarının yeterince ( $X=5.23$ ) karşılanmadığı görülmektedir. Öğretmenler, fizyolojik ihtiyaçlarını en üst düzeyde ( $X=6.22$ ) önemsedikleri halde, bu ihtiyaçlarının en alt düzeyde ( $X=4.14$ ) karşılandığını belirtmişlerdir. Bu durum, karşılanamayan ihtiyaçların daha fazla gerilime neden olmasından dolayı onlara verilen önemin artmasıyla açıklanabilir.

Öğretmenlere göre toplum, öğretmenlere “orta”nın üzerinde ( $X=5.70$ ) saygı göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler daha çok saygı görme istegindedirler ( $X=6.08$ ). Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler kendilerini yeterince iş güvencesine sahip hissetmemektedirler ( $X=5.33$ ). Öğretmenler genel olarak iş arkadaşlarından ve yöneticilerinden mesleki gelişmelerini engelleyen davranışlar görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine bakıldığında; ihtiyaçlarının beklentilerine yakın ancak yeterli olmayan biçimde karşılanmakta olduğu söylenebilir.

Resmi ve özel ilköğretim okulları ile dershanelerde çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına verdikleri önem arasındaki ilişkiler bakıldığında, negatif ( $r=-0.88$ ) yönde güçlü bir ilişkiden söz edilebilir (Tablo 2). Bu sonuca göre



ihtiyaçların karşılanma düzeyi arttıkça, ihtiyacın önem düzeyi buna bağlı olarak düşmektedir. Başka bir deyişle bir ihtiyaç üst düzeyde karşılanıyorsa o ihtiyaca dayalı olarak motivasyon sağlamak giderek zorlaşmaktadır.

Öğretmenlerin ihtiyaçların karşılama düzeyi ve ihtiyaçların önemine ilişkin görüşleri kurumlar açısından ele alındığında; özel okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin yanıtlarına göre bu kurumlardaki öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçlarını daha üst düzeyde karşılayabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir (Tablo 3). Öğretmenlerin bu durumu önemsemeleri nedeniyle daha fazla gelir elde edebilecekleri bir kurumda öğretmenlik yapmakta oldukları şeklinde bir değerlendirmeye gidilebilir.

Özel okul ve dershane öğretmenlerinin aksine devlet okulundaki öğretmenler çalıştıkları okulları sağlık şartları açısından diğer kurumlara göre daha yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Dershanedeki öğretmenler çok fazla iş güvencesine sahip olmadıklarını belirtirlerken devlet okulundaki öğretmenler en üst düzeyde iş güvencesine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, devlet okulundaki öğretmenler, yönetici ve öğretmen arkadaşları tarafından meslekte ilerlemelerini engelleyecek olumsuz davranışlara diğer kurumlardaki öğretmenlere göre daha fazla maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Sosyal gereksinimler açısından bakıldığında; özel okul öğretmenlerinin geniş bir arkadaş çevresine sahip oldukları, arkadaşlarından daha çok yardım alabildikleri, buna karşılık devlet okulunda görevli öğretmenlerin daha dar bir arkadaş çevresine sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu devlet okullarında görevli öğretmenlerin daha sosyal bir çevreye ihtiyaç duydukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı alt parametrelerine bakıldığında ise; özel okul öğretmenlerinin diğer kurumlardaki öğretmenlere göre ihtiyaçlarının daha üst düzeyde karşılandığı söylenebilir. Örnek vermek gerekirse; özel okullarda görevli öğretmenler buldukları kurumlarda kendilerini daha başarılı, donanımlı, mesleki açıdan yeterli, yaratıcı, güçlü ve özgür, yeni fikirlere açık ve topluma daha fazla hizmet eden kişiler olarak nitelemişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda çalıştıkları kurumların daha etkili eğitim sunabilmeleri için yeteri kadar kaynak sağladıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan dershane öğretmenleri işlerini hakkıyla yaptıkları halde karara en alt düzeyde katılabildiklerini, buna rağmen insanların beklentilerine yeterince cevap verdiklerini düşünmektedirler. Oysa devlet okulunda görevli öğretmenleri kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı kanısındadırlar. Bununla birlikte, kurumlar arasında en üst düzeyde karara katılabilen grup olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Tablo 3).

