

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON DÜŞÜKLÜĞÜNE
SEBEP OLAN DIŞSAL FAKTÖRLER

Yüksek Lisans Tezi

Özden AYHAN

ANKARA,2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON DÜŞÜKLÜĞÜNE
SEBEP OLAN DIŞSAL FAKTÖRLER

Yüksek Lisans Tezi

Özden AYHAN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

ANKARA,2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON DÜŞÜKLÜĞÜNE
SEBEP OLAN DIŞSAL FAKTÖRLER

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Dilek PEÇENEK

Adı ve Soyadı

İmzası

1- Prof.Dr. Dilek PEÇENEK

2- Doç.Dr. Elif ARICA AKKÖK

3- Dr.Öğr. Üyesi Özgür ŞEN BARTAN

Tez Savunması Tarihi

11 Ocak 2023

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Prof. Dr. Dilek PEÇENEK danışmanlığında hazırladığım “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Motivasyon Düşüklüğüne Sebep Olan Dışsal Faktörler (Ankara,2023)” adlı yüksek lisans tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih:

Adı-Soyadı ve İmza

ÖZET	1
TEŞEKKÜR	2
1.GİRİŞ	3
1.1. Araştırmanın Konusu	3
1.2. Araştırmanın Amaçları.....	3
1.3. Araştırmanın Soruları	3
1.4. Tezin Önemi.....	3
2.KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Motivasyon.....	6
2.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düşüklüğü	7
2.2.1. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Yöneticilerin Etkisi.....	13
2.2.2. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Öğrencilerin Etkisi	14
2.2.3. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Maaş, Çalışma Saatleri ve İş Yükünün Etkisi.....	14
2.2.4. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Çalışılan Kurumun Fiziksel İmkanlarının Etkisi	15
2.2.5. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Kullanılan Ders Malzemelerinin Etkisi.....	17
3.YÖNTEM	18
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	18
3.2. Araştırmanın Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	18
3.3. Verilerin Çözümleme Teknikleri	19
3.4. Katılımcılar	20
3.5. Araştırma Denenceleri.....	21
3.6. Sınırlamalar	21
4. BULGULAR ve DEĞERLENDİRME	22
4.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düşüklüğüne İlişkin Bulgular	22
4.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düşüklüğüne Sebep Olan Dışsal Faktörler	23
4.2.1. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğü Üzerinde Öğrencilerin Etkisine İlişkin Bulgular.....	24
4.2.2.Yöneticilerin Öğretmen Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular	33
4.2.3. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Maaş, Çalışma Saatleri ve İş Yükünün Etkisine İlişkin Bulgular.....	38
4.2.4. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğüne Çalışılan Kurumun Fiziksel İmkanlarının Etkisi İlişkin Bulgular	44
4.2.5. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğüne Kullanılan Ders Malzemelerinin Etkisine İlişkin Bulgular	46
4.2.6 Öğretmen Motivasyon Düzeylerine Deneyim Yılıının Etkisine İlişkin Bulgular	49

4.2.7. Çalışma Arkadaşlarının Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	52
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Sonuç	55
5.2. Öneriler	57
EKLER.....	63
EK-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	63



ÖZET

Ülkemizde üniversitelerin hazırlık sınıflarında çalışan yabancı dil öğretmenleri meslek yaşantıları boyunca farklı gerçeklikleri deneyimlemekte ve gündelik yaşantılarında öğretmenliğin başka boyutlarıyla baş etmek durumunda kalmaktadır. Bu çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin motivasyonlarını düşüren dışsal faktörler, öğrenci, yönetici, iş yükü ve mesai saatleri, kullanılan ders malzemeleri ve çalıştıkları kurumların fiziksel imkanları bakımından ele alınmıştır. Devlet üniversitelerinde çalışan toplamda 37 yabancı dil öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, veri toplama aracı olarak açık uçlu görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve doğrudan alıntılar eşliğinde sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda çalışma grubuna dahil edilen yabancı dil öğretmenlerinin motivasyonlarını en fazla düşüren faktörün öğrenci olduğu ortaya konmuştur. Bu faktörü sırasıyla yöneticilerin tavır ve tutumları, iş yükü çalışma saatleri ve ek görevleri, maaş, çalıştıkları kurumların fiziksel koşulları ve kullanılan ders materyalleri izlemektedir. Gelecekteki çalışmalarda, yabancı dil öğretmenlerinin motivasyonlarını düşüren faktörler farklı açılardan ele alınabilir, motivasyon düşürücü faktörler hakkında durum çalışmaları yürütülebilir ve olası çözümler ortaya konulabilir.

ABSTRACT

In our country, many language teachers experience different kinds of realities, and they have to deal with so many aspects of teaching in their daily lives. In this study, external factors affecting foreign language teachers' demotivation are discussed in terms of students, managers, workload and working hours, overall materials, and the facilities of the school that they are currently working at. Interviews were conducted with 37 teachers working in state universities, and semi-structured forms were used as the data collection tool. The data analyzed via content and descriptive analysis and the important parts of the data were quoted directly. As a result, the most demotivating factor of the study group is the student factor. The other factors affecting teachers' demotivation levels are as following: managers behaviors towards the teachers, their workload working hours and extracurricular activities, facilities, and the materials. For further research, demotivating factors can be studied independently, many case studies can be conducted and possible solutions to these problems can be addressed.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında emeği geçen, desteğini ve bilgisini asla esirgemeyen sayın tez danışmanım Prof. Dr. Dilek PEÇENEK'e, tüm değerli hocalarıma, veri toplama safhasında tecrübelerini açık yüreklilikle paylaşan pek kıymetli tüm meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim süresince kaybolduğumu hissettiğim her anda benden desteğini ve bilgilerini esirgemeyen yakın arkadaşlarıma içten bir teşekkürü borç bilirim.

Son olarak eğitim hayatım boyunca bana karşı gösterdikleri tüm destek, ilgi ve sabırları için her daim yanımda hissettiğim aileme minnettarım.

1.GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu

Gün geçtikçe küreselleşen dünyada kişilerin kendi anadillerinin haricinde başka bir dil öğrenmeleri, parçası oldukları toplumdaki sosyo-ekonomik düzeylerini belirleyen, kişiye farklı bakış açıları kazandıran, kimi zaman da geçimini sağlamakta büyük bir katkı sağlayan bir faktör olarak görülür. Kişilerin yabancı dil seviyelerinin gelişmesi amaca koşut dil öğrenim ve öğretim yollarıyla ve diğer birçok faktörün yanında kişinin motivasyonu da alakalıdır. Dil öğretiminde motivasyonun rolü hakkında birçok çalışma mevcuttur. “Motivasyon, en basit şekliyle bizi bir hedefe ulaşmak için harekete geçiren, hedefe ulaşma sürecinde, bizi sürekli destekleyen ve yönlendiren bir kavramdır” (Çiftınar, 2016, s. 173). Fakat her şey ancak karşıtıyla var olmaktadır. Dolayısıyla motivasyondan söz ederken motivasyon düşüklüğünden (demotivasyondan) söz etmemek mümkün değildir. Yabancı bir dil öğrenmek gibi uzun süreli motivasyon gerektiren etkinliklerde motivasyon, aylar, yıllar ve hatta bir ders boyunca sabit bir seviyede tutulamaz (Dörnyei ve Ushioda, 2011).

Yabancı dil öğretmenlerinin meslek yaşantıları boyunca deneyimledikleri motivasyon düşüklüğünün sebeplerinin belirlenmesi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Bu çalışmada yabancı dil hazırlık sınıflarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörlerin saptanması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Soruları

1. Yabancı dil öğretmenlerinin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörler nelerdir?

1.4. Tezin Önemi

20.yy’ın ortalarına doğru insan motivasyon bilinçli bilişsel süreçlerin (amaçlar ve beklentiler, öz yeterlik inançları, olayların yorumlanması gibi) davranış ve aksiyonlarımızı nasıl şekillendirdiğiyle karakterize edilmiştir (Dörnyei, 2011). Bu çalışmada devlet üniversitelerinin hazırlık bölümlerinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörleri ortaya koymak hedeflenmiştir.

Bununla birlikte öğrenme olayının, öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği gerçeği düşünüldüğünde, öğrenciyi öğrenmesi için harekete geçirecek olan eylemlerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bunların sınıf ortamında bilinçli bir biçimde kullanılması gerekmektedir (Acat ve Demiral, 2002). Başka bir deyişle öğretmen/öğrenci etkileşiminin en etkili şekilde yürütülmesi yabancı dil öğretim sürecinin bir yapıtaşıdır. Dolayısıyla ikinci dil veya yabancı dil öğreniminde öğretmenin rolü yadsınamamaktadır. Eğer ki bir öğretmen öğretmek için motive olmuşsa, yüksek ihtimalle öğrencileri de öğrenmek için motive olacaktır (Dörnyei, Ushioda, 2011). Aydın (2012)'ye göre kelime anlamıyla demotivasyon, öğretim süreci esnasında çaba sarf etmemek, isteksizlik ve gönülsüzlük anlamına gelir. Öğrenme süreci boyunca öğretmenlerin isteği ve hevesi içsel veya dışsal faktörlerden kaynaklı olarak artabilir veya azabilir (Agustiani, 2016). Demotive olmuş bir öğretmen daha öncesinde motive olup öğretim bağlamındaki belirli sebeplerden dolayı motivasyonunu kaybetmiş kişidir (Kızıltepe, 2006).

Bu konuyla alakalı ulaşılan daha önce yapılmış çalışmalarda ikinci yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü üzerinde çok durulmamıştır (Tran ve Moskovsky, 2022). Bunun yanı sıra önceki çalışmalarda öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan faktörler büyük oranda İngilizce öğretmenlerinin özelinde çalışılmış ve yine büyük oranda devlet üniversitelerinden ziyade ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ele alınmıştır.

Sınıf içinde ve/veya dışında da yabancı dil öğretmenin farklı rolleri ve görevleri vardır. Ülkemizde üniversitelerin İngilizce hazırlık bölümlerinde çalışan öğretmenlerin tamamının olmasa da büyük bir kısmının ders yükünün yanında eğitim/öğretimi destekleyici çeşitli materyallerin hazırlanması, uygulanacak sınavların içeriğinin hazırlanması ve sınavların icra edilip değerlendirilmesi, farklı idari faaliyetlerin yürütülmesi gibi birçok ek görevinin de olduğu bir gerçektir. Bu durum hazırlık sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ders esnasındaki öğretmen rolünden bağımsız düşünülemeyeceği için öğretmenin iş motivasyonunu olumlu veya olumsuz şekilde etkilemektedir. Hazırlık sınıfında çalışan öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörlerin incelenmesi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın alt başlıkları yapılan alan yazın taramasına göre belirlenmiştir (bkz. Kuramsal çerçeve). Evans (1998)'de 19 ilköğretim öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, birkaç ay boyunca bu öğretmenler gözlemlenmiş ve bu 19 öğretmenin yıllar içinde moral ve profesyonel anlamdaki tatmin seviyelerini ölçmek amaçlanmıştır. Evans (1998)'e göre

öğretmenlerin motivasyonunu düşüren faktörler yöneticiler, öğretmenler arasındaki farklılıklar ve okulla alakalı belirli durumlar olarak özetlenebilmektedir. Okuldaki yöneticilerin öğretmenlerin çalışmalarına çok önemli bir etkisi vardır. Yöneticilerin tutumu öğretmenlerin günlük iş yaşamlarını birçok açıdan etkilediği için şevk ve adanmışlıkla teşvik edebilme veya işe gitmekte gönülsüz hale getirme konusunda büyük bir potansiyele sahiptirler (Evans, 1998).

Kızıltepe (2008)'de İstanbul'daki devlet üniversitelerinde çalışan öğretmenlerinin motivasyon ve demotivasyon kaynakları incelenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan en önemli faktörün öğrenciler olduğu ortaya konmuştur (Kızıltepe, 2008). Öğrencilerin motivasyonları bir zorunluluktur çünkü onların motivasyonları direkt olarak öğretmenlerin motivasyonu ile alakalıdır (Agustiani, 2016).

Bunun yanı sıra yine alan yazında motivasyon düşüklüğüne sebep olan faktörlerden biri de maddi imkanlardır. Kızıltepe (2008)'e göre:

“Özel üniversitelerde çalışan akademisyenler yıllık sözleşmeyle çalışırken devlet üniversitelerinde çalışan öğretmenler doçentlik ünvanı alana kadar 3 yıllık sözleşmeli sivil hizmetçilerdir. Doçentler kadroya kabul edildikten sonra, ki bu da emekli olana kadar üniversitelerde çalışma hakkını elde etmiş olurlar. Bu durum Batı'daki üniversitelerde de bu şekildedir (Kızıltepe, 2008, s.517).”

Bu çalışmada öğretmenin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörler 6 alt başlık altında incelenmektedir. Bunlar:

1. Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumu,
2. Yöneticilerin öğretmenler üzerindeki etkisi,
3. Ek görevlerin olup olmaması (sınavların hazırlanması ve icrası, derse yardımcı kaynakların hazırlanması ve/veya idari görevler, vb.)
4. Maddi kazanç,
5. Kurumun fiziksel imkanları (Sağlıklı bir internet bağlantısı, çeşitli materyallere erişim ve kullanım rahatlığı, vb.)
6. İhtiyaç duyulan ders materyallerinin eksikliği (çalışma kağıtları, seviyeli okuma kitapları vb.)

Yapılan çalışma, üniversitelerin hazırlık okullarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörlerin belirlenmesiyle alakalı alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu sayede ülkemizde üniversite düzeyinde yabancı dil öğretim sorunlarından bir kesit ortaya koyacağı için önem taşımaktadır.

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Motivasyon

Motivasyon kelimesi Latince'deki *movere* 'hareket etmek' anlamına gelen fiilden gelmektedir. (Dörnyei, Ushioda, 2011). Fakat motivasyon kavramını keskin hatlarla tanımlamak oldukça güçtür. Çünkü sonuç olarak motivasyon teorilerinin açıklamaya çalıştıkları şeyler, insanların neden belirli şekillerde düşünüp hareket ettiklerini açıklamaktan daha öteye gidemez ve bu konunun karmaşıklığını tek bir teoriyle açıklamak oldukça zordur (Dörnyei, Ushioda, 2011). Dörnyei ve Ushioda (2011)'e göre motivasyon insanların neden bir şeyi yapmaya karar verdiklerini, bu aktiviteyi ne kadar süreyle devam ettirmeye istekli olduklarını ve bunu tamamlamak için ne kadar çabaladıklarını belirtir. Bir başka deyişle motivasyon, bir hedefe ulaşmak için bizi tetikleyen, hedefe ulaşmamız için bizi güdüleyen ve yönlendiren bir kavramdır (Çiftçınar, 2016). Brown (2001)'e göre motivasyon bir kimseyi belirli bir aksiyon alması için yönlendiren dürtü, itici güç, duygu veya istektir. Yeterli düzeyde bir motivasyon yoksa yetenekli ve kabiliyetli kişiler bile uzun vadeli amaçlarına ulaşmakta zorluk yaşar.

Motivasyon kavramı içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon bir şeyi yapmak istediğin için yapmak iken dışsal motivasyon bunun aksine bir hedefe ulaşma çabasıdır (Reiss,2012). İçsel motivasyondan kasıt kendi ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda öğrenen kişilerin içsel motivasyona, bir başkası tarafından verilen ödülü elde etmek isteyen kişilerin ise dışsal motivasyona sahip olduğunu söyleyebiliriz (Brown, 2011). Fakat Reiss (2012) bu keskin ayrımın geçerliliğinin olmadığını savunur çünkü insanların harekete geçtikleri nokta bir başka deyişle güdülerini yalnızca iki kategoriye ayırmak için fazlaca kapsamlıdır.

Öte yandan Dörnyei (2001)'de güdülenememe (*amotivation*) kavramından bahsedilir ve motivasyon düşüklüğü (*demotivation*) kavramıyla karşılaştırılır. Güdülenememe “hiçbir anlamı yok” veya “benim yapabileceğim bir şey yok” farkındalığından kaynaklanan motivasyon eksikliği; motivasyon düşüklüğü belirli dışsal faktörlerden

kaynaklanmaktadır (Dörnyei, 2001). Bir başka deyişle güdülenememe genellikle gerçekçi olmayan varsayımlardan kaynaklanırken demotivasyon yani motivasyon düşüklüğü davranışsal niyetin veya devam eden bir eylemin motivasyonel temeline zarar veren belirli dışsal faktörlerdir (Yaghoubinejad ve diğerleri, 2016).

2.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düşüklüğü

Motivasyon aracılığıyla ulaşılmak istenen hedef öğrenciler için yabancı dil öğrenimiyken öğretmenler için öğretilen yabancı dili en etkin şekilde öğretmektir. Fakat birçok çalışmada öğrenci motivasyonu üzerinde durulsa da motive bir öğrencinin var olması için sınıfta motive bir öğretmenin varlığına ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir (Valdivielso, 2021). Öğretmen motivasyonu “belirli bir içsel bileşen, bağlamsal faktörler arasındaki kuvvetli bir bağ, kariyer motivasyonunu ön plana çıkaran kalıcı özel bir boyut ve son olarak öğretmen motivasyonunun kırılğan doğasından oluşan dört temel kavramdan söz edilmesi gereken karmaşık ve çok yönlü bir yapıdır (Dörnyei ve Kubanyiova, 2014).

Dörnyei ve Ushioda (2011) öğretmen motivasyonu hakkındaki araştırmaların ulaştığı sonuçları dört başlık altında inceler. Bunlar şu şekildedir.

1. Ana bileşen olarak belirli bir içsel bileşen içerir.
2. Kurumların istekleri ve işyerinin kısıtlılıklarıyla ilişkilendirilen bağlamsal faktörlerle yakından ilişkilidir.
3. Diğer tüm kariyer motivasyon türleriyle birlikte uzun, çoğu zaman hayat boyu süren bir süreçle birlikte (kariyer kalıpları ve terfi imkanları hakkında konuşulurken değinilen) belirli kalıcı eksenlerle alakalıdır.
4. Özellikle kırılğandır çünkü (mesleğin doğasına yerleşmiş) birçok kuvvetli olumsuz etkene maruz kalır.

Dörnyei ve Ushioda (2011)’e göre ilk olarak bir kariyer hedefi olarak “öğretmenlik” her zaman insanları eğitmek, bilgiyi ve değerleri aktarmak ve bir topluluğun veya tüm ulusun ilerlemesini mümkün kılmak gibi içsel amaçlarla ilişkilendirilmiştir. Sonrasındaysa iş motivasyonunda çevre oldukça etkili bir rol oynamaktadır çünkü sürerliliği ve performansı etkileyen çalışan değil yapılan iştir. Ayrıca öğretmen motivasyonu yalnızca öğretme motivasyonunu değil aynı zamanda öğretmenliği uzun süreli bir meslek olarak icra etme motivasyonudur. Öğretmenler öğrencilerinin motivasyonunu ve ilerlemesini gördükçe ve de bunun için takdir edildiklerinde de motive olurlar (Sugino ve diğerleri, 2017). Fakat öğretmek öğretmenleri mesleki anlamda tatmin etse de eğitimin her

aşamasında korkuya kapılmış, yabancılaşmış veya ilgisini kaybetmiş öğretmenlere rastlayabiliriz (Dörnyei and Ushioda, 2011). Diğer tüm insanların olduğu gibi öğretmenlerin de temel ihtiyaçlarının yanında öğrencileri, meslektaşları tarafından tanınmaya ve takdir edilmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçların giderilmesi öğretmenin motivasyonunu etkiler (Gözükar, 2021). Fakat ihtiyaçlar karşılanmadığında memnuniyetsizlik ortaya çıkar (Kızıltepe, 2008). Bu noktada karşımıza motivasyon düşüklüğü (demotivasyon) kavramı çıkmaktadır. Demotivasyon, devam eden bir aksiyonun veya davranışsal teşebbüsün motivasyonel temelini yok eden veya azaltan belirli dışsal sebeplerden ortaya çıkar (Dörnyei, 2001). Öğretmenin motivasyonun yüksek olması moral verici olabilir fakat öğretmenin düşük motivasyonunun olması engelleyici ve yıkıcı olabilir (Dinham ve Scott, 2000; Sugino, 2010a). Öğretmenler eğitimin tam ortasında yer almaktadır dolayısıyla onlar için yapılan herhangi bir iyileştirme öğretim sürecinin çıktılarını olumlu yönde etkiler (Akdağ Çimen, 2017). Buna ek olarak Pourtousi ve diğerleri (2018)'de görüşme, günlük tutma ve açık uçlu sorular gibi veri toplama yöntemleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin motivasyon düşüklüğünü, yapılan iş (insana bağlı olan veya olmayan) bağlamı ve doğrudan bağlam (imkanlar ve fiziksel çevre) olmak üzere iki ana tema altında sınıflandırmıştır. Öğretmen motivasyonunun sonuçları fiziksel (enerji), davranışsal (katılım, problem çözme, aidiyet, yaratıcılık ve uyum) ve tutumsal (alaycılık, anksiyete, memnuniyet, tükenmişlik, öğrenci motivasyonu ve özgüven) olmak üzere üçe ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerle alakalı faktörlerin İranlı İngilizce öğretmenlerinin motivasyonunu düşüren başlıca etken olduğu ortaya konmuştur. Hettiarachchi (2018)'de de benzer şekilde Sri Lanka devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri çalışılmış, çalışmanın sonucundaysa öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine sebep olan faktörler arasında okullarda öğretim ve öğrenme için yeterli kaynak olmaması, öğretmenlerin görevlendirilmesinde yaşanan zorluklar, bölgesel eğitim ofislerinin ve okul yönetimlerinin yetersiz kalmaları, İngilizce ders müfredatı ve öğrencilerin dil yeterlilikleri arasındaki farklılıklar ve birlikte çalışan öğretmenlerin arasındaki yetersiz iletişim olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci motivasyon seviyelerinin birbiriyle doğrudan bağlantılı olduğunu gösteren birçok çalışma vardır. Atkinson (2000), İngiltere'de dört okulda gerçekleştirilmiş, öğretmen motivasyonu ile öğrencinin motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Örneklem grubu motivasyonu yüksek veya düşük olarak değerlendirmek için yetersiz kalmış olsa da öğretmen ve öğrenci motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmayı destekler nitelikte olan Bekleyen (2011)'de de Türkiye'de üniversite

seviyesindeki öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenirken motivasyonlarının düşmesine sebep olan faktörler araştırılmış, teknolojik araçların kullanımının yetersiz kalması, ders kitapları, öğretim metotları ve öğretmenin kendisinin motivasyon düşürücü bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Dörnyei ve Ushioda (2011)'e göre öğretmen motivasyonunu etkileyen olumsuz faktörler Şekil 2.'de özetlenmiştir.

Şekil 1. Öğretmen motivasyonunu etkileyen olumsuz faktörler



Şekil 2.'de verilen olumsuz faktörleri Dörnyei ve Ushioda (2011) şu şekilde özetler.

Stres

Öğretmenlik birçok sebepten dolayı stresli bir iştir fakat bunların en önemlisi öğretmenlerin mesailerinin büyük bir kısmını çocuklar ve genç yetişkinlerle geçirmek durumunda kalmalarıdır. Gençlerle uğraşmak zordur çünkü sürekli bir tetikte olma hali gerektirir. Bununla birlikte öğrencileri sürekli “mutlu” etmek ve herhangi bir dersi öğretmen durumunda kalmaktadırlar dolayısıyla öğretmenlerin farklı seviyelerde yapılan birçok araştırmada tükenmiş veya stresli olmaları oldukça normaldir.

Kısıtlı Öğretmen Özerkliği

Yönetimin ve çeşitli bölgesel yetkililerin etkililiği arttırmak için öğretmenlerin davranışlarını belirli kriterlerle kısıtlamaya çalışması öğretmenlerin hareket alanlarını ve karar alıp bu kararları uygulama özgürlüklerini ellerinden alır.

Eksik Öz Yeterlik

Öğretmenler aldıkları eğitim süresince pratiğe dönük yönlendirmeden ziyade uzmanlık alanlarıyla alakalı bilgilerle donatılırlar dolayısıyla yabancı dil öğretim programları, öğrenci ve/veya insan gruplarının nasıl yönetileceğini öğretmez; ki bu da öğretmenlerin sınıf içinde veya dışında yetersiz kalmalarına sebep olur. Bir başka deyişle sınıf içinde bir şey ters gittiğinde bu tür kaçınılmaz krizleri çözmek için belirli yetenekleri ve tecrübeleri olmadığı için birçok öğretmen öğrenci merkezli öğretimden daha otoriter bir yaklaşım edinir. Kısacası yeni öğretmenler derin sulara atılır ve insanlarla baş etmek için doğal bir yetenekleri yoksa sosyal grupların deneyimlediği duygusal ve üretimsel çalkantıları yanlış anlar ve olması gerektiği şekilde başa çıkamaz. Yani aslında birçok öğretmen mezun olduktan sonra sınıfta başarılı olmak için gerekli olan yeteneklere sahip değildir.

Keskin Entelektüel Sınırlar

Belirli bir okul ortamında birçok öğretmen yeni bilgi ve yetenekleri edinmeden veya tecrübe etmeden yıllar boyunca aynı dersi öğretmeye devam edebilir ki birçok öğretmen de aslında belirli bir süre sonra ilgilerini kaybettikleri ve sıkıldıkları işlerini yapmaya devam ederler. Bu genelleme farklı modeller ve teknikler kullanan öğretmenler için doğru olmasa da birçok öğretmen için aslında öğretme işi oldukça sıkıcı bir iş haline gelir ve ilerleme kaydetme isteklerini kaybederler.

Kısıtlı Kariyer İmkânları

Uygun kariyer imkânlarının veya profesyonel ilerleme yollarının olmaması yönetici olmak istemeyen bir öğretmen için aslında kısıtlayıcı bir durumdur. Öğretmenler çoğu zaman ‘sıkıştıklarını’ veya ‘düzlüğe ulaştıklarını’ hissederler ve emekli olmadan önceki zamanlarının hiç heyecanlı olmayacağını düşünürler. Bu durum diğer birçok meslekte var olsa da öğretmenlerin kariyer basamaklarını tırmanmaları gibi bir durum pek de olası değildir.

Dörnyei ve Ushioda (2011)’de bahsedilen bu faktörler, yabancı dil öğretmenlerinin profesyonel tatminlerini olumsuz etkiler dolayısıyla motivasyonlarını düşürür.

Auerbach (1991) birçok İngilizce öğretmenin “yabancılaşma” olarak tanımladığı demotivasyon kavramını incelemiştir. Yabancılaşma öğretmenlerin ekonomik güvenlik sebebiyle birden fazla işte çalışmak durumunda kaldıklarında kendilerini tek bir enstitü veya gruba ait hissetmediklerinde gerçekleşir. Bu öğretmenler yeni fikirlerle pek

iletişimde olmazlar çünkü profesyonel etkileşimleri sınırlıdır. Ayrıca okulda geçirdikleri kısıtlı zaman nedeniyle akran ve çalışma arkadaşlarının desteğini de göremezler (Auerbach, 1991). Bu da çoğu zaman öğretmenler için motivasyon düşüklüğüne sebep olan bir faktör haline gelir.

Öğretmen motivasyonuna verilen büyük öneme rağmen öğretmenlerin diğer meslek gruplarına göre düşük seviyede motivasyona sahip olmaları ve daha yüksek seviyede strese sahip olmaları yaygın bir araştırma bulgusudur (Demir, 2011). Öğretmenlerin ülkemizdeki yalnızca eğitimle ilgili değil diğer tüm açılardan en düşük gelir grubunda yer aldıkları düşünülmektedir (Kızıltepe, 2008). Türkiye’de öğretmenlik her zaman en prestijli mesleklerden biri olarak kabul edilmiştir fakat son 10 yılda değerini kaybetmiş gibi gözükmemektedir (Kızıltepe, 2008). Akdağ Çimen (2017)’de çalışmaya dahil edilen katılımcılara göre öğretmenlerin prestijlerinin düşmesi eğitimin kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Bu durum Türkiye’deki öğretmenlerin yanı sıra diğer ülkelerdeki İngilizce öğretmenleri için geçerlidir çünkü İngilizce öğretmenlerinin en büyük motivasyon kaynaklarından biri de toplumdaki konumları yani öğretmenliğin prestijidir. Hettiarachchi (2018) Sri Lanka toplumunun İngilizce’ye karşı olan tutumunun İngilizce öğretmenlerinin motive olmasını sağlayan bir faktör olduğunu ortaya koymuş dolayısıyla İngilizce’nin toplumdaki önemine binaen İngilizce öğretmenlerinin de prestij sahibi bireyler olarak sosyal anlamda konumlandıkları ortaya konmuştur. Dolayısıyla toplumsal konum ve prestij de öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu bulguyla benzer doğrultuda Yaghoubinejad ve diğerleri (2016)’ne göre de öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan ilk faktörün öğretmenlere karşı toplumsal tanınma ve saygının olmamasıdır.

Öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüyle alakalı alanyazın tarandığında karşımıza çıkan Dörnyei (2001), Kızıltepe (2008), Demir (2011), Dörnyei ve Ushioda (2011), Dörnyei ve Kubanyiova (2014), Çiftpınar (2016), Akdağ Çimen (2017), Sugino ve diğerleri (2017), Kadioğlu Ateş ve Yılmaz (2018) gibi çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen dışsal faktörler 6 alt başlığa ayrılmıştır. Bu alt başlıklar şunlardır:

1. Öğretmen motivasyonunun düşüklüğünde yöneticilerin etkisi,
2. Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumu,
3. Ek görevlerin olup olmaması (sınavların hazırlanması ve icrası, derse yardımcı kaynakların hazırlanması ve/veya idari görevler, vb.)

4. Maddi kazanç,

5. Kurumun fiziksel imkanları (Sağlıklı bir internet bağlantısı, çeşitli materyallere erişim ve kullanım rahatlığı, vb.)

6. İhtiyaç duyulan ders materyallerinin eksikliği (çalışma kağıtları, seviyeli okuma kitapları vb.)

Bununla benzer doğrultuda Young (2000)'da öğretmenlerin moral ve motivasyonları olumsuz etkileyen yedi faktöre işaret edilmiştir. Bunlara yönetimin desteğinin ve yönetim yeteneklerinin eksik olması, fazlaca kalabalık sınıflar, öğretmenlerin ağır iş yükleri ve yetersiz fiziksel imkanlar dahil edilmiştir. Benzer şekilde Kızıltepe (2006)'da motivasyon düşüklüğüne sebep olan faktörler yine yediye ayrılmıştır. Bu kategoriler; yönetim, öğrenciler, ekonomik sebepler, ebeveynler/aileler, yapısal ve fiziksel imkanlar, idealler ve sosyal statüdür. Bu faktörlerin içinde yönetsel problemler Kızıltepe (2006)'ye göre öğretmenler için en fazla motivasyon düşürücü faktördür.

Aslam (2013) devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden faktörleri araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda motivasyon düşürücü faktörler olarak öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre maaş verilmemesi, okullarda öğretmenlere yüklenen aşırı iş yükü, yan haklarından nadiren yararlanabilmeleri, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması, yöneticilerin taraflı ve adaletsiz davranışları ve yapılan program ve müfredatların tatmin edici olmaması gibi sebepler ortaya konmuştur.

Purnamasari ve diğerleri (2020)'de öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, liderlik tarzları ve iş yüklerinin aidiyet duyguları üzerindeki etkisi çalışılmış, çalışmanın sonucundaysa bu faktörlerle öğretmen motivasyonları arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Khanal ve diğerleri (2021)'de Covid-19 pandemisi sürecince Nepalli öğretmenlerin motivasyon düşüklüklerinin sebepleri irdelenmiştir. Khanal ve diğerleri (2021)'e göre öğretmenin motivasyon düşüklüğü yorgunluk, yabancılaşma, tükenmişlik, düşük seviyede başarı duygusu ve öz değer kaybına sebep olan duygusal, bilişsel, sosyo-kültürel ve psikolojik bir durumdur. Bu çalışmanın sonunda Nepal'de ilkokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin motivasyonlarının düşük olduğu ortaya konmuştur. Buna neden olan durumlar da düşük maaş, sürekli bir profesyonel gelişim imkanının olmaması, öğrencilerin davranışları, iş güvencesinin olmaması ve tatil günlerinin az olması olarak ortaya konmuştur.