**Tablo 3:** Kurumlara Göre Öğretmen İhtiyaçlarının Karşılama Düzeyi

İhtiyaçlarla İlgili İfadeler	ResmiOkul Öğretmenleri		ÖzelOkul Öğretmenleri		Dershane Öğretmenleri	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
İhtiyaçlarımı rahatlıkla karşılayabileceğim ücreti olan bir işim var.	4,06	1,00	4,53	1,31	3,99	1,92
Çalıştığım kurum sağlık sorununa neden olabilecek tehlikelerden uzaktır.	4,75	1,37	5,66	1,39	5,32	1,61
Çalıştığım kurumda iş güvencesine sahibim.	6,04	0,89	5,28	1,43	4,13	1,51
İş yerimde üstlerim ilerlememi engelleyecek davranışlar göstermezler.	5,43	1,69	5,84	1,45	5,07	1,80
İş yerimde arkadaşlarım kariyerimi engelleyecek davranışlar göstermezler.	5,55	1,55	5,84	1,49	5,50	1,61
Çalıştığım kurumda pek çok arkadaşım var.	5,52	1,47	5,92	1,38	5,55	1,64
Çalıştığım kurumdan dolayı çevremde tanırım.	5,00	1,61	5,60	1,49	5,40	1,79
Çalıştığım kurumda iş arkadaşlarım birbirlerine yardımcı olurlar.	5,50	1,42	6,08	1,28	6,04	1,33
Çalıştığım kurumu evim gibi hissediyorum.	4,98	1,65	5,67	1,52	4,72	1,60
Öğretmenlik mesleğini yaptığımdan dolayı kendime saygı duyuyorum.	5,86	1,49	6,36	1,19	6,20	1,42
Öğretmen olduğum için diğer insanlardan saygı görüyorum.	5,28	1,46	5,39	1,18	5,72	1,55
Çalıştığım kurumda mesleki bilgim ve yeterliliğimden dolayı aranan biriyim.	5,13	1,26	5,97	1,31	5,78	1,29
Çalıştığım kurumda başarılı biri olarak bilinirim.	6,12	1,21	6,16	1,32	6,01	1,36
Öğretmenlik için kendimi donanımlı görüyorum.	5,47	1,26	5,93	1,29	5,66	1,38
Çalıştığım kurum mesleğimi daha iyi yapabilmem için yeterli kaynak sağlıyor.	4,56	1,63	5,57	1,61	5,43	1,61
İş yerimde mesleki bilgime katkıda bulunacak fırsatlara sahibim.	4,67	1,56	5,45	1,55	5,13	1,67
Çalışmakta olduğum kurumda işimi hakkıyla yaptığımı düşünüyorum.	6,01	1,40	6,25	1,12	6,37	1,02
Öğretmenlik tam bana göre bir meslek	5,70	1,49	5,86	1,38	5,80	1,55
Çalıştığım kurumda yaratıcılığımı kullanabiliyorum.	5,09	1,42	5,62	1,47	5,27	1,65
Öğretmenlik benim için hayatı daha anlamlı hale getiriyor.	5,61	1,38	5,89	1,26	5,66	1,51
Mesleğim bana özgürlük ve güç veriyor.	5,32	1,56	5,64	1,50	5,43	1,70
Mesleğim toplumun ve devletin gelişimine ve iyiliğine katkıda bulunuyor.	6,16	1,21	6,19	1,25	6,04	1,45
İnsanlığın beklentileri ile uyum içinde olan bir mesleğim var.	6,00	1,21	6,05	1,19	6,30	0,87
Çalıştığım kurum sürekli öğrenmemi ve yeteneklerimi geliştirmemi sağlamaktadır.	5,13	1,49	5,88	1,29	5,67	1,51
Çalıştığım kurumda işimi iyi ya da kötü yaptığımı bilme imkanım var.	4,98	1,64	5,69	1,27	5,52	1,64
Çalıştığım kurumda yeni fikirlerle karşılaşmaktayım.	5,22	1,49	5,59	1,48	5,27	1,75
Hayattaki amaçlarımı gerçekleştirmemi sağlayan bir mesleğim var.	4,92	1,60	5,62	1,37	5,30	1,71
Çalıştığım kurumda öğrenmeyi merkeze alan kaliteli bir eğitim sürdürülmektedir.	4,39	1,52	5,01	1,87	4,91	1,20
Çalıştığım kurum demokratik, katılımcı bir yönetim ve denetim anlayışına sahiptir.	5,83	1,04	5,22	1,49	3,94	1,57

Sonuç olarak dersane ve devlet okulunda görevli öğretmenlerin özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha az ücret aldıkları söylenebilir. Araştırmayla ortaya çıkan bir başka sonuç ise dersanedeki öğretmenlerin buldukları kurumda kendilerini daha az güvende hissetmeleridir. Başka bir deyişle, dersane öğretmenleri işlerini kaybetme korkusu içinde bulunmaktadırlar.

Devlet okulunda görevli öğretmenler sosyal ihtiyaçlarının daha alt düzeyde karşılandığını düşünmektedirler. Oysa özel okullarda çalışan öğretmenler beklentilerine yakın bir sosyal çevre içinde bulduklarını belirtmektedirler. Dersane ve özel okullardaki öğretmenlerin devlet okulunda görevli öğretmenlerden daha çok saygı gördüklerini belirtmiş olmaları anlamlıdır. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları açısından bakıldığında; her üç kurumda da görevli öğretmenlerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının diğer ihtiyaçlarından daha fazla karşılandığını düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden doyum sağladıkları şeklinde değerlendirilebilir (Tablo 4).

Bulgular motivasyon açısından değerlendirildiğinde; fizyolojik ihtiyaçlar açısından dersane ve devlet okulunda görevli öğretmenlerin, güvenlik ihtiyacı açısından dersane öğretmenlerinin, sosyal ihtiyaçlar, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı açısından devlet okullarındaki öğretmenlerin, daha geniş motivasyon alanına sahip oldukları söylenebilir.

Resmi ve özel ilköğretim okulları ile dersanelerde çalışmakta olan öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve ihtiyaçlarına verdikleri önem konusundaki görüşleri arasında farka bakıldığında; resmi ilköğretim okulu öğretmenleri ile özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri arasında ve özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile dersane öğretmenlerinin görüşleri arasında  $p=.00$  düzeyinde, gereksinimlere verilen önem konusunda ise; özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile dersane öğretmenlerinin görüşleri arasında  $p=.03$  düzeyinde manidar farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, ihtiyaçların karşılanması ile ihtiyaçlara verilen önem konusunda öğretmen görüşlerinin çalışılan kuruma göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