2.2.1. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Yöneticilerin Etkisi

Öğretmenlerin motive olmaları ve buna bağlı olarak çalışmalarında başarılı olabilmeleri için güçlü ve güven telkin edici bir yönetici desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Ada ve diğerleri, 2013). İlerleme kaydedenleri ödüllendirmek öğretmenlerin motivasyonlarını iyileştirmek ve çabalarını desteklemenin önemli bir yoludur. Öğretmenlerin başarılarını takdir etmek etkili bir teşvik yöntemidir ve böyle bir teşviğe karşı öğretmenlerin tepkisi her zaman olumludur ki bu da çalıştıkları kuruma ve yaptıkları işe karşı daha da fazla bağlılık göstermelerini sağlar (Agustiani, 2016). Kadioğlu Ateş ve Yılmaz (2018)'de de bununla paralel bir noktaya değinilmektedir. Çalışanlarını motive etmek isteyen yöneticiler özellikle kişisel farklılıkların ayırında olmalı, ulaşılan hedefler hakkında geri dönüt vermeli, karar verme sürecinde katılımı desteklemeli, performansla ödülü ilişkilendirmeli ve sistemin adaletini savunmalıdır. Öğretmenler tepkisel bir ruh hali içinde yöneticiler tarafından oluşturulan belirli bağlamlara tepki verirken ve aynı zamanda yöneticinin sunduğu küçük ödüller için birbirleriyle yarışır durumda kendilerini bulurlar (Gitlin, 1987). Olumlu liderlik tutumu ve okul iklimiyle alakalı çalışmasında Kelley (2005), olumlu bir yönetim anlayışının uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilere daha fazla güven duyduklarını, açık bir iletişim tarzı benimseyeceğini ve daha yenilikçi tutumlar sergileyerek olumlu bir çalışma ortamına katkıda bulunacaklarını söyler. Özgan ve Aslan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenler ve yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, bu çalışmanın sonucunda da yöneticiler kibar ve saygılı bir dille iletişim kurduğunda öğretmenlerin motivasyonlarının olumlu bir şekilde etkilendiği ortaya konmuştur. Bu olumlu atmosfer Addison ve Brundrett (2008)'e göre öğrencilerin başarısını arttırmak için bir gerekliliktir. Motivasyonun ve motivasyon düşüklüğünün sebepleri ilişkili olsalar da motive olmuş bir iş gücünün var olması için okul yöneticileri bu sebepleri ayrı ayrı göz önüne almalıdır. Fakat asıl odak noktası her zaman motivasyonu düşüren faktörler olmalıdır. Çünkü herhangi bir motivasyon düşürücü faktör, öğretmenin motivasyon düzeyi üzerinde motivasyon arttırıcı bir faktörden daha etkilidir (Addison ve Brundrett, 2008). Ayrıca öğretmen motivasyonu sağlanmadığı takdirde oluşan negatif duygular öğretmenlerin motivasyonun düşmesine sebep olur. Kadioğlu Ateş ve Yılmaz (2018)'in çalışmasında da etik dışı, otoriter ve baskıcı davranışlarla yönetilen ilköğretim öğretmenlerinin motivasyon düşüklüğü yaşamasının beklenen bir sonuç olduğu ortaya konmaktadır. Kim ve diğerleri (2014) tarafından Koreli ve Çinli İngilizce öğretmenlerinin motivasyon düşüklüğünün sebepleri incelenmiş, çalışmanın sonucundaysa Koreli öğretmenlerin motivasyonlarını en

çok düşüren sebepler idari görevler, öğrencilerin İngilizceye karşı olan ilgisizliği olarak belirtilmiştir.

2.2.2. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Öğrencilerin Etkisi

Kızıltepe (2008)'e göre öğrenciler öğretmenlerin en fazla motivasyon düşüklüğüne sebep olan faktördür. Brophy (1983)'de okullardaki başarısızlığın en önemli sebebinin öğretmen ve öğrenci arasındaki düşük motivasyon olduğu belirtilir. Yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları yöntemler, teknikler, ders araç gereçleri her ne kadar iyi olursa olsun, yeterince güdülenmemiş veya negatif yönde güdülenmiş öğrencilerin veya öğrenci gruplarının da hedef dil öğrenim sürecinde istenilen başarıyı elde edemezler ve yetersiz kalırlar (Çiftçınar, 2011). Çünkü öğrenciler dil öğrenimine karşı önyargılılardır, ne olursa olsun başarılı olabileceklerini düşünmezler (Akdağ Çimen, 2017). Öğrencilerin bu önyargısı kırılmadığı takdirde öğretmenlerin motivasyonları süreç boyunca olumsuz etkilenir. Çünkü öğrencilerle iş birliği içinde çalışıp öğrencilerin başardıklarını görmek isterler (Addison ve Brundrett, 2008). Kim ve diğerleri (2014) tarafından Çin ve Kore'deki motivasyon düşürücü faktörler incelenmiş, çalışmanın sonucunda İngilizce sınıflarının mevcudunun öğretmenler için motivasyon düşürücü bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra Çinli öğretmenlerin Koreli öğretmenlere göre daha düşük bir motivasyona sahip olmalarının başlıca sebebi velilerin öğretim sürecine aşırı müdahil olması ve yine velilerin beklentileridir.

Tang ve Hu (2022)'de öğretmenlerin heves kırıcı davranış ve söylemlerinin Çinli öğrencilerin motivasyon düzeylerine etkisi üzerine çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin söz konusu davranış ve söylemlerin öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olan motivasyon düşüklüğü üzerinde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük olmasının içsel ve dışsal değişkenler arasındaki ilişkiden de kaynaklanabildiği belirtilmiştir. Ayrıca Tang ve Hu (2022) öğrencilerin motivasyon düşüklüğünün, öğretmenlerin pozitif tavır ve söylemlerde bulunacak şekilde eğitilmesi yoluyla çözüme kavuşturulabileceğini önermektedir.

2.2.3. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Maaş, Çalışma Saatleri ve İş Yükünün Etkisi

Bennel (2004)'e göre Asya ve Afrika'da çalışan öğretmenlerin motivasyonlarıyla maaşları arasındaki ilişki incelenmiş, çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin motivasyonu ile maaşları arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Türkiye'deki akademisyenlerin maaşları gelişmiş ülkelerdeki meslektaşlarından daha

düşüktür (Bilge ve diğerleri, 2007). Bu çalışmayla doğrusal olarak Kızıltepe (2008)'de de Türkiye'nin finansal durumunun; tatmin edici bir maaş, yan haklar ve öğretmenlerin akademik kariyerlerini destekler bir duruma müsaade etmediği belirtilir.

Firdaus ve diğerleri (2019)'da Endonezya'nın Tangerang şehrindeki bir okulda öğretmenlerin çalıştıkları olan okullara bağlılıklarının üzerindeki yönetici, iş yükü ve motivasyonun etkisi araştırılmış, öğretmenlerin bağlılıklarını arttırmak için yönetim tarzları incelenmeli ve çok fazla iş yükü altında kalmamaları için verilen görevlerin gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İran özelinde yürütülen bir çalışma olan Baniasad-azad and Ketabi (2013)'da İranlı üniversite öğretmenlerinin motivasyonlarını düşüren faktörler arasında tutarsız bir müfredat programı, ek ödemelerin olmaması, takdir edilmeme ve istihdam sistemindeki değişkenlik, öğrencilerin ilgisizliği ve yetersiz araştırma ödeneği olduğu belirlenmiştir.

İş yükü bir çalışanın işiyle alakalı yerine getirdiği görevlerini, işlerine karşı olan sorumluluklarını kapsar (Firdaus ve diğerleri, 2019). Öğretmenler için bu iş yükü yalnızca işyerlerinde geçirilen süre değil, aynı zamanda çalışma saatleri dışında da yaptığı işlerdir (Johari ve diğerleri 2016). Tüm bunlar göz önüne alındığında öğretmenlerin iş yüklerinin haftalık veya günlük belirlenen ders saatini tamamlamaktan oluştuğunu düşünmek büyük bir yanılgı olarak kabul edilebilir. Shoaib (2004) öğretmen motivasyonunu arttırmak için iş yüküyle alakalı aşağıda verilen önerilerden bahseder.

- Öğretmenlerin yapmaları gereken yönetme işi azaltılmalı,
- Öğretmenler uzmanlık alanları olmayan müfredatla alakasız olan işleri yapmak zorunda bırakılmamalı,
- Ek görevleri yapmak opsiyona bağlı olmalı ve bunu yapmayı seçen kişilere ödüllendirme verilmeli,
- Ders hazırlamak için ayrılan süre öğretmenlerin mesai saatlerine dahil edilmeli,
- Zorunlu ders saati azaltılmalı böylece öğretmenler ünite öğretmek için telaşlanmaktansa düzgün bir şekilde dili öğretebilmeli.

Shoaib (2004) öğretmen motivasyonunu arttırmak amacıyla iş yükünde yapılabilecek iyileştirmelerden bahseder.

2.2.4. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Çalışılan Kurumun Fiziksel İmkanlarının Etkisi

Çözümün her zaman mümkün olmadığı durumlar öğretmenin motivasyonunu düşürür. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin yeni yöntem veya teknikleri uygulamasını zorlaştırır

Çünkü rretmene manevra yapacak veya yeni bir aktivite, teknik, rol yapma etkinlikleri denemek için sandalyeleri hareket ettirebilecek alanı sağlayamaz dahası kalabalık sınıfları kontrol etmek oldukça zordur (Agustiani, 2016). Dhand (2019)'da Güney Florida'da lise seviyesindeki öğrencilerin öğrenim süreçlerinin sınıf içindeki fiziksel koşullardan nasıl etkilendiği çalışılmıştır. Bu alışmada Dhand (2019), ğrencilere anket uygulamış, çalışmanın sonucundaysa sınıf içindeki ışıklandırmanın öğrencilerin öğrenmelerini en fazla etkileyen, sınıfın büyüklüğünün ise en az etkileyen faktör olduğunu ortaya koymuştur. Yabancı dil ğretiminde internet kullanımının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini araştıran Gagic ve diğerleri (2019)'da öğretmenlerin farklı teknik ve metotlarla birlikte diğital araçların kullanması gerektiği sonucuna ulaşılmış, böylece sürekli odaklanma problemi yaşayan öğrencileri sınıfta etkin tutmanın mümkün olabileceğini belirtmiştir. Aysu (2020) teknoloji kullanımının yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmış, sonucundaysa teknoloji kullanımının öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını ortaya koymuştur. Bu iki çalışmada da görülebileceği üzere teknolojinin ve fiziksel donanımların öğrencilerin ve dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir etki olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle çalışılan kurumun fiziksel imkanlarının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Shoaib (2004)'e göre kurumların imkanları, kaynakları ve ğretmen ödemeleriyle alakalı düzenlemeleri içeren öneriler aşağıda verildiği gibidir.

- Sınıf içindeki kullanımın isteğe bağlı olduğu kaynaklar (rneğin posterler, hafıza kartları vb.) ihtiyaç duyabilecek her ğretmen için kolaylıkla temin edilebilmeli,
- Devlet okullarının ve yüksek öğrenim kurumlarının genel altyapısı iyileştirilmeli,
- nemli eğitimsel görev ve zorluklarla baş etmeye çalışan öğretmenler (yüksek öğrenimine devam eden, öğretmenlik eğitimleri alan öğretmenler gibi) maddi olarak dllendirilmeli,
- Kurum bazında öğretmenleri başarıları için ödüllendiren performansa dayalı esnek bir ödeme sistemi olmalı.

Shoaib (2004) ğretmen motivasyonunu arttırmak amacıyla bu önerilerden bahseder.

2.2.5. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Kullanılan Ders Malzemelerinin Etkisi

Yabancı dil öğretim sürecinin kişilerin sosyal yaşantılarında kullandıkları sözlü ve yazılı iletişim kanallarıyla doğrudan bir bağlantısı vardır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin de günlük hayatımıza özgün olması beklenir ve istenir.

Arı (2014) Türkiye’de ilkokul 6.sınıf İngilizce ders müfredatını bir durum çalışması yaparak incelemiş, çalışmanın sonucunda da ilgili ders müfredatının öğrencilerin seviyesi için çok ağır, konuların yoğun ve zor olduğu sonucuna varmıştır.

“Öğretmenler İngilizce ders kitabındaki metinlerde bilinmeyen kelime ve yapıların olduğunu, öğrencilere kelime kazandırmaya ilişkin etkinliğin olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar İngilizce hem dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin zor olduğuna hem de kelimelerin öğrenci seviyesine uygun olmadığına ve ders kitabında güncel olmayan kelimelerin olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler aynı üniteye farklı dilbilgisi konularının bulunmasını öğrencilere öğretilbilirlik açısından olumlu bulmamışlardır (Arı, 2014, s.188).”

Aydın (2012) ilkokul seviyesinde İngilizce öğretmenlerinin motivasyon düşüklüğüne sebep olan faktörler olarak sınıf içinde kullanılabilecek destekleyici ders malzemelerinin olmamasını, ders kitaplarının kendi içinde kopuk, tutarsız ve dengesiz olmasını belirtmiştir.

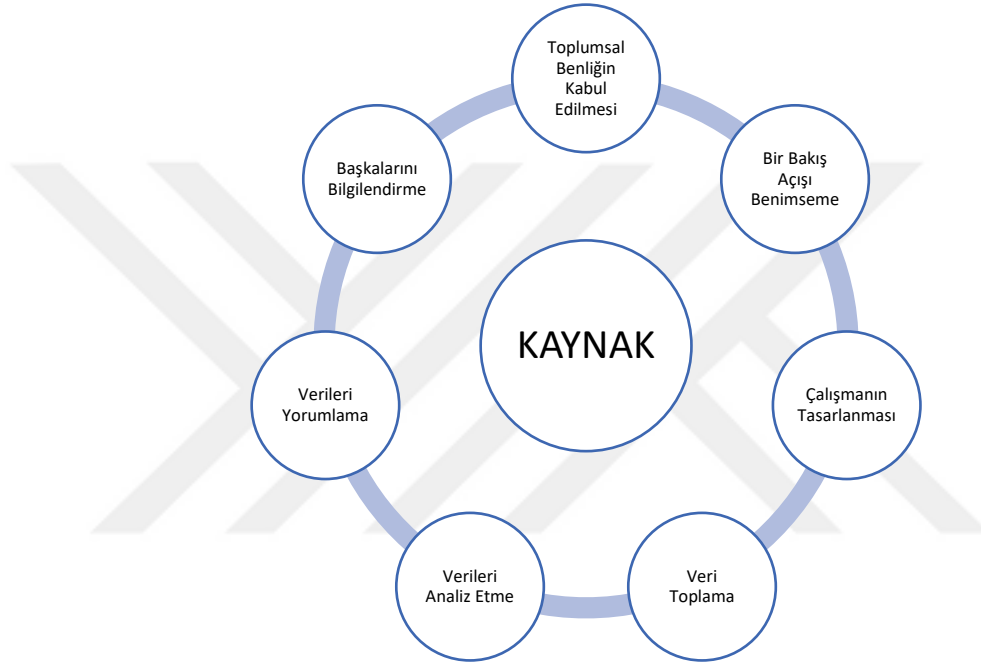
Kılıç ve diğerleri (2021) çalışmasında öğrencilerin motivasyonlarını düşüren faktörleri incelemiştir. Oluşturulan yarı yapılandırılmış formla toplanan verileri temalara ayırarak çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan faktörler arasında fiziksel çevre ve kullanılan ders materyallerinin olduğu ortaya konmuştur.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Hazırlık sınıflarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörlerin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. “Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylem analizi gibi nitel veri toplama tekniklerini kullanılır” (Baltacı, 2019). Nitel araştırma sürecinin basamakları Şekil 1.’de verilmiştir.

Şekil 2. Nitel Araştırma Sürecinin Basamakları



Kaynak: (Neuman, 2012, s. 23).

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak görüşme uygulanmıştır. Araştırma örnekleminde yer alanların, araştırma konusu hakkında bilgi, duygu ve düşüncelerini aktif olarak açıkladığı, yaşam öyküsünü anlattığı veri toplama tekniği, görüşme olarak adlandırılır (Baltacı, 2019). Kullanılan veri toplama aracıyla yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

3.2. Araştırmanın Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, ölçünlü açık uçlu görüşme / yarı yapılandırılmış (standardized open-ended interview / semi-structured) tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme türünde, görüşme soruları, sorulara ilişkin biçim ve sıralama önceden bir çizelge üzerinde belirlenir ve görüşme özgül olarak kullanılan bu çizelge yardımıyla yapılır (Gökçe, 1992; Özgüven,

1992; Seliger ve Shohamy, 1989; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun en büyük avantajlarından biri katılımcı ve araştırmacı arasında karşılıklı iletişime olanak tanır (Galletta, 2012). Bu da araştırmacının katılımcının cevaplarına göre soruları şekillendirmesine imkan tanır (Hardon ve diğerleri, 2004, Rubin ve Rubin 2005, Polit ve Beck 2010). Dolayısıyla katılımcının her bir sözlü ifadesine imkan tanınmış olur. Yapılan görüşmelerde örneklem grubunun büyük olması zaman ve maliyet bakımından mümkün olmamakla birlikte elde edilen geniş açılı verilerin analizinde problem yaşanabilmektedir. Dolayısıyla genelleme kaygısı güdülmez ve olası bütün çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve aykırılık kaygısı güdülür (Karataş, 2017).

Araştırmacı tarafından oluşturulan bu 6 açık uçlu görüşme maddesi bulunmaktadır. Bu maddelerin oluşturulması için önce alan yazına başvurulmuş ve taslak oluşturulmuş, ardından iki uzman görüşü alınmıştır. Oluşturulan formun güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için 5 öğretmenle pilot görüşme yapılmış ve bu görüşmelerin sonucunda form gözden geçirilmiş ve son biçimini almıştır.

Görüşmeler 2 aylık bir süre içinde farklı üniversitelerde farklı öğretmenlerle yüz yüze ve çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiş, katılımcıların çalışmaya katılmak için gönüllü olmaları esas alınmıştır.