**Tablo 4:** İhtiyaç Kategorilerinde İhtiyaçların Karşılama Düzey ve Önem Derecesi

İhtiyaçların Kategorileri	İndeksler	K u r u m l a r		Dershaneler
		Resmi Okullar	Özel Okullar	
Fiziksel	İKİ (X)	4,06	4,53	3,99
	İÖİ (X)	6,13	6,41	6,21
	İKD/MGİ (%)	46	49	45
Güvenlik	İKİ (X)	5,44	5,65	5,01
	İÖİ (X)	6,06	6,03	6,05
	İKD/MGİ (%)	63	66	58
Sosyal	İKİ (X)	5,36	5,89	5,44
	İÖİ (X)	6,15	6,25	6,02
	İKD/MGİ (%)	61	66	63
Saygı	İKİ (X)	5,48	5,90	5,82
	İÖİ (X)	6,08	6,16	6,04
	İKD/MGİ (%)	63	67	67
Kendini Gerçekleştirme ve Alt Kategorileri				
Anlamlılık	İKİ (X)	5,61	5,89	5,66
	İÖİ (X)	6,19	6,04	5,94
	İKD/MGİ (%)	63	68	67
Öz yeterlilik	İKİ (X)	5,02	5,75	5,54
	İÖİ (X)	6,32	6,27	6,18
	İKD/MGİ (%)	56	64	63
Çaba	İKİ (X)	5,70	5,86	5,80
	İÖİ (X)	6,16	5,86	5,67
	İKD/MGİ (%)	65	70	72
Yaratıcılık	İKİ (X)	5,11	5,75	5,47
	İÖİ (X)	5,94	6,16	5,91
	İKD/MGİ (%)	60	65	65
Mesleki yaratıcılık	İKİ (X)	5,00	5,52	5,20
	İÖİ (X)	6,11	6,28	6,07
	İKD/MGİ (%)	57	62	60
Kendini anlama	İKİ (X)	4,98	5,69	5,52
	İÖİ (X)	6,14	6,37	6,10
	İKD/MGİ (%)	57	65	63
Bağımsızlık/Güçlülük	İKİ (X)	5,32	5,64	5,43
	İÖİ (X)	6,14	6,23	6,10
	İKD/MGİ (%)	61	63	62
Bireysellik ve Misyon duygusu	İKİ (X)	5,32	5,62	5,30
	İÖİ (X)	6,11	6,23	5,93
	İKD/MGİ (%)	61	63	63
Dünya ile barışıklık	İKİ (X)	4,39	5,01	4,91
	İÖİ (X)	6,04	6,17	6,06
	İKD/MGİ (%)	51	57	57
İyilik	İKİ (X)	6,16	6,19	6,04
	İÖİ (X)	6,01	6,30	6,22
	İKD/MGİ (%)	72	69	68
Uygarlıkla bütünleşme	İKİ (X)	5,91	5,63	5,12
	İÖİ (X)	6,29	6,14	5,77
	İKD/MGİ (%)	66	64	62
İKİ : İhtiyaç Karşılama İndeksi				
İÖİ : İhtiyaç Önem İndeksi				
İKD/MGİ : İhtiyaç Karşılama Düzeyi/ Motivasyon Gereksinim İndeksi				

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bulgularından anlaşılacağı üzere, öğretmenler fizyolojik ihtiyaçlarının, beklentilerinin aksine en alt düzeyde karşılandığını belirtmektedirler. Bu durum öğretmenlerin motivasyon alanlarının fizyolojik ihtiyaçlar parametresinde yer aldığı şeklinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan saygı ihtiyaçlarının karşılanma oranının beklentilerine yakın olduğundan bu alanda öğretmenleri motive etmenin daha zor olacağı söylenebilir.

Maslow (1943)'a göre bir üst basamaktaki ihtiyaçların doyurulması daha alt basamaktaki ihtiyaçların doyurulmasına bağlıdır. Ancak araştırma bulgularında fizyolojik ihtiyaçlar yeterince doyurulmadığı halde saygı ihtiyacı daha üst düzeyde doyurulabilmiştir. Bu durum Maslow'un insanların ihtiyaçlar konusunda aynı davranışı ortaya koyacakları varsayımı ile örtüşmemektedir. Bu sonuç ihtiyaçlara verilen önemin kültürel farklılıklardan etkilendiği şeklinde değerlendirilebilir (Herbig ve Genestre, 1997; Islam ve Ismail, 2008). Lohman (2000)'a göre ise öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesinde kaynakların sınırlılığı önemli bir paya sahiptir. Öğretmenlerin ücretleri ve okulların olanaklarına ilişkin sorunlar genel olarak eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği ile açıklanabilir. Araştırma bulgularından anlaşılmaktadır ki, sadece özel okullar etkili bir eğitim için uygun fiziksel koşullara sahiptir. Türkiye'de ilköğretim okullarının yaklaşık %98'inin devlet okulu olduğu (MEB, 2009b) düşünüldüğünde Türkiye'de okulların fiziksel koşullarının yetersizliğinin ne anlama geldiği daha net olarak anlaşılabilir.