Yapılan görüşmelerde görüşme formu uygulanırken çalışma grubuna sorular doğrudan sorulmak yerine katılımcıların kişisel tecrübelerinden yola çıkarak görüşmeler yönlendirilmiş ve derinleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Çözümleme Teknikleri

Görüşülen katılımcıların görüşlerine, söylediklerinin etkili bir biçimde yansıtılması adına doğrudan alıntı şeklinde yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). 37 katılımcı ile görüşme yapılmış ve yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Kayıtlar yazıya aktarılmış ve çalışmaya katılan gönüllülerin kimlikleri anonimleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, nitel veri çözümleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde, yabancı dil öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veri nitel veri çözümleme yöntemlerinden betimsel çözümleme ve içerik çözümlemesi tekniklerinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Betimsel çözümlemede, elde edilen veri araştırma sorularının ortaya koyduğu konulara göre düzenlenebilir ya da görüşme süreçlerinde kullanılan sorular doğrultusunda sunulabilir. Bu çözümleme türünde, verilerin anlaşılır bir biçimde betimlenmesi, yorumlanması ve bunlara bağlı olarak neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması işlemleri yapılır. Bu işlemlerle bulguların düzenlenmiş ve

yorumlanmış bir biçimde sunulması amaçlanır (Campbell, 1996; Davis, 1995; Erden, 1998; Seliger ve Shohamy, 1989; Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Betimsel analiz öncesinde belirlenen temalara göre özet şekline getirilir ve yorumlanır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'ya göre betimsel çözümlemenin dört aşaması vardır. Bunlar:

1. Betimsel çözümleme için bir çerçeve oluşturma: Araştırma sorularından, kavramsal çerçeveden ya da görüşmelerden yola çıkarak oluşturulan çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenlenip sunulacağı belirlenir.

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Oluşturulan çerçeveye göre veriler okunur ve düzenlenir.

3. Bulguların tanımlanması: Veriler tanımlanır ve gereken noktalarda doğrudan alıntılar yapılır.

4. Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulgular üzerinden yorum yapılır, anlamlandırılır.

Bu çözümleme türünde ortaya çıkan temalar altında bulgular düzenlenir, yorumlanır ve çıkarımlarda bulunulur. İçerik analizindeyse betimsel analizde yorumlanan veriler daha yoğun bir çözümlemeye tabii tutulur ve öncesinde ortaya çıkarılamayan kavram ve temalar bu çözümleme sonucunda ortaya çıkarılabilir.

3.4. Katılımcılar

Katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede katılımcılar belirli özelliklere sahip kişiler veya durumlardan oluşur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Araştırmanın çalışma grubunda devlet üniversitelerinin hazırlık sınıfında görev yapan 37 yabancı dil öğretmeni yer almaktadır. Ulaşılabilirlik kapsamında amaçlı örnekleme yoluna başvurulmuştur. Çalışmanın yapılacağı kurumların belirlenmesinde, eğitim alanına girme ve çalışma güclüğü (çalışma koşulları, zaman sınırlaması, gönüllülük vb.) nedeniyle çalışmanın uygulanabilirliği ve ulaşılabilirliği ilkeleri temel ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmaya katılan 37 katılımcı devlet üniversitelerinin hazırlık sınıflarında (en kalabalıktan en aza gidecek şekilde) İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Durumsal çeşitlilik sağlamak adına kadın ve erkek katılımcılardan farklı deneyim yıllarına sahip ve farklı devlet üniversitelerinde çalışan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Tablo 1.'de çalışma grubunun deneyim yıllarını içeren bilgiler ve çalışma

grubunun cinsiyet dağılımlarına da yer verilmiş, Tablo 2.'de ise çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların çalıştıkları üniversitelere göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların deneyim yılları ve cinsiyete göre dağılımı

Deneyim Yılı	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet	
0-5 yıl	11 Katılımcı	Kadın Katılımcı	24
6-10 yıl	12 Katılımcı		
11-15 yıl	13 Katılımcı	Erkek Katılımcı	13
15 ≤ yıl	1 Katılımcı		

Tablo 1.'de görülebileceği gibi çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin deneyim yılları arasında farklılıklar mevcuttur.

Tablo 2.

Çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların çalıştıkları üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	Katılımcı Sayısı
Üniversite 1	20
Üniversite 2	13
Üniversite 3	4

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların üniversitelere göre dağılımı Tablo 2.'deki gibidir.

3.5. Araştırma Denenceleri

Dışsal faktörler hazırlık sınıflarında çalışan öğretmenlerin motivasyonunu düşürür.

3.6. Sınırlamalar

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldığı için kişi sayısı 37 ile sınırlıdır. Örneklem grubuna yalnızca devlet üniversitelerinde çalışan yabancı dil öğretmenleri dahil edilmiştir. Dolayısıyla çalışma verisi bu çalışma grubundan edinilen bilgiyle sınırlıdır. Ayrıca çalışma grubunun cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenler dikkate alınmamıştır. Çalışmanın bu boşluğunu kapatmak adına çalışma grubunun deneyim yılları baz alınmıştır.

4. BULGULAR ve DEĞERLENDİRME

Yapılan çalışmada veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Buna göre ulaşılan görüşler doğrudan ve özetleyici olacak şekilde katılımcılara sorulan sorular eşliğinde sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Motivasyon Düşüklüğüne İlişkin Bulgular

Katılımcılara “*Eğitim öğretim dönemi boyunca motivasyonunuzda düşüklük hissediyor musunuz?*” sorusu sorulduğunda 37 katılımcıdan 35’i eğitim öğretim dönemi ve hatta çalışma yaşantıları boyunca motivasyon seviyelerinde düşüklük olduğunu belirtmiştir. Ayrıca 3 katılımcı bu motivasyon düşüklüğünün sürekli olmadığını, daha ziyade inişlerin ve çıkışların olduğuna değinmiştir. Ulaşılan bulgular görüşmelerden yapılan doğrudan ve özetleyici alıntılar şeklinde sunulmuştur.

K2

“(…) Evet, ilk yıllara göre özgüvenim kesinlikle arttı. Motivasyon ölçülebilir bir şey değil ama inişler çıkışlar oluyor. (...) Tüm meslek hayatı boyunca farklı evrelerde bunu görebiliriz ve bence her dönemde iniş ve çıkışlar oluyor.”

K19

“(…) Ama şöyle dönüp baktığımda öğretmeye karşı motivasyonumda göreceli bir azalma olduğunu düşünmüyorum. Fakat dışsal faktörlerden dolayı olmuş olabilir tabii ki de düşmeler, inişler çıkışlar.”

K37

“(…) Hem azalıyor hem artıyor. Tabii bu biraz insanın modu gibi, motivasyon da değişebiliyor meslekte.”

Bu 2 katılımcı motivasyon düzeylerindeki değişkenlik Dörnyei ve Ushioda’nın(2011) belirlemeleriyle tutarlık sergilemektedir. Dörnyei ve Ushioda (2011) uzun süreli bir motivasyon gerektiren etkinliklerde motivasyon düzeylerinin sürekli olarak sabit tutulamayacağını savunur.

Öte yandan çalışma grubuna dahil edilen 37 katılımcıdan 2’si herhangi bir motivasyon düşüklüğü deneyimlemediklerini belirtmişlerdir.

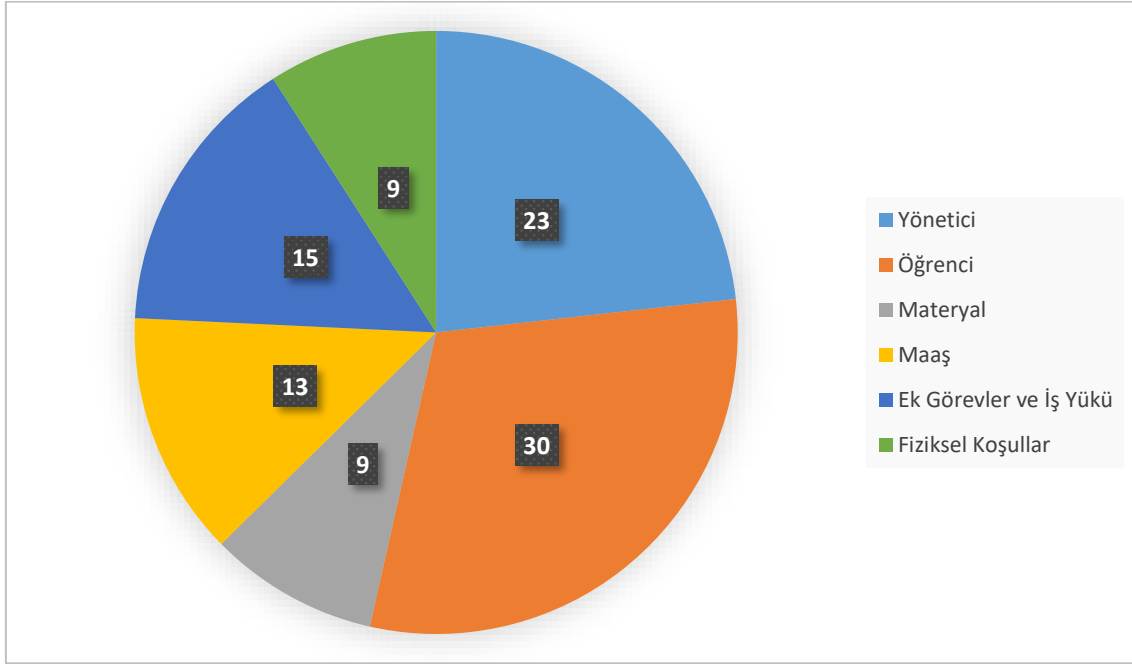
Katılımcıların motivasyon düşüklüğü yaşamamalarının sebebi profesyonel bakış açıları veya deneyim yıllarıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü bu 2 katılımcı, 12 yıldan uzun süredir

öğretmenlik yapmaktadır. Deneyim yılı ve motivasyon arasındaki ilişkiye bulgulara değinilecektir (bkz. Öğretmen Motivasyon Düzeylerine Deneyim Yılıının Etkisi İlişkin Bulgular)

4.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düşüklüğüne Sebep Olan Dışsal Faktörler

Öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörler Şekil 3.'te verilmiştir.

Şekil 3. Öğretmenlerin Motivasyonunu Düşüren Dışsal Faktörler



Yapılan görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda 37 katılımcıdan oluşan çalışma grubunun motivasyonunu düşüren dışsal faktörler Şekil 3.'te sunulmuştur. 37 katılımcının 2'si herhangi bir şekilde motivasyon düşüklüğü deneyimlemediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla Şekil 3.'te verilen dağılımlar 29 katılımcı üzerinden verilmiş, bu faktörler birbirinden bağımsız faktörler olarak değerlendirilmiştir.

Bir başka deyişle bir faktörün motivasyonunu düşürdüğünü belirten katılımcı, bir başka faktörün de motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir. Şekil 3.'ten yola çıkarak öğretmenlerin motivasyonunu düşüren dışsal faktörlerin çalışma grubundaki dağılımı çoktan aza olmak üzere öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve derse karşı olan tutumları, yöneticilerin öğretmenlere karşı olan davranışları ve tutumları, maaş, iş yükleri ve ek görevler, kullanılan ders malzemeleri ve çalıştıkları kurumun fiziksel imkanları olarak sıralanabilir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen iki faktöre daha ulaşılmıştır. Bunlar öğretmenin deneyim yılı ve iş arkadaşlarıdır.

Öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörlerin yapılan görüşme metinlerinden elde edilen atıf sıklıklarıyla birlikte Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Motivasyon Düşüklüğüne Sebep Olan Dışsal Faktörler

Dışsal Faktör	F
Öğrencilerin tutum ve davranışları	25
Yöneticilerin öğretmenlere karşı olan tavır ve tutumları	20
Maaş	13
İş yükleri ve ek görevler	10
Çalıştıkları kurumun fiziksel imkanları	9
Kullanılan ders malzemeleri	9
Deneyim yılı	7
İş arkadaşları	3

Tablo 3.'te görülebileceği gibi çalışmanın amacıyla uyumlu olacak şekilde 8 temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temaların alt temaları ilgili başlıklar altında incelenmiştir.

Tüm bu faktörler sonraki bölümlerde alt başlıklarda detaylı olarak incelenmiştir. Çalışma grubuna katılan gönüllüler K1, K2, K3, (...) şeklinde kodlanarak yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğü Üzerinde Öğrencilerin Etkisine İlişkin Bulgular

Çalışma grubuna “*Öğrencilerinizin tutum ve davranışları motivasyonunuzu nasıl etkiler?*” sorusu sorulduğunda 37 katılımcıdan 30'u öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin kendi motivasyon düzeylerini etkilediğini belirtmiştir. Buna sebep olarak öğretmen ve öğrencilerin sürekli bir etkileşim içinde olmaları gösterilebilir.

K5

“(…) Bazen öğrenciler de çok farklı olabiliyor. Profiller çok değişiyor. (...) Karşılıklı güdüleniyorsunuz böylece. Ama diğer türlü her şeye kapalı, ekstra hiçbir şey öğrenmek istemeyen öğrenci sizin canınızı sıkıyor.”

K25

“(…) En büyük sebebi öğrencilerde gözlemlediğim motivasyon kaybı. Genellikle hazırladığım materyalleri götürdüğüm zaman sınıfa çok büyük motivasyonla giriyorum aslında. Ama zamanla öğrencilerin motivasyonunun düştüğünü

görüyorum. Öğrencilerin kendi özel hayatlarında karşılaştığı durumlar veya dile karşı isteksizlikleri sebebiyle motivasyon düşüklüğü yaşıyorlar. Bu da benim motivasyonumu düşürüyor.”

K8

“(…) Evet öğrencilerin tavırlarından negatif etkilendiğim oluyor. Bir noktadan sonra baktım ki gerçekten benim de mesleğe olan tutumum değişmeye başladı.”

K7

“(…) Ama sınıfın motivasyonu tamamen düşükse, enerjileri yoksa bu tabii ki motivasyonu kırıyor. Ama eğer bir veya iki öğrenci düşükse genellikle onları birileriyle eşleştirip konuyu öğrenmelerini sağlıyorum. En azından yanlarına gidip, bir şeyler sorup derse katmaya çalışıyorum ki onların da motivasyonu yükselsin. Yoksa diğer öğrencilerin de motivasyonu düşüyor. Bütün sınıfı düzgün hale getirmeye çalışıyorum diyebiliriz.”

K22

“(…) Çünkü öğrenciler başarısız oldukları noktada bazen elimden geleni yaptığımı ama o kişiye dokunamadığımı hissettiğim zamanlar oluyor. O öğrencinin başarısızlığı yüzünden bu sefer ben de yanlış görünmek istemediğim bir duruma düşmüş oluyorum. Bu durum ondan da soğumama sebep oluyor. Her sene bu öğrenci bana sıkıntı yaşatacak kişi diye kafamdan tiplerle başlıyorum.”

K2

“(…) Ama yıllar içerisinde en iyi öğrendiğim şeylerden birisi öğrencinin içsel motivasyonunun da çok büyük bir farkı olması. Çünkü ben aynı hocayım yani amacım hep öğrencilerin seviyelerini arttırmak. Bazılarında bunun geri dönüşlerini misliyle alırken bazılarında alamıyorsunuz. Öğrenci ‘Hocam sizde hiçbir şey yok ama ben zor bir dönemden geçiyorum.’ diyor.”

K12

“(…) Hiçbir şekilde *speaking* dersinde dönüş alamıyorum öğrencilerden. En son artık bir duygusal patlama yaşadım. Yorgunlar anlıyorum tabii ama elimden gelen her şeyi yapıyorum ben de. Bu da çok etkiliyor tabii.”

K13

“(…) Şu an çalıştığım kurumdaki öğrenciler öğrenmeye çok daha istekli. Çünkü daha akademik hedefleri olan öğrenciler olduğunu söyleyebilirim. Dolayısıyla bir yandan da iyi bir üniversitede okudukları için ve kendilerini de geliştirmek istedikleri için hem içsel hem dışsal bir motivasyon da var. (…) Bu tabii hocanın da yaratıcılığını etkiliyor bence.”

K21

“(…) Fakat öğrenci de ders çalışmıyor olabilir. Bölümde kalan öğrenci hiçbir zaman bölüm hocasının sorunu olmuyorken ya da sorumluluğu olmuyorken hazırlıkta kalan öğrenciler genellikle bizim sorumluluğumuz oluyor, biz öğretmemiş oluyoruz. Öğrencinin tembelliği, çalışmaması gibi şeyler göz ardı ediliyor ve bu bize yükleniyor. Bu inanılmaz motivasyon düşürücü bir şey. Ben o zaman o kurumda çalışmak istemiyorum.”

K8

“(…) Bunlar da bazen öğrenci kendisini sistemde ‘Ben yokum.’ şeklinde etiketlediği zaman ortada ders verecek kimseyi de bulamıyorsun. Bu benim motivasyonumu baya etkiledi. Hiç beklemediğim bir şeydi.”

K14

“(…) Çünkü gerçekten bir kişi bile öğrenmek istemiyor diye düşündüğüm sınıflarda öğretmenlik yaptım. Gerçekten çok zorlayıcı bir süreç ve mecburen ders süresinin dolmasını bekliyordum ben de. (…) Öğretmenlik konusunda çok istekliyim ve severek yapan bir insanım ama bazen hakikaten ne yapıyoruz diye düşünebiliyorum ben de.”

K27

“(…) Motivasyonum tamamen öğrencilerimle alakalı. Onlar kötü davrandıysa, saygısızlık yaptıysa, benim emeğime saygısızlık yapılsa o zaman motivasyonum düşüyor.”

Öğretmenler ve öğrenciler süreç boyunca birlikte uzun süreler geçirmek durumunda kalabilir ve dolayısıyla etkileşime girebilirler. Öğrenciler ve öğretmenlerin bu denli bir etkileşim içinde olmaları iki tarafın karşılıklı olarak birbirinden etkilenmesine sebep olabilir. Acat ve Demirel (2002), öğrencilerin harekete geçme motivasyonunun öğretmenler tarafından sağlanabileceğini belirttiği gibi öğretmenler de öğrencilerinin tavır ve tutumlarından motivasyon düzeyi olarak etkilenebilirler dolayısıyla motivasyon için etkileşim karşılıklıdır.

K2

“(…) Beni bekliyorlar mı, beni sevecekler mi diye düşünüyorum. Çünkü çok fazla vakit geçiriyoruz birlikte. Ben bu konuda insan ilişkilerinin çok önemli olduğunu anlıyorum. Bizim geçen sene ellişer dakikadan 5 saat dersimiz vardı. Günde 250 dakika yapıyor. Ben günde 250 dakikayı eşimle, çocuklarımla, annemle ve babamla geçirmiyorum. O yüzden sınıfta da sevgi saygı kültürü çok önemli ben buna inanıyorum. Çünkü çok vakit geçiriyoruz ve o sürede geçen etkileşime kriter olması için gelişime dönük olması için önemli sevgi saygı anlamında.”

K15

“(…) Sınıfımda heyecanlı, enerji dolu ve öğrenme sevgisi olan ya da bunu gösterenler, yansıtabilenler var. Onlar olduğu zaman ben de kendimi canlı ve heyecanlı hissediyorum ve o sınıfa girdiğimde daha severek ve isteyerek ders anlatıyorum, öğrencilerimin o enerjisini gördüğümde ben de yaptığım şeyden keyif alıyorum.”

K22

“(…) Öğrenciyi yükseltmeye çalışırken daha çok çabalamış oluyorum daha çok yorulmuş oluyorum. Bu sefer de ben sınıftan çıktığımda daha tükenmiş hissediyorum.”

K26

“(…) Çünkü sınıf başlı başına zaten kontrol etmesi zor bir alan. Ders anlatmak, ders yapmak en basit şey ama sınıf içi kontrolü sağlamak, sınıf içi yönetimi yapmak her şeyden daha zor.”

K27

“(…) İyi bir sınıfım varsa o sınıfta motivasyonum hiç düşmüyor. Orada hep yüksek. Tamamen sınıfa bağlı.”

K28

“(…) İkinci yılda girdiğimiz öğrencilerimiz için ben o kadar şeyler hazırlıyorum, kahoot’tan bir şeyler yapıyoruz. Onların da hoşuna gidebilecek konular getiriyorum (...) Yine de geri dönüt olarak bir aktiflik gelmeyince ben çok down hissediyordum. Bu sınıfı haftada bir-iki kez görmeme rağmen bu sınıfa girerken ayaklarım geri geri gidiyordu. Gitmek istemiyordum o sınıfa. Ama bu diğer sınıflardaki motivasyonumu etkilemiyordu.

K31

“(…) Belki çalıştığım kurumdaki öğrenci profili olabilir. Öğrenciler gelecekte İngilizce’yi kullanacaklarını çok düşünmüyorlar, sadece hayatlarında ders olarak kalacağını düşünüyorlar. Yeterli önemi vermiyorlar. Bende de artık ister istemez bu düşünce oluşmaya başladı, İngilizce’yi sadece bir ders olarak öğretip geçiyorum. Bu kesinlikle negatif bir durum. (...) Genel olarak öğrenciler kendini kapattığı için ya da dersi ciddiye almadıkları için o gün motivasyon düşüklüğüne sebep olabiliyor.”

K13

“(…) Öğrencilerimizin de çoğu zaten *beginner* ve *elementary* seviyesinde oldukları için hazırbulunuşluk seviyesi olarak aynı olmalarına rağmen İngilizce’ye bakış açıları, öğrenme isteği ve hevesleri çok farklıydı. (...) Çünkü daha akademik hedefleri olan öğrenciler olduğunu söyleyebilirim. (...) Ama eski kurumumdaki öğrencilerin böyle bir hedefi olmadığı için ve mezun olduklarında yapacakları iş ve gönderilecekleri pozisyonlar dolayısıyla çoğu ‘İngilizce öğrenememe ne gerek var?’ şeklinde yaklaşıyorlardı. Hepsinin değil ama bir kısmının böyle bir algısı vardı. Bu da tabii ki derste yaptığım aktivitelerden onların aldığı keyfi ve benim aldığım keyfi kısıtlıyordu. Yani bir şey yaptığınızda, hazırladığınızda bir hevesle sınıfa götürdüğünüzde sınıfta oflayan puflayan, ‘Biz niye bunu yapıyoruz? Bu ne kadar gereksiz.’ diyen öğrenciler olunca bu tabii hocanın da yaratıcılığını etkiliyor bence.”

K32

“(…) Çünkü ben özellikle dil öğretiminde iş birliğinin ya da beraber hareket etmenin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Sonuçta bir iletişim kurmaya çalışıyoruz ve ortak bağlamı bulmak ister istemez önemli bir hale geliyor. Öyle olunca bence iş birlikçi hareket etmenin, uyumlu olmanın önemi büyük. Fikrini saygısızca değil de güzel yollarla söylemesinde, kendini ifade etmesinde bir sakınca yok ama kendi fikrini daha saygısız bir biçimde sunduğu zaman elbette bu beni negatif etkiliyor ve kendimi daha az motive hissetmeme, dersi daha isteksiz bitirmeme sebep oluyor.”

K33

“(…) Dediğim gibi benden, dersimden sıkıldığını hissettiğimde motivasyonum düşüyor, birincisi bu. İkincisi, kendilerine yeni bir şey katmadıklarını hissediyorum, onlar da öyle hissediyorlar ve o zaman çok verimsizleşiyor. Mesela bazen derste oflamaları, istekli olmayışları beni rahatsız ediyor. (...) Genelde sene başında öğrenciler daha istekliken, size güveniyorken motivasyonunuz yüksek oluyor. Öğrencinin bana güvenmediğini hissettiğimde de motivasyonum düşüyor. Mesela sınavla ilgili söylediğim bir şeyin tamamen tersi çıktığında, sınavda çıkan soruların işlediğimiz müfredatla hiç alakası olmadığında.”

K34

“(…) öğrencinin yaptığı işin arka planını bilmemesi oluyor. Örnek veriyorum, ben bazen bir dersi çok planlıyorum, materyal bulmaya çalışıyorum, bazen sırf iki-üç ders için saatlerimi, günlerimi harcıyorum ancak bunun öğrenci tarafından takdir edilmediğini gördüğüm zaman, öğrencinin hiç ilgisini çekmediği zaman tabi ki o zaman durgunlaşıyorum. Çünkü şu soru geliyor o zaman aklıma: Herhangi bir katkı sağlamayacaksa neden saatlerce bunun için uğraştım ki? (...) Öğrencinin isteksizliği. Bazı sınıflar çok istekli. Dünyanın en sıkıcı ders planını da getirsem mükemmel bir şekilde işliyorum dersi. Her şey rayına oturuyor. Instruction’ı anında alıyor, başlayalım dediğim zaman başlıyorlar, yeni fikirler üretiyorlar, bizi şaşırtıyorlar. Bazen aktivite buluyorlar. Hocam, şunu yapalım diyorlar.”

K36

“(…) Onun haricinde bir şeyler öğretmeye çalışıyorum ama kendisi gereken ilgiyi göstermediği zaman bu benim motivasyonumu düşürüyor. Ben bir şeyleri çabalıyorum çabalıyorum ama o çabalamıyor, onun umrunda değil öğrenmesi. Bu beni üzüyor ve bir müddetten sonra diyorum ki: “Tamam, o onun seçeneği. Ben de daha az çabalayayım o zaman.” Çünkü ben öğrettiğim şeyin dışında ekstra bir şeyler yapıyorum ve yapmak istemiyorsa bu onun problemi.”

K37

“(…) En azından bu kurumda bu öğrenciler İngilizceyi gerçekten öğrenmek istiyorlar. O yüzden onlara daha eğlenceli, daha iletişimsel şeyler bulup gideyim diyorum.”

Öğrencinin tavır ve tutumlarının motivasyonlarını düşürdüğünü ifade eden öğretmenlerin söylemlerinden yola çıkarak ulaşılan alt temalardan ilki öğrencilerin dersler sürecince yansıttıkları duygu durum değişiklikleridir. Tablo 4.'te öğrencilerin değişken duygu durumlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkilediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Değişken Duygu Durumlarının Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Duygu Durumları	F
Mutsuz	1
İstekli	1
İsteksiz	5
Sıkılmış	2
Yorgun	2
Güvensiz	1
Görüş Belirtmeyen	25

Tablo 4.'te görüldüğü üzere öğrencilerin tavır ve tutumları çalışma grubuna dahil edilen 37 öğretmenin 30'unun motivasyon düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Bu öğretmenlerin 12'si öğrencilerin duygu durumlarının motivasyon düzeylerini etkilediğini ifade etmiş, 25'i ise bununla alakalı görüş belirtmemiştir.

Öğrencilerin tavır ve tutumlarıyla alakalı ulaşılan alt temalara Tablo 5.'te görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

Tablo 5. Ulaşılan Alt Temalar ve Katılımcıların Söylemleri

Öğrencilerin Duygu Durumları	Katılımcıların Söylemleri
Mutsuz	“Çocuklar mutsuz yani ve o ekran karşısında sizin bazen fazla mutlu olmanız bile onları rahatsız ediyor.” (K2)
İstekli	“Çünkü bir sınıfa girdiğinizde eğer öğrenci istekli ve hevesliyse öğrenmeye, gerçekten severek o bölümü okuyorsa hoca yorgunluğunu unutuyor. Hevesleniyorum bir şey anlatmak için, hiç umrumda olmuyor yorgunluğum.” (K17)
Güvensiz	“Öğrencinin bana güvenmediğini hissettiğimde de motivasyonum düşüyor.” (K33)

Öğrencilerin tavır ve tutumlarından motivasyon düşüklüğü şeklinde etkilendiğini ifade eden öğretmenlerin söylemlerinden yola çıkarak ulaşılan bir diğer alt tema öğrencilerin yabancı dil yeterlilik seviyeleridir. Tablo 5.’te öğrencilerin yabancı dil yeterlilik seviyelerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyine etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Yabancı Dil Yeterlilik Seviyelerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Yabancı Dil Yeterlilik Seviyeleri	F
Başlangıç	1
İleri	1
Görüş Belirtmeyen	35

Tablo 6.’da görüldüğü üzere öğrencilerin tavır ve tutumları çalışma grubuna dahil edilen 37 öğretmenin 25’inin motivasyon düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Bu öğretmenlerin 2’si öğrencilerin yabancı dil yeterlilik seviyelerinin motivasyon düzeylerini etkilediğini ifade etmiş, 35’i ise bununla alakalı görüş belirtmemiştir.

K13

“(…) Ben şu an çalıştığım kurumda *beginner* seviyesinde derse girdim bir dönem. Oradaki öğrencilerimizin de çoğu zaten *beginner* ve *elementary* seviyesinde (...) öğrenciler öğrenmeye çok daha istekli. Çünkü daha akademik hedefleri olan öğrenciler olduğunu söyleyebilirim.”

K5

“(…) Tıp öğrencilerinin dersine gireceğiniz zaman derse biraz daha hazırlanayım, şunları da öğreteyim diyorsunuz. Fakat mimarlık öğrencileri sizi canınızdan bezdiriyor, sınıfa ayaklarınız geri geri gidiyor. Tıp öğrencileri ne verirsiniz alıyor.”

K35

“(…) Aslında onlarla ilgili hiçbir sorunum yok çünkü ders işleme esnasında özgüvenimin yerinde olduğunu düşünüyorum. Öğrenci profili de buna çok etki ediyor. Tabi her sene farklı bölümlerden farklı öğrenciler geliyor ama onlarla bir şekilde hazırlık senesi için başa çıkabiliyorum. Zaten öğrencilerin üzerine çok gitmediğiniz zaman ve kendinizi doğru ifade ettiğiniz zaman öğrenciler de sizi anlıyor. Öğrencilerle ilgili sıkıntı yaşamıyorum. (...) Aslında burada en önemli faktör öğrenci. Öğrenci iyi olduğu zaman öğretmen de iyi oluyor. Arka plandaki şeylerle illaki uğraşacağız ama şunu söyleyebilirim ki zamanla tabi ki yaşlanacağız ve daha da yavaşlayacağız ve ilk baştaki halimizle sürekli kıyaslıyor olmak da bazı noktalarda doğru değil. Dolayısıyla yaşadığımız bazı tecrübelerin, problemlerin doğal olduğunu düşünüyorum ve kendimi telkin etmeye çalışıyorum. Olabildiğince pozitif gitmeye çalışıyorum yani. Yoksa ders içi motivasyon düşerse öğrenciler de bu durumdan çok etkilenebilir.”

K33

“(…) En önemli sebepleri aslında sınıfta yaşadığım zorluklar. Öğrencilerle, sınıf yönetimiyle alakalı. Kendi adıma konuşmam gerekirse öğrencilerle ilgili bazı şeyleri yönetmekte zorlandığımda motivasyonumun düştüğünü hissediyorum veya sınıfı istediğim gibi çekip çevirebildiğimi hissettiğimde daha motive hissediyorum. Mesela ders iyi geçtiğinde, öğrencinin öğrendiğini ve aynı zamanda keyifli olduğunu hissettiğim derslerden sonra motivasyonum yükseliyor. Diyelim

ki bu durum ikinci derste oldu, üçüncü derse istekle gidiyorum. Daha erken gitmek istiyorum sınıfa. İçimde onu hissediyorum. Ama eğer çok sıkılıyorlarsa ve en çok da hiçbir şey öğrenmediklerini hissettiklerini düşünüyorsam gitmek istemiyorum, yoruluyorum. Daha da fazla birbirimizi sıkıyoruz. Öyle olunca da motivasyonum düşüyor.”

Tablo 6.’te görüldüğü üzere öğrencilerin dil yeterlilik seviyeleri öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyebilmektedir. Buna sebep olarak başlangıç düzeyindeki öğrencilerin kendilerine güvenmedikleri için yabancı dil öğrenimine karşı isteksiz bir tavır sergilemeleri gösterilebilir.

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda da görülebileceği gibi Kızıltepe (2008) de öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan en önemli faktörün öğrenciler olduğu ortaya koymuştur. Buna sebep olarak öğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde ve dışında geçirdikleri zamanın uzun olması dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin arasında etkileşimin yüksek düzeyde olması gösterilebilir. Bu etkileşimden kaynaklı olarak vakitlerinin çoğunu öğrencileriyle geçiren bir öğretmenin onların motivasyon düzeylerinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu da Sugino ve diğerleri (2017) öğretmenlerin, öğrencilerinin motivasyon ve ilerlemesini gördükçe ve bu ilerleme için takdir edilince daha da motive olurlar bulgusuyla pozitif bir ilişki içindedir. Pourtousi ve diğerleri (2018)’inde de katılımcıların çoğunun üzerinde durduğu nokta olan öğrencilerinin motivasyon düşüklüğünün öğretmenin motivasyon düzeyini olumsuz etkilediği bulgusuyla uyusmaktadır.

4.2.2.Yöneticilerin Öğretmen Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcılara motivasyon düzeyleri üzerinde yöneticilerin rolü hakkında “*Çalıştığınız kurumdaki yöneticilerin motivasyonunuz üzerinde nasıl bir etkisi vardır?*” sorusu sorulduğunda 37 katılımcının 23’ü yöneticilerin tavır ve tutumlarının motivasyon düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

K20

“(…) İdare çok etkili. Verdiğiniz kararların arkasında duran bir idare varsa motivasyon açısından iyisiniz ama verdiğiniz kararlarda öğrencinin tarafını tutup sizi yalnız bırakan bir idareciniz varsa, sizi ekstra zorlayan bir idareniz varsa bunlar sizi zorluyor.”