Araştırma bulgularına göre dersane dışındaki kurumlarda görevli öğretmenlerin genel olarak iş güvencesine sahip oldukları görülmektedir. Dershanedeki öğretmenlerin sürekli olarak işlerini kaybetme korkusu içinde olmaları motivasyonlarını düşüren bir etken olarak değerlendirilebilir. "İhtiyaç Karşılanma İndeksi" ile "İhtiyaç Önem İndeksi" arasındaki yüksek fakat negatif yöndeki ilişki bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Devlet okulundaki öğretmenlerin ilerlemelerinin arkadaşları ve yöneticiler tarafından bir miktar engelleniyor olması anlamlıdır. Bu durum öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bir başka etken olarak değerlendirilebilir. Taş (2004) tarafından Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde 259 ilköğretim okulu öğretmeni ile yapılan çalışmada, çalışma ortamındaki engellemelerin öğretmen motivasyonunu düşürmekte olduğunun belirlenmesi yukarıdaki yargıyı desteklemesi açısından anlamlıdır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sevme, sevilme, arkadaşlık gibi ihtiyaçlarını ikinci derecede önemli görmüşler ve %63 oranında

karşılandığını belirtmişlerdir. Bu veriye dayanarak, öğretmenlerin % 37'lik bir motivasyon eksikliği içinde oldukları söylenebilir. Peterson ve Quintanilla (2003) sosyal değerlerin ve normların işteki performansı arttırdığını, yine Mani (2002)'nin iş çevresinin ve iş arkadaşlarının çalışanların motivasyonlarını ikincil düzeyde etkilediğini ortaya koymuş olmaları araştırmanın bulgularını desteklemesi açısından önemlidir. Araştırmayla ulaşılan bir başka sonuç ise, öğretmenlerin toplumdan beledikleri saygıyı büyük ölçüde gördüklerini belirtmiş olmalarıdır. Bu durum, öğretmenlikten yeterince para kazanılamamasına karşılık toplumun bilgiye ve deneyime verdiği önemle açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına büyük önem vermektedirler. Martinez-Pons (1990)' un kendinin gerçekleştirme ihtiyacının ücret, güvenlik gibi maddi ihtiyaçlarından daha çok öğretmenleri motive ettiğini belirtmiş olmaları bu yargıyı destekler görünmektedir. Anderson ve Ivanicki (1984)'nin 375 öğretmenle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin motivasyonlarının sahiplik, karara katılma ve özerklik duygusu tarafından etkilendiğini ortaya koyması; Dereshiwsy ve Packard ( 1990)' nin Arizona'daki 14 okul bölgesinde yapmış olduğu araştırmada, mesleki gelişimi motivasyon faktörü olarak belirlemiş olması ve Fox (1986)'un öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında sınıfta özgürlüğün önemli bir yer tuttuğunu belirlemiş olması araştırmanın kendini gerçekleştirmeyle ilgili sonuçlarını destekleyen sonuçlar olarak değerlendirilebilir.