K17

“(…) Yönetici çok önemlidir, her şeydir. Zaten bir sıkıntıyı çözecek olan da onlardır, yaratan da onlardır diye düşünüyorum.”

K31

“(…) Yönetici pozisyonunda bulunanlar bazen sorun çıkartabiliyor. Çok sorunlu olabiliyorlar. Bir de bunların dertleriyle uğraşmak oldukça sıkıcı olabiliyor.”

K36

“(…) Amirlerim tarafından yaptığım bir şeyin görülmemesi. İşimi yapıyorum ve bu görülüyor onun yerine daha farklı şeylere takılıyorlar. Mesela çalışıyorum ve yarım gün çıkmak istiyorum fakat hala sorgulanıyorum. Ama ben çalışıyorum, senin bunu görüp değerlendirmen gerekiyor. Ben derste oturmuyorum, ayakta sürekli öğrencilerime bakıyorum. Ama ben bir izin istediğim zaman sorgulanıyor olması aktif çalışan biri için gerçekten motivasyonu kırıyor. Ben diyorum ki: “Neden yapıyorum ki?” Ya da birilerine bir eleştiride bulunuyorsun veya bir şeye katkı sağlamaya çalışıyorsun ama değiştiremiyorsun. Senin görüşün hiçbir şekilde dikkate alınmıyor, göz ardı ediliyor. Bu beni çok değersiz hissettiriyor.”

Katılımcıların da ifade ettiği gibi öğretmenler destekleyici bir yönetime ihtiyaç duyarlar. Hettiarachchi (2018), benzer şekilde okul yönetimlerinin yetersiz kaldığı noktada öğretmenin motivasyonu büyük oranda düşebilir.

K12

“(…) Öğrenciler hiçbir şekilde motivasyonumu düşürmüyor ama kurumsal, yönetsel boyut çok düşürüyor.”

K9

“(…) İdarenin size çok çalışmadığınız yönünde bir yaklaşımı varsa gerçekten motivasyon düşürücü bir faktör.”

K13

“(…) Şu an çalıştığım kurumda çalışanların motivasyonuna, özgürlüğüne, teacher autonomy’e daha çok önem verildiği için, kendimi bu alanda daha özgür hissettiğim için ve daha yoğun ve konsantre bir programımız olduğu için derslere daha şevkle giriyorum açıkçası.”

K21

“(…) Eğer konuşabileceğim, konuştuğumda bu şikayetimi dile getirdiğimde anlayışla karşılayacak, bunu dinleyecek ve dinlemeye açık bir yöneticiyse konuşurum. Açık bir yönetici olmadığını düşünüyorsam kendi içimde sinirlenip bunu sınıfıma yine yansıtmam.”

K22

“(…) Ama sene sonunda bir sınıfın başarısı beklentinin altında kaldığı zaman yöneticinin ‘Neden böyle olmuş? Şöyle olsaydı.’ gibi tavırları benim o insan için varlık olarak değerimi sadece o sınıfa indirgendiğini hissettiriyor. İşimi ve çalıştığım kurumu daha az sahiplenmemi sağlıyor.”

K29

“(…) Sınıfın içinde öğrencilerle birlikteyken çok iyi hissediyorum ama onun dışında okulda sistemselsel olarak yapılacak bir şey olduğu zaman pratik bir şekilde yürütülememesi ve aslında çok kolay bir işin zorlaştırılarak insanlara yapılması, pratik yolun benimsenmemesi benim motivasyonumu düşürüyor.”

Yöneticilerin motivasyonlarını düşürdüğünü ifade eden 1 katılımcı, öğrencilerden ziyade çalıştıkları kurumdaki yöneticilerin tavır ve davranışlarından olumsuz etkilendiklerini belirtmiştir. Bu bulguyla benzer şekilde Özgan ve Aslan (2008) da yöneticilerin kibar ve saygılı iletişim kurmalarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerine doğrudan etkili olduğunu söyler. K27 görüşmeler esnasında bu konuya şu şekilde değinmiştir.

K27

“(…) Bana davranışlarından, ‘hocam’ bile demeyişlerinden. ‘Kızlar’ diye hitap edişlerinden, ‘nasılsınız’ bile demeden kaba konuşmalarından. Daha üsluplu, daha kibar, sevecen, anlayışlı davranmıyorlar. Bu kendimi değersiz hissettiriyor.”

5 katılımcıysa yöneticilerin motivasyonlarını etkilemediğini belirtmiştir. Bu da bireysel faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

K25

“(…) Fakat ben onlardan bir şey beklemiyorum motivasyonum yükselsin diye, sadece düşürmesinler. İdareci anlamında sorun çıkarmadıkları sürece yükseltmelerini beklemiyorum açıkçası.”

K11

“(…) Ben ondan da vazgeçtim artık. (…) Benim takdir edilme gibi bir beklentim de yok. Ben kendim vicdanen rahatım diyorsam bunu öğrenci ve idare bilse de olur bilmese de olur. Bana ödül verilse de olur verilmese de olur.”

K23

“(…) Yönetici takdir ederse tabii ki motivasyonumu etkiler, mutlu olurum. Ama takdir etmezse de bu benim motivasyonumu düşürmez.”

K8

“(…) Tabii ki teşekkür geldiğinde insan bir mutlu oluyor, olumlu hissediyor. Ama o teşekkürü yöneticiden değil de doğrudan öğrenciden görmeyi tercih ediyorum.”

K30

“(…) Yönetim çok fazla beni etkilemiyor. Sadece yönetimin fiziksel koşulları çok iyi sağlayamaması, istediğimiz zaman çıktı alamamamız ya da bizi belli bir plan içerisine sokmaları etkiliyor.”

K28

“(…) Takdir aldık aslında, amirimiz tarafından takdir verildi bize. Ama ne kadar etkili oldu? Bir sonraki seneyi bırakın bir sonraki güne unuttum. Plaket de verseler bu kimi mutlu eder? Belki annemi babamı mutlu eder. Ama benim motivasyonumda hiçbir değişiklik yok. Dediğim gibi bu kişiden kişiye değişir. Benim için takdir edilmek önemli değil. Benim için işimin kalitesi önemli.”

Çalışma grubunun söylemlerinden yola çıkarak ulaşılan bu temalara alt tema olarak yöneticilerin adaletli olması alt temasına ulaşılmıştır. Tablo 7.’de bu alt temayla alakalı elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. Yöneticilerin Adaletli Olmasının Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin Adaletli Olması	F
Adaletli	1
Görüş Belirtmeyen	22

K5

“(…) Burada en çok beğendiğim şey idareci olan kişilerin adaletli tavrıydı. O beni çok güdüliyordu. Çalıştığım her yerde ne kadar başarılı olursanız olun o aferini duyduğunuzda mutlu oluyorsunuz. Ama maalesef bunu da çok az duyuyorsunuz. Fakat en ufak yanlışınızda hem özel okulda hem devlet okulunda daha katı bir şekilde eleştirildiğinizi görüyorsunuz ve bu da can yakıcı oluyor.”

37 katılımcıdan oluşan çalışma grubunun 23’ü yöneticilerin tavır ve tutumlarından etkilendiğini ifade etmiştir. Bu 23 kişiden 1’i yöneticilerin adaletli tavrının motivasyon düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Geri kalan 22 kişi bu konu hakkında görüş belirtmemiştir.

Çalışma grubunun söylemlerinden yola çıkarak ulaşılan bir başka alt tema ise yöneticilerin destekleyici tavır ve tutumlarıdır. Tablo 8.’de bu alt temayla alakalı elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Yöneticilerin Öğretmenleri Destekleyici Olmasının Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin Destekleyici Olması	F
Destekleyici	3
Görüş Belirtmeyen	20

37 katılımcıdan oluşan çalışma grubunun 23’ü yöneticilerin tavır ve tutumlarından etkilendiğini ifade etmiştir. Bu 23 kişiden 3’ü yöneticilerin adaletli tavrının motivasyon düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Geri kalan 20 kişi bu konu hakkında görüş belirtmemiştir.

K6

“(…) Kesinlikle yönetim, hocalarını desteklemeli ve onlara danışmalı bazı konularda. (...) Baya motive ediyorlar özet geçmek gerekirse.”

K13

“(…) Takdir edildiğimizi düşünmüyorum çalıştığımız yerde. Eski çalıştığım kurumdaki öğretmenlerin çoğu yeni mezun insanlardı ve o kurum ilk iş tecrübesi kazandıkları yerdı. Ama tam olarak neyi nasıl yapacaklarını bilmiyorlardı, yapıcı bir *feedback* alamıyorlardı, hiçbir şekilde gözlemlenmiyorlardı. Eleştiriyle yapıcı *feedback*’in çok farklı şeyler olduğunu düşünüyorum. Eleştirildiğiniz zaman

yaratıcı olamazsınız. Ama “Bak, bunu daha iyi yapabilirsin. Şunu şöyle yaparsan daha verimli olur.” gibi bir yaklaşım olsaydı, işin ehli biri tarafından gözlemlenseydi, yapıcı bir *feedback* verilseydi ve kendilerini geliştirebilecekleri workshoplar ayarlansaydı belki insanlar daha çok motive olurlardı ve daha çok desteklendiklerini hissederlerdi.”

Sunulan bu veriler, öğretmenlerin motive olmaları ve çalışmalarında başarılı olabilmeleri için güçlü ve güven telkin edici bir yönetici desteğine ihtiyaç duyduklarını söyleyen Ada ve diğerleri (2013) ile doğrusal bir ilişki içindedir. Yöneticilerin davranış veya söylemlerinin katılımcıların motivasyon düşüklüğüne sebep olması kişinin başarıları için takdir edilme ve destek görme ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.3. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğünde Maaş, Çalışma Saatleri ve İş Yükünün Etkisine İlişkin Bulgular

Çalışma grubuna “*Aldığınız maaş ödemesinin motivasyonunuz üzerinde nasıl bir etkisi vardır*”? sorusuna 37 katılımcının 14’ü maaşlarının belirli bir noktaya kadar önemli bir motivasyon artırıcı etken olduğunu belirtmiş, 19’u ise maaşlarının miktarının motivasyon seviyelerini düşürmediğini ifade etmiştir.

K2

“(…) Maaş bir denge (...) Yani çok para kazanırsam çok motive olurum diyemem ama bir denge olmalı. Çünkü o kadar emek veriyorum, bu kadar para için mi hissine kapılmak istemiyorum.”

K7

“(…) Tabi ki de aldığım maaş motivasyonumu etkiliyor. Eğer ben buraya gelirken evdeki sorunlarımı veya ekonomik olarak zorlandığımı düşünürsem çocuklara da bir şey veremem ki (...) O yüzden onun da önemli olduğunu düşünüyorum.”

K13

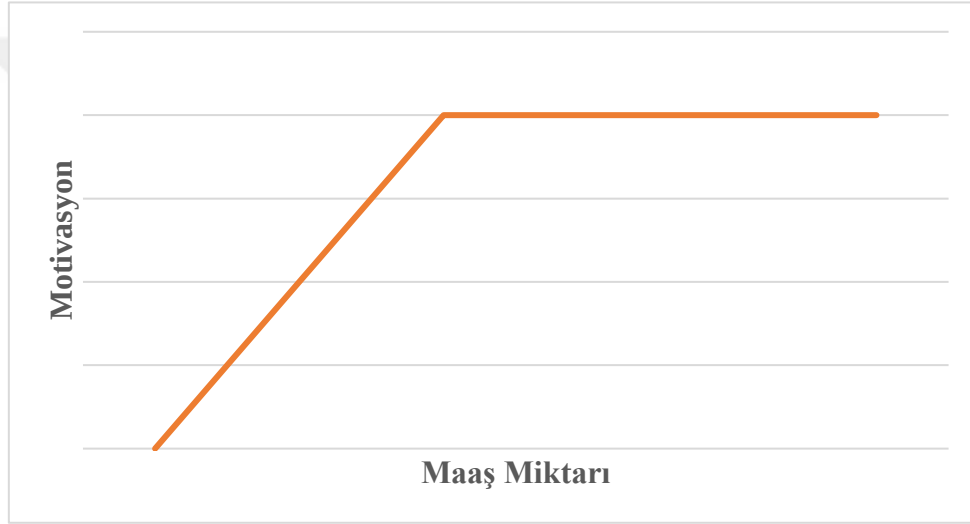
“(…) Parayla motivasyon arasında elbette bir korelasyon var ama belli bir yere kadar. Yani o grafikte belli bir yere kadar çıktığını ve sonrasında dümdüz ilerlediğini söyleyebilirim.”

K32

“(…) Çok daha az ücretlere çalıştığım dönemler olduğunu da bildiğim için. Şu an emeğimin karşılığını bir nevi aldığımı düşünüyorum bu da elbette bir motivasyon kaynağı. O noktada daha iyi hissediyorum kendimi.”

Katılımcıların önemli bir kısmının ifade ettiği maaş ve motivasyon arasındaki pozitif ilişki benzer şekilde Bennel (2004)’ün çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu konuda yapılan çalışmalarda bahsi geçen pozitif ilişkinin bir noktada sabit hale gelebileceğinden bahsedilmemiştir. Bu çalışma grubundaki 2 kişiye göre maaş ve motivasyon eğrisi (Şekil 4) sürekli bir artış göstermekten ziyade belirli bir noktaya kadar birbirini etkilediğini ifade etmiştir.

Şekil 4. Maaş ve Motivasyon Arasındaki İlişki



K25

“(…) Tabii ki düşük maaş motivasyon düşüklüğüne sebep olur ama yüksek maaş yüksek motivasyon demek değil bence.”

K37

“(…) Özel ders verebilirler tamamen para odaklı olsalar. Ama maaş bir yere kadar etkili.”

K29

“(…) Bana yetecek kadar olsun, fazlasında gönlüm yok.”

K37

“(…) Ama bunun yine bir çeşit motivasyon olabileceğini düşünüyorum çünkü sonuçta biz hayatımızı geçindirmek zorundayız, paraya ihtiyacımız var. Çalışmamızın sebeplerinden biri bu. Ama sonuçta İngilizce öğretmenleri için şu bir gerçek; isteseler başka işler de yapabilirler. Daha fazla para kazanacakları işler de var. Bunu da göz önünde bulundurmak gerekiyor.”

Çalışmadaki katılımcıların 3'ü çalışma saatleri ve maaşlarıyla motivasyon düzeyleri arasında doğrudan ve bir noktadan sonra sabit bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

K26

“(…) Tabii ki herkesi etkileyen bir şey maaş. Eğer bir öğretmen verdiği emeğin karşılığını aldığını düşünmüyorsa, maddi anlamda gün sonunda yorgunluktan ölüp bitiyor, kendine vakit ayıramıyor ve kazandığı hiçbir şekilde giderlerini karşılamıyorsa, günün sonunda zorlanıyorsa aldığı maaşın da bir etkisi olmuyor.”

K29

“(…) Benim sıkıntım çok derse girmekten ziyade mesaide geri kalan vakti odamda hiçbir şey yapmayarak geçiriyor olmak. Yani orada bulunmama gerek yokken orada bulunmak zorunda olmak rahatsız ediyor.”

K34

“(…) Çalışma saatleri, kendime vakit ayıramamak. İzinlerin kullanılamaması veya ertelenmesi olabiliyor ve diğer idari görevler (…)

K35

“(…) Düşürüyor demeyeyim ama biraz kendime ayıracağım vakitler azaldığı için aslında yoruluyorum. Biraz daha kısa olabilirse bu tarz prosedürler bence herkes kendi alanına biraz daha fazla odaklanabilir. (...) Bazı toplantıların gereksiz uzadığını düşünüyorum. Bundan dolayı da biraz geç çıkınca hemen o günkü enerjim azalıyordu ve hareketliliğim, dinamik olma ihtimalim düşüyordu.”

K32

“(…) Yani aynı zamanda yüksek lisans yaptığım için benim hali hazırda olan ders sayımın fazlalığına ek olarak zaten uzun çalışma saatlerimiz var. Bunun dışında ben işi işte bırakmadığım için işten gelip akşam ya da haftanın belirlediğim günlerinde kendimce bir vakit ayırıp fazlaca çalıştığım oluyor. Ofis saatleri veya ders saatlerinin fazla oluşu, ek olarak yüksek lisans yapıyor olmamla beraber sınırlı olan vaktimi daha da az kullanıyor olmam beni demotive eden bir şey (...) Ben şöyle olmasını dilerdim. Daha esnek olabilmeyi isterdim. İşimi bitireyim gideyim değil de daha çok alanım olabilse kendime dair. Ders saatlerim biraz daha az olsa, ofis saatlerimde hazırlayabileceğim materyalleri hazırlasam, işi eve

getirmesem, en azından evdeki zamanımı kendime, hobilerime ayırabilsem ya da atıyorum yüksek lisansta yapmam gereken şeyi uykusuz kalmadan yapabilsem daha iyi olurdu.”

K33

“(…) Ben 18 saat derse giriyorum. Çok fazla değil belki diğer kişilere ve 22 saate göre. (…) Normalde hep 20 saat ve üzeriydi. Ders sayım daha az olmasına rağmen bu sene çok daha fazla yorulduğumu hissediyorum. (…) İş yerinde çok fazla vakit harcıyoruz çünkü. Ben herkes gibi olmayabilirim bu konuda ama yarın ne yapacağım diye mutlaka düşünüyorum.”

K36

“(…) D’ers saatlerim çok fazla. 22 saat derse girmek beni çok yoruyor ve ben bazen sırf enerjim kalmadığı için ders işleyemiyorum. O dersi ne kadar güzel de hazırlamış olsam enerjim olmadığı için işleyemiyorum. Ders yüküm çok fazla olduğu için bu beni sadece ders saatini doldurmaya itiyor. Dersi güzelce işleyeyim diyemiyorum. İşleyelim bitsin, ben yarın bunu ilk iki saatte telafi ederim diyorum. Ya da son saate ders kalıyor hem öğrencilerin hem benim motivasyonu olmuyor. Enerjim kalmamış gün sonunda. Ben o dersi geçirmeye bakıyorum.”

Bununla birlikte 37 katılımcının 2’si maaş miktarlarının motivasyon düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmiştir.

K3

“(…) Eğer çok para kazanarak çok verimli olacağıma inansaydım o zaman özel dersler, kurslar verirdim, çeviriler yapardım. Ama benim işim burası, önceliğim burası. Burada faydalı olup kazandığım parayı da hak etmek benim derdim, başka bir şey değil. Ekstra bir iş yapmıyorum yani. Hiç bu zamana kadar özel ders bile vermedim.”

K11

“(…) Elbette ki ekonomi her türlü insanı etkiler fakat sonuçta biz bir öğretmeniz, eğitimciyiz. Dolayısıyla bizim ilk amacımız az da olsa çok da olsa ne kadar kazanıyorsak kazanalım onun hakkını, hatta gerekiyorsa daha da fazlasını verebilmek lazım.”

Buna sebep olarak kişisel farklılıklar ve beklentiler, profesyonel yaklaşım farklılıkları gösterilebilir.

37 katılımcının 10'u öğretmenlik haricinde ek görevlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu kişilerin bir kısmı ek görevlerinin ve öğretmenlik haricindeki sorumluluklarının getirdiği iş yüklerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

K6

“(…) Ama bu yıl sınav biriminde çalışıyorum, 12 saat derse giriyorum. Dolayısıyla o beni biraz zorluyor (...) Pazartesi ve salı günleri dersim olmuyor ama soru yazmak için buradayım. (...) Bu benim motivasyonumu düşürdü biraz açıkçası. (...) Ama benim normalde oturup quiz hazırlamam lazım ya da bir sonraki sınava hazırlık yapmam lazım. Rahat hissedemiyorum ve bu beni çok etkiliyor.”

K7

“(…) Öğrencilere şu aktiviteleri şöyle yaptırırım, şunları gösteririm, ekstra aktivite yaptırırım diye düşünmeye çok vaktim kalmıyor. (...) Bir de eğer birim görevindeysen ki ben aşağı yukarı 4-5 senedir birim görevi yapıyorum, oradaki işler de biraz yorduğu için öğretmenlik kısmında motivasyonum daha da azalıyor.”

K8

“(…) Gönüllü olarak katıldığım zaman sorun yok. Ama bazen işler çok yoğunlaşabiliyor. Bizim dışımızda da beklentiler olabiliyor. Şimdiye kadar alışmadığımız türde işler gelebiliyor evraklar vs. Normalde bir İngilizce öğretmenin nispeten uzak kalabileceği durumlar. Öyle olunca ara sıra böyle bir yoğunlukta ‘Ben ne yapacağım? Çok sıkıldım, yoruldum.’ deme durumumuz illaki oluyor.”

K9

“(…) Bu planlama işi, tabii ki ofis işleri, sınav hazırlama gibi diğer işlerden alıkoyuyor sizi ve buradaki bütün zamanımı öbür tarafa harcamış oluyorum. Yani ben ders için ofiste zaman harcamamış oluyorum. Hazırlıksız girmiş oluyorum derse ve gerçekten en sıkıntılı şey de o. Yani derse ne yapacağını bilmeden gidiyor olmak.”

K13

“(…) Eski çalıştığım kurumda ek görevlerimiz vardı. Bu da motivasyon düşüklüğünün sebeplerinden biriydi. Çünkü verilen görevlerin bizim görev tanımımızla herhangi bir alakası yoktu. (...) Bir akademisyenin ya da bir İngilizce öğretmenin yapmak zorunda olmadığı işler. (...) Şu an çalıştığım kurumda da

tabii ki ek görevlerimiz var ama kendi işimizle alakalı işler olduğu için ben bundan şikayet eden herhangi bir insan görmüyorum.”

K17

“(…) Bir taraftan akademik kariyer yapmaya çalışırken yirmi saate aşkın derse girmek, farklı farklı fakültelerde görevlendirilmek, akşam kurslarına dahil olmak çok yıpratıcı gerçekten. Bir ara istifa etmeyi bile düşündüm, o derece motivasyonum yerlerde.”

K28

“(…) İstemediğim bir ek görevse hem yorduğu için hem de sınıf içindeki performansımı etkileyeceği için motivasyon kaybına sebep olabiliyor.”

Ek görevlerinin motivasyon düşüklüğüne sebep olmadığını belirten 6 katılımcıdır. Bunun sebebi ek görevin tanımı ve beraberinde getirdiği sorumluluklara göre değişkenlik gösterebilir.

K20

“(…) Bana sorumluluk verildiği zaman severek yapan bir insanım. Atıyorum idari sorumluluk da verilse, materyal hazırlama da olsa, ders gözleme de olsa beni demotive etmiyor. Aksine motive ediyor.”

K3

“(…) Hem sınav hem materyal hazırlayıp bir yandan da derse girerek daha iyi yapabileceğimi düşünüyorum açıkçası. O yönden hiçbir sıkıntı ya da motivasyon düşüklüğü yaşattığını düşünmüyorum şahsen. (...) Biz bir şeyleri öğretmek ya da kurumdaki işleyişi daha iyi hale getirmek için burada görevlendirildiysek görevimiz budur. O yüzden parayı işin içine katmıyorum açıkçası. Zaten işsel motivasyonu olan bir insanın parayı çok büyük bir etmen olarak alacağını düşünmüyorum.”

K5

“(…) Sonuçta ben öğretmenim. Bu görevimin bir diğer parçası da idari koordinatörlük. Ama o ayrı, bu ayrı.”

Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin ek görevlerden ve iş yüklerinden olumsuz etkilenip etkilenmeme durumları öğretmenlerin deneyim yıllarıyla ilişkili olabileceği sonucuna varılabilir. Aşağıda verilen doğrudan alıntılarda da görülebileceği üzere, 6 yıldan daha uzun süredir öğretmenlik yapan K19, ek görevlerin ve iş yükünün motivasyonunu olumsuz etkilemediğini buna karşılık 5 yıldır öğretmenlik yapan K16 ve

2 yıldır öğretmenlik yapan K37'in ise ek görevlerin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir.

K19

“(…) Ben de zamanında idari görev yaptığım için çok net söyleyebilirim. (...) Mezun olur olmaz mesleğe burada başlamıştım, şu anki kurumumda. O zamanki benle sonraki ben arasında çok fark var. Süreç içerisinde kazandıklarım, gördüklerim ve deneyimlediklerim ister istemez motivasyonu etkiliyor.”

K16

“(…) Mesela benim buradan önce çalıştığım özel üniversitede idari bir görevim vardı, çok çok yoğunlu. Derslere hazırlanacak vaktim kalmıyordu. İş tanımını karıştırmanıza sebep oluyordu artık bir noktan sonra. Dersime mi odaklanmalıyım? Ne yapmalıyım?”

K37

“(…) Bazen burn out dediğimiz yorgunluk olabiliyor aşırı çalışmadan dolayı.”

Çalışma grubunun söylemlerinden yola çıkıldığında bu temayla alakalı herhangi bir alt temaya ulaşılmamıştır.

4.2.4. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğüne Çalışılan Kurumun Fiziksel İmkanlarının Etkisi İlişkin Bulgular

Çalışma grubuna “*Çalıştığınız kurumun fiziksel imkanlarının kısıtlı olması motivasyonunuzu nasıl etkiler?*” sorusu sorulduğunda 37 katılımcının 9'u çalıştıkları kurumun fiziksel imkanlarının motivasyon düzeylerini etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılara fiziksel imkanlar sorulduğunda, internet alt yapısı, fotokopi olanakları, sınıfların fiziki donanımlarından bahsedilmiştir.

K2

“(…) Mesela şu anki sınıflarımızın hepsinde projeksiyon var okul da dizüstü bilgisayar verdi. Kalitesi çok iyi olmayabilir ama işlerimi görebileceğim kalitede bir bilgisayar. Ses sistemimiz var, tahtamız var. Ama binada hem amfi hem küçük sınıflar var. (...) Öğrencinin hareketi sınırlı. Çünkü küçük sınıfta ikili çalışmadan dörtlü çalışmaya çok kolay geçilebiliyor, öğrenciler sıraları çekebiliyor ama amfide dörtlü çalıştırma aynı etkide olmuyor.”

K6

“(…) Hocaların burada kendi istedikleri materyali hazırlayıp, çıktısını alıp sınıfta dağıtabilecek bir imkan olmalı. Bu benim motivasyonumu düşürüyor.”

K7

“(…) Çünkü bizim ofislerde fotokopi alabileceğimiz herhangi bir yer ya da bir fotokopi odamız yok. Böyle bir durum olduğunda öğrencilere tek bir çıktı verip bunu çoğaltın diyoruz ki onlar da onu tercih etmiyor, ceplerinden para gidecek çünkü, istemiyorlar. Yine masraf kısmı bize kalıyor. Sürekli cebimden para vereceksem tabii ki motivasyonum düşüyor. (...) Onun haricinde internet olmasa, öğrencilere konuyla alakalı ekstra yapacağım bir aktiviteyi yapamamak onları da etkiliyor tabii. Eski çalıştığım kurumu düşününce internet bağlantısı yüzünden hiçbir şey yapamadığımız oluyordu. Burada yine kablolu interneti bilgisayarlara kolay bağlayabildiğimiz için o konuda iyiyiz ve biliyorum ki bir şeyler gösterebileceğim için çocuklara da bir motivasyon oluyor o konuda.”

K9

“(…) Ben dersteki verebildiğim, faydalı olabildiğim, öğrenciyi motive edip öğrenmeye itebildiğim bir şeyi dert etmek istiyorum. Yok fotokopiymiş, yok projeksiyon bozukmuş. Bunları dert etmek istemiyorum gerçekten. Bir de insanın elinden bir şey gelmiyor.”

K23

“(…) Mesela bir önceki çalıştığım kurumdaki sınıfta internet ağı yoktu. (...) İnternete aslında çok bağlıyız ama internet olmadığında her şey tepetaklak olabiliyor.”

K26

“(…) Ekstra materyalden kastım fotokopi değil. İnternete ulaşım gibi çağımızda basit olan bir şeyin olmaması. Öğrencilere verilen bilgisayarın sınıflarda internete ulaşılması gerekli. Bütün kaynaklara ve belli sitelere ulaşım olmuyor bazen.”

37 katılımcıdan 1’i ise çalıştığı yere ulaşımında problem yaşadığını bunun da motivasyon düzeyini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

K17

“(…) Mesela benim çalıştığım kurumun yeri çok kötü. Yani ulaşım çok zor. Ben okula gidip gelirken saatlerimi veriyorum. Bu da motivasyonumu düşürüyor.

Sabah saat altıda kalmak zorunda kalıyorum işe gitmek için. O iş yorgunluğuyla okuldan çıktığımda eve bir, iki saatte dönebiliyorum. Beni yol da yoruyor. Özellikle kışın çok zor oluyor.”

K30

“(…) Öğrenciye materyal sağlama konusunda okuldaki fotokopi beni en çok iten konulardan birisi. Biliyorsunuz İngilizce öğretmeninin olabildiğince pratik yapması gerekiyor gerek ama istediğiniz zaman materyal sağlayamamamız, çıktı alamamamız büyük bir problem. Ya da bir ders planı hazırlıyorum ama hemen aklıma bunun çıktısını nasıl alacağım, nasıl sağlayacağım geliyor. İster istemez bu da yaptığım materyali bile değiştiriyor. Etkiliyor bu beni kesinlikle.”

Bu tür bir durumda çoğu zaman öğretmenin tedbir alması veya çözüm bulmasını beklenebilir; ki bu da her zaman mümkün olmayabilir. Dolayısıyla çözüme ulaşılmadıkça öğretmen için motivasyon düşürücü bir faktör olabilir.

Katılımcıların ifade ettikleri motivasyon düşüklüğüne sebep olan faktörler Hettiarachchi (2018) ile benzerlik göstermektedir. Bahsi geçen çalışmada yetersiz kaynakların öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü ortaya konmuştur. Ayrıca çözümünün olmadığı veya öğretmenin çözüm bulmakla sorumlu veya yetkin olmadığı sorunların öğretmenlerin motivasyonunu düşürücü etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunun söylemlerinden yola çıkıldığında bu temayla alakalı herhangi bir alt temaya ulaşılmamıştır.

4.2.5. Öğretmen Motivasyonunun Düşüklüğüne Kullanılan Ders Malzemelerin Etkisine İlişkin Bulgular

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders malzemesinin etkisi oldukça büyüktür, çünkü yabancı dil öğrenim süreci boyunca öğrencilere girdi sürecin hedefine hizmet eder şekilde doğru yöntem, teknik ve malzemelerle yapıldığında dil öğreniminin gerçekleşmesi büyük oranda kolaylaşır ve mümkün hale gelir. Çalışma grubuna “*Dersler esnasında kullandığınız materyaller (ders kitabı, ek materyaller vb.) yeterli ve/veya uygun olmadığında motivasyonunuzda nasıl bir değişim meydana gelir?*” sorusu sorulduğunda 37 katılımcının 9’u kullanılan ders malzemelerinin yeterli ve/veya uygun olmamasının motivasyon düşürücü bir faktör olarak ifade etmiştir.

K4

“(…) Sınıfta hiçbir problemim yok daha çok kullanılan ders malzemeleriyle ilgili sıkıntılar yaşıyorum. Onlar da yolunda gittiği takdirde ben dersimi tam vaktinde işleyebiliyorsam bu benim için yeterli bir motivasyon sebebi. (...) Daha eski

sistemde başlayıp da gelen bir insan olarak teknolojiyle aram çok iyi değil. Dolayısıyla herhangi bir problemle karşılaştığım zaman çoğunlukla nasıl çözeceğimi bilemediğim için o anda kasılıp kalıyorum. Şimdi ne olacak derdine düştüğüm için bu beni çok olumsuz etkileyebiliyor.”

K11

“(…) Kullandığım kitabın eksik yönleri olabiliyor. (...) Kendim oturuyorum PowerPoint sunumu hazırlıyorum. Ya da eskiden hazırladığım aktiviteler varsa onları karıştırıyorum ve sınıfa getiriyorum. O şekilde *make up* yapmaya çalışıyorum. Normalde materyal ofisimiz de var ama benim ihtiyacıma her zaman karşılık vermeyebiliyor.”

K22

“(…) Hep bir düzeni izliyor ve o düzen artık içinde yaşadığımız dünyanın ihtiyacını karşılamıyor bence hiçbir şekilde. Gerçekten iki insan karşılaştığı zaman sordukları sorular ‘Where are you from?’ olması mı lazım? Çünkü artık bazı yerlerde bu soruyu sormak ırkçılık olarak bile düşünülebiliyor. Ama biz ilk ‘Where are you from?’ sorusunu öğretiyoruz. (...) Öğrettiğim İngilizce amacına hizmet etmiyor diyebilirim.”

K12

“(…) Her şeyi kendi istediğime göre yapacağım kendim planlayacağım diye düşünüyordum. Kafamda, okulda öğrendiğimiz en iyi şeyleri uygulama planları vardı. Ama sistemin içine girdiğinizde sizin önünüze konulan kitaptan uygulanacak programa kadar her şey belirleniyor ve değiştiremiyorsunuz. Sizi mutsuz eden şeyler oluyor. Dolayısıyla motivasyonum bu altı senede maalesef düşüklüğe uğradı. Hatta çok sorgular oldum kendimi.”

K32

“(…) Ben şu an kendimce uygun olduğunu düşündüğüm şeyi alıp uygulayabiliyorum, gösterebiliyorum, öğrencilerle bir şekilde paylaşabiliyorum. O noktada biraz daha karar sahibi olduğumu düşünüyorum öğretim süreci içerisinde.”