Araştırmalar da göstermektedir ki etkili eğitim kurumlarının yaratılmasında öğretmenlerin motivasyonları önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili öğretim ve etkili okullar motivasyonu olan öğretmenlerin stratejileri ve özellikleri ile açıklanabilir. Motivasyonu olan ya da motive edebilen öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında onların iyi yöneticiler oldukları söylenebilir. Bu öğretmenler sınıflarını bir etkinliğe kolaylıkla yönlendirirler. Öğrencilerini başarılı öğrenenler olarak değerlendirirler. Materyalleri öğrencilerine öğrenme kapasitelerine göre sunarlar. Öğrencilerine düzeltici dönüt sağlarlar. Öğrencilere hatalarını düzeltmeleri için çözüm önerileri sunarlar. Öğrencilerini cesaretlendirirler. Sınıf çevresini geliştirirler motivasyonu yükseltirler. Öğrencilerine yetenek ve becerilerini farklı biçimlerde kullanmalarını sağlarlar. Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerini, öğrenme zorluklarını ve yanlışlarını fark etmelerini sağlarlar ve onlara sorumluluk bilinci kazandırır. Bu okullardaki öğrenciler; değerlendirme ölçütlerini, sınavların bir değerlendirme ve gelişme aracı olduğunu bilirler. Empati yapmayı, olaylara başkalarının da bakış açısı ile bakabilmeyi öğrenirler. Aynı zamanda bu

öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerinin gelişimine yardımcı olacağını bildiklerinden onların yanında kendilerini güvende hissederler ve derslerine odaklanırlar (Alderman, 1985).

Motivasyon, başarılı öğretmenle başarısız öğretmeni birbirinden ayıran en önemli özelliktir. Bu nedenle motivasyona bağlı değişme için gerekli stratejiler tüm öğretmenlere öğretilmelidir ki, sonrasında onlar da öğrencilerinde motivasyon seti oluşturabilsinler (Marx ve Winne, 1983). Hootstein (1994)'e göre öğretmenlerin, öğrenme için öğrenci motivasyonunun artırılmasında yeni stratejilere ihtiyaçları vardır. Yeni öğretim yöntemleri öğrencinin motivasyonunun yükselmesine katkıda bulunabilir (Belcher ve Macari 1999). Çünkü yeni öğrenme ve öğretim stratejileri öğretmenle öğrenci arasında bir motivasyon bağı oluşturur. Bu nedenle, öğretmenin ve öğrencinin belirli bir motivasyon bilgisine ve algısına sahip olmasının gerektiği söylenebilir (Alderman, 1985). Bu değerlendirmelere dayanarak; eğitime ayrılan kaynakların artırılması, öğretmenlere ihtiyaçlarını karşılayacak bir ücret ödenmesi, öğretmenlere daha çok gelişme ve ilerleme fırsatının verilmesi ve öğretmenlerin motivasyon konusunda kapsamlı bir hizmet içi eğitime alınmaları önerileri değerlendirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Addison, R. and Brundrett, M. 2008. Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education*, 36, 79-94.
- Alderman, M.K. 1985. Achievement motivation and the preservice teacher. (Eds.), M. Kay Alderman ve Marahgaret W. Cohen, *motivation theory and practice for preservice teachers*. Washington: Clearing House on teacher Education.
- Anderson, M.B. G. and Iwanicki, E.F. 1984. Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-32.
- Atkinson, E.S. 2000. An Investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20, 45-57.
- Belcher, G. and N. Macari 1999. *Enhancing Student Motivation as Evidenced by Improved Academic Growth and Increased Work Completion*. Master's Action Research Project, Saint Xavier

University and IRI/Skylight. (ERIC Document Reproduction Service No. ED439782).

- Brophy, J. 1983. Classroom organization and management. *Elementary School Journal*. 83, 265-285.
- Büyüköztürk, Ş. 2005 *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Crone, I. and MacKay, K. 2007. Motivating today's college students. *Peer Review*, 18-22.
- Dereshiwsy, M. and Packard, R.D. 1990. *Teacher motivation tied to factors within the organizational readiness assessment model. Elements of motivation/demotivation related to conditions within school*. Flagstaff, AZ: Center for Excellence in Education.
- Erdoğan, İ. 2009. *Eğitime Dair: Yazılar, Konuşmalar ve Söyleşiler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Everard, K.B. ve Morris, G. 1996. *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fox, W.M. 1986. *Teacher motivation. Paper Presented at the Annual onference of the National Council of States on Inservice Education, Nashville, TN*.
- Güven. C. 2007. *Öğretmenlerin Ekonomik, Akademik ve Sosyal Sorunları, Türkiye Özel Okullar Birliği Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Antalya*.
- Hargreaves, A. 1997. Rethinking educational change. In M. Fullan (Ed). *The Challenge of School Change*, (pp. 3-32). Arlington Heights, Illinois: SkyLight Professional Development.
- Herbig, P. and Genestre, A. 1997. International motivational differences. *Management Decision*, 35, 562-567.
- Hootstein, E. 1994). Motivating students to learn. *Clearing House*, 67, 213-216
- Islam, R. and Ismail, A. Z. H. 2008. Employee motivation: a malaysian perspective. *International Journal of Commerce and Management* 18, 344-362.
- Karaköse, T. 2005. Öğretmen gereksinimleri ve motivasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 69, 31-34.
- Karip. E. 2007. İlköğretimde Kalite: Avrupa birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. E. Karip. (Ed), *İlköğretimde Kalite: Türkiyede Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim*



*Sistemi, Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri içinde (211-307).*  
Ankara: TED Yayınları.

- Köse, Ö. 2007. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının sorunları. *Eğitim ve Denetim*. 16, 43-47.
- Lohman, M. C. 2000. Envirolmental Inhibitors to informal learning in the work place. A keys study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*. 50, 83.
- Mani, B.G. 2002. Performance appraisal systems, productivity, and motivation: a case study, *Public Personnel Management*. 31, 141-59.
- Martinez-Pons, M. 1990. *Test of a three-factor model of teacher commitment*. Paper Presented at the Annual Conference of the New England Educational Research Organization, Maine.
- Marx, R.WW. and Winne, P.H. 1983. *Knowledge and skills teachers need to influence students' cognitive learning*. Paper presentaion at annual meeting of the American Educational Research Association, Monreal, Quebec.
- Maslow, A. 1943. A theory of human motivation. *Psychology Review*, 50.
- MEB. 2010. *MEB 2010 Bütçe Raporu*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. 2009a. *MEB 2009 Bütçe Raporu*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. 2009b. *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2008/2009*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- OECD. 2007. *Education at a Glance 2007 OECD Indicators*. Paris: OECD publications.
- OECD. 2009. *Education at a Glance 2009 OECD Indicators*. Paris: OECD publications.
- Peterson, M.F. and Quintanilla, S.A.R. 2003. Cultural socialization as a source of intrinsic work motivation, *Group and Organizational Management*. 28, 185 -216.
- Rinne, C.H. 1998. Motivating Students is a percentage game. *Phi Delta Kapan*. 78, 620-628.
- Rowley, J. 1996. Motivation and academic staff in higher education, *Quality Assurance in Higher Education*. 4, 11-16.

- Shoura, M. and Singh, A. 1998. Motivation parameters for engineering managers using maslow's theory. *Journal of Management in Engineering*. 15, 44-55.
- Stoll, L. and Fink, D. 1999. *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press
- Tabachnick, B.G. and Fidel, L. S. 2001. *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taş, M. 2004. *Eğitimde toplam kalite yönetimi anlayışına göre hizmet içi eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna ilişkin durum ve görüşlerin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Tekışık, 2009. Milli eğitim bakanı sayın nimet çubukçuya açık mektup. *Çağdaş Eğitim*, 366, 1-24.
- Tunçkaşık, H. 2007. *Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde Öğretmen Maaşları*. Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Merkezi
- Wlodkowski, R.J. and Jaynes, J.H. 1990. *Eager to Learn*. San Francisco: Jossey-Bass