K1

“(…) Ders planımızı ona göre yapıyoruz ama öğretmenler ders içinde farklı materyaller kullanma özgürlüğüne sahip. (…) Zaten kuru kuru ders işlemeyi biz de istemeyiz, bizim için de çok sıkıcı olacaktır.”

K2

“O anlamda kitabın içerisindeki konular, etkinlikler, programın sıklığı insanı çok etkiliyor yani örneğin stres oluyorsunuz program yetişecek mi diye.”

K24

“(…) Yayınevi bir dönemde bize uygulama sağlayamamıştı. İnternet altyapımızı çok iyi değildi bu yüzden biz de uygulamayı açamayınca akıllı tahta ve projeksiyonları etkin bir şekilde kullanamadık. Tabii ki bu da benim ders işleyişime yansdı. Sonuçta bu bana bir iş yüküdür. Ben akıllı tahtayı kolaylıkla açamıyorsa, videoyu gösteremiyorsa bu benim arka planda daha çok iş yapmam demek. Bu da beni yine materyal mi hazırlayacağım düşüncesine yöneltti tabii. Görsel materyallerin eksikliğini yaşadık.”

K30

“(…) Bize bir plan veriliyor ve bu plan içinde kalmamız bekleniyor ve öğretmene çok daha fazla bireysel plan yapma fırsatı sağlanmıyor. Benim de motivasyonumu çok düşürüyor çünkü bazı aktiviteleri çok daha farklı, çok daha fazla yapmak istiyorum. Bunları yapamamak, sadece bir course’a bağlı zorunda olmak motivasyonumu düşürüyor. Tek kitaptan gitmek, hep belli bir plan çerçevesi içinde kalmak zorunda olmak motivasyonumu düşürüyor.”

K33

“(…) Benim genel olarak sıkıntım materyal üretmede oluyor. Bazen kullandığım kitapların yeterince öğrenciyi in put ile desteklediğini düşünmüyorum. Kendim ekstra in put şeyler getirmeye çalışıyorum. Ama görüyorum ki bazen gerçekten işe yaramıyor kendi yaptığım aktiviteler.”

Katılımcıların motivasyon düşüklüğüne sebep olan ders malzemelerinin yetersiz veya eksik olması öğretmenlerin inisiyatif alamayıp belirli bir ders kitabına göre hazırlanmış ders programları ve/veya müfredatla keskin sınırlar içinde bırakılmasından kaynaklandığı söylenilebilir. Çünkü öğretmenlerin kendi belirlemedikleri program veya müfredatlara

uymak zorunda bırakılmış olmaları oldukça kısıtlandırılmış bir öğretmen özerkliği sonucunu ortaya çıkardığı söylenilebilir. Bu da Dörnyei ve Ushioda (2011)'da belirtilen olumsuz faktörlerle doğrusal bir ilişki içindedir.

Katılımcıların 2'i de ders malzemelerinin motivasyon düzeylerini etkilemediğini ifade etmiştir.

K27

“(...) Kitap veya materyal günlük sıkıntılar. Genel motivasyonumu etkilediğini düşünmüyorum.”

K20

“(...) Benim tabii ki öğretmen olarak kendi materyallerimi hazırlamam lazım ama benim işim yanlış bir seçimin getirdiklerini düzeltmek değil. Eksik yer vardır, onu tamamlamaya çalışırım ama öğrenci seviyesinin altında veya üstünde olan ve güncel olmayan materyale benim yapabileceğim bir şey yok.”

Çalışma grubunun söylemlerinden yola çıkıldığında bu temayla alakalı herhangi bir alt temaya ulaşılmamıştır.

4.2.6 Öğretmen Motivasyon Düzeylerine Deneyim Yılıının Etkisine İlişkin Bulgular

Görüşme sorularına dahil edilmemesine rağmen katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenin motivasyon düzeyine etki eden faktörler arasında deneyim yılının da bulunduğu ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki 7 katılımcı yıllar geçip öğretmenlikte tecrübe kazandıkça motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Tablo 9.'da çalışma grubunun deneyim yıllarına ilişkin ulaşılan temalara yapılan doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

Tablo 9. Deneyim Yılları ve Motivasyon Arasındaki İlişki

Deneyim Yılı	Katılımcıların Söylemleri
Olumlu	“Senelerdir artık belli bir tecrübemiz var o bizi kurtarıyor, tabii ki afallayıp kalmıyoruz.” (K9)
	“Zaman geçtikçe, tecrübe kazandıkça kendinizi daha iyi tanıyorsunuz. Nasıl bir öğretmen olduğunuzu biliyorsunuz ve sorunlarla nasıl başa çıktığınızı öğreniyorsunuz. İnsan olarak evriliyorsunuz.” (K5)
Olumsuz	“Benim motivasyonum ciddi anlamda düşmüş durumda. İlk başladığım zamanla şimdiki arasında bir çakılma söz konusu.” (K17)
	“Tabii mesleğin başındaki o gençlik enerjisi, heyecanı biraz düşüyor maalesef.” (K7)

K5

“(…) Ama daha sonra yıllar geçtikçe siz tecrübe kazanıyorsunuz, bu demek değil ki mesleğe karşı olan duygunuz köreliyor. Ama özgüveniniz artıyor. (…) Her alanda kendinizi geliştirebileceğiniz bir şey olduğu için özgüveniniz ve mesleğe karşı yeterlilik duygunuz değişiyor.”

K19

“(…) Bir de öğretici tecrübesi dediğimiz olay var. Mezun olur olmaz mesleğe burada başlamıştım, şu anki kurumumda. O zamanki benle sonraki ben arasında çok fark var. Süreç içerisinde kazandıklarım, gördüklerim ve deneyimlediklerim ister istemez motivasyonu etkiliyor. Ama şöyle dönüp baktığımda öğretmeye karşı motivasyonumda göreceli bir azalma olduğunu düşünmüyorum.”

K23

“(…) Aynı zamanda ilk senemdeki çalışma azmiyle veya motivasyonla beşinci yıldaki motivasyon çok daha farklı oluyor.”

K16

“(…) Benim ilk mezun olduğum zamanki halimle şu anki halim çok farklı. İnsan o sınıf tecrübesini edindikçe daha farklı bir noktaya geliyor. Gittikçe değişiyor motivasyon diye düşünüyorum.”

K25

“(…) Açıkçası mesleğimin ilk yıllarında farklı durumlar motivasyonumu düşürüyordu. (...) Ama artık zamanla onun da üstesinden geldim. (...) O yüzden sırf moralim bozulmasın diye kendim üstesinden gelebiliyorum.”

K34

“(…) Motivasyon olarak bence olumlu yönde bir değişiklik var. Çünkü eskiden tek bir ders bile gözümde çok büyüydü. Çok yüksek bir sorumluluk ve baskı hissediyordum üzerimde. Dersi nasıl planlayacağım, nasıl öğreteceğim? Üzerimde bir gerginlik vardı, yaşıam çok gençti. 18 yaşımdaydım. Öğrenciler yetişkin ve beni yargılıyorlardı her saniye. 30-40 yaşında bir insan vardı dersimde. Ancak yıllardır bu işi yaptığım için şu an artık daha rahatım. Çoğu zaman belli bir ders planım olmasa bile spontane bir şekilde çok güzel dersler işleyebiliyorum, önceden planlanmış gibi her detayına kadar işleyebiliyorum. O an tek ihtiyacım olan şey zihnimin açık olması.”

Katılımcıların ifade ettiği gibi yıllar geçtikçe ve öğretmenlikte tecrübe kazandıkça öğretmenlerin de motivasyonlarının düşmesinden ziyade çeşitli dışsal faktörlere karşı daha dayanıklı bir hale geldiği söylenebilir. Buna karşılık 37 katılımcıdan 2’si yıllar geçtikçe motivasyon düzeyinin azaldığını ifade etmiştir.

K7

“(…) Dediğim gibi motivasyon belki bi’ tık çalıştıkça düşebiliyor ya da öğrencilere göre değişebiliyor. Tabii mesleğin başındaki o gençlik enerjisi, heyecanı biraz düşüyor maalesef. Ama artık bittim diyecek seviyede de değilim. (...) Ama onun haricinde seneler geçtikçe biraz motivasyon azalabiliyor maalesef.”

K29

“(…) İlk başladığım zamanlar aslında hiçbir şey bilmiyormuşum, benim için çok *lost* bir bölgeymiş. O yüzden de sürekli ‘Ne yapacağım? Ne yapsam daha iyi olur? Bunu bu şekilde anlatırsam nasıl bir karşılık alırım?’ gibi şeyler düşünüyordum ama şu an sınıfa gidip konuyu anlattığımda bana sorulacak sorular ve benim söyleyeceğim şeyler aşağı yukarı hep aynı oluyor. O yüzden bir tık benim için sıkıcı ve heyecansız olmaya başladı.”

K30

“(…) Beş yılda ben tükenmiş hissediyorum. İlk başlarda belki daha ütöpik düşünüyordum, daha fazla motivasyonum vardı. ‘İngilizce öğreteceğim, dünyanın ikinci dili, ülkemizde yaşayan herkesin İngilizce bilmesi lazım.’ diyordum, böyle motivasyonum vardı yeni mezun olmanın getirdiğı bir heyecanla. Ama beş yıl içerisinde çabamın biraz daha boşa gittiğini fark ettim, tükendim yani.”

K35

“(…) Derslerde yine verimliliğimi en üst düzeyde tutmaya çalışıyorum ama ders dışında kendimi birazcık daha sakinleşmiş buluyorum. Baştaki o hareketliliğim biraz azaldı diyebilirim. Ama bu motivasyonumu kaybettiğim anlamına gelmiyor. Biraz daha olgunlaşmak diyebiliriz belki. Biraz daha meslek içerisinde sorunlarla karşılaştıkça daha ayağın yere basması diyebiliriz. Bu şekilde yorumlayabilirim.”

K37

“(…) Motivasyon olarak o heyecanım azaldı kesinlikle. Yedinci yılda bunu hissediyorum ve artık bir konuyu nasıl öğreteceğim veya farklı bir şey bulayım derdine düşmüyorum.”

Çalışma grubunun bütününün deneyim yılları dağılımına bakıldığında (bkz. Tablo 1.) deneyim yılı 11 yıldan fazla olan toplam katılımcı sayısının 14 olduğu görülmektedir. Bu katılımcıların deneyimleri ve tecrübeleri arttıkça motivasyon düzeylerinin herhangi bir dışsal faktörden kaynaklı olarak azalmadığını ifade eden katılımcı sayısı 5’tir. Dolayısıyla deneyim yılı arttıkça öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü deneyimleme ihtimalleri de azalma gösterebilir.

4.2.7. Çalışma Arkadaşlarının Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Görüşme sorularına dahil edilmemesine rağmen katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenin motivasyon düzeyine etki eden faktörler arasında çalışma arkadaşlarının da bulunduğu ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin 3’ü birlikte çalıştıkları öğretmenlerin desteğini ve iyi niyetini hissettiklerinde kendilerini daha motive hissettiklerini belirtmişlerdir.

K2

“(…) Diğer yandan öğretmen arkadaşlarımla o günkü derslerin kritiğini yapıyoruz iyiydi veya kötüydü gibi ya da derste çok yararlı bulduğumuz şeyleri paylaşıyoruz. (...) Çok gayri resmi konuşuyoruz ama aslında hepimiz burada yaptığımız tartışmalarla bir çözüm arıyoruz.”

K3

“(…) Zaten keyifli bir çalışma ortamımız oluyor. Beraber çalıştığımız iş arkadaşlarımızla ortak paydada buluşup paylaşımlarda bulunarak sistemi daha da iyileştirebiliriz.”

K6

“(…) Ofis arkadaşları da çok önemli bence. Benim burada durma sebeplerimden biri de onlar. İnanılmaz destek oluyorlar.”

K28

“(…) Ben yavaş yavaş kurumu bırakma düşüncesine kapıldığımda hep aklıma iş arkadaşlarım gelirdi. (…) Onlar olmasa orada tek başıma ne yapacağım? diye düşünürdüm.”

Bu bulgulardan hareketle pozitif bir ortamda destekleyici ve motive edici çalışma arkadaşlarının olmasının yabancı dil öğretmenlerinin motivasyon seviyelerinin düşmesini engelleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir. Buna karşılık 37 katılımcının 2’si de çalışma arkadaşlarıyla yaşanan olumsuz bir şeyin motivasyonlarını düşürebileceğini ifade etmiştir.

K15

“(…) Dolayısıyla insan ilişkileri tekrar ortaya çıkıyor burada ve benim şahsen ders içi değil bunun tekrar altını çiziyorum ders dışındaki iş hayatımda en büyük motivasyonumu kıran noktalardan biri. Hatta ilk başta geliyor. Çalışma arkadaşlarıyla o çalışma uyumunu yakalamak çok önemli. Bu uyumu yakaladığım pek çok arkadaşım oldu ama aynı şekilde uyum yakalayamadığımız, dolayısıyla bu görev paylaşımında birçok yükü sizin kaldırmanız gereken durumlar söz konusu oluyor veya anlaşmazlıklar söz konusu oluyor.”

K26

“(…) Ama bir öğretmen başka bir öğretmeni idare etmek zorunda değildir. (…) Arada ne kadar yaş farkı olursa olsun, ne kadar tecrübe farkı olursa olsun hiçbir öğretmen diğerini eleştirme hakkına sahip değil, hiçbir öğretmen diğerini kontrol etmeye çalışma hakkına sahip değil. Kimse kimseden daha iyi, daha kötü değil. (…) En önemlilerinden biri bu çünkü yaşıyoruz ve görüyoruz. (…) Başka hoca bir şey yapmış diye diğer hocalarla dedikodusunu yapmak... Herkes sabah gelip işini yapıp, akşam çekip gidebilmeli. Bence en büyük demotivasyonlardan biri de diğer

meslektaşlar. Evet, amirler veya materyal sıkıntısı da var ama diğer hocalar da unutulmamalı.”

Öğretmenlerin çalışma arkadaşlarından motivasyon anlamında olumsuz yönde etkilenmelerinin sebebi olarak kişisel farklılıklar ve kurumların farklı kültür ve bakış açıları gösterilebilir.

Çalışma grubunun söylemlerinden yola çıkıldığında bu temayla alakalı herhangi bir alt temaya rastlanmamıştır.

Ayrıca katılımcılardan 1’i kendisini değersiz hissettiğini ve bu yüzden motivasyonunun düştüğünü ifade etmiştir.

K27

“(…) Onlar için hiçbir şeyim yani. Olsam da olur olmasam da. Gitsem yerime biri de bulunur. O yüzden iş yerine karşı hiç motivasyonum yok. Ama sırf öğrencilerime haksızlık olmasın diye yapıyorum. O kadar gelmişler. Benim zaten görevim bu. Parasını da aldığım için onlara karşı motivasyonumda bir düşüklük yok.”

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Çalışmada katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre hazırlık sınıflarında çalışan öğretmenlerin motivasyonlarını en çok düşüren dışsal faktörün öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve yabancı dil öğrenimine karşı olan tutumları olmuştur. Bu bulgu Kızıltepe (2008) ile benzer doğrultudadır. Kızıltepe (2008)'de üniversite öğretmenlerinin motivasyonlarını düşüren faktörler incelenirken bu çalışmada hazırlık sınıflarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörler incelenmiştir. Farklı düzlemlerde görev yapan öğretmenler olmalarına karşın benzer bir görünüm ortaya çıkmıştır. Tran ve Moskovsky (2022) de İngilizce öğretmenlerinin motivasyonlarını düşüren faktörleri yalnızca öğrenci özelinde incelemiş, çalışmanın sonucundaysa öğrencilerin kısıtlı İngilizce yetkinlikleri, İngilizceye karşı olan negatif tutumları ve sınıf içindeki isteksizliklerinin öğretmenin motivasyonunu düşürdüğünü ortaya koymuştur. Tran ve Moskovsky (2022)'den farklı olarak bu çalışmada öğretmenlerin motivasyon düşüklüklerine sebep olan dışsal faktörler daha da geniş bir şekilde incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon düzeylerinden, yabancı dile karşı bakış açılarından, hal ve tavırlarından bu denli etkilenmeye meyilli olmalarının sebebi olarak sürekli bir etkileşim içinde olmaları, dolayısıyla birbirlerinden etkilenmelerinden kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin motivasyonunu en çok düşüren dışsal faktör, öğrenci faktöründen sonra, yönetici faktörü olmuştur. Eğer ki yönetici veya yöneticiler, bir eğitim kurumunda öğretmenlere karşı saygılı ve anlayışlı davranıp çözüm odaklı bir yönetim şekli belirliyorsa o kurumdaki öğretmenlerin de motivasyonlarının yüksek olması beklenebilir. Bu çalışmanın 37 kişilik katılımcı grubunun 23'ü Agustiani (2016) ile benzer doğrultuda yöneticiler tarafından takdir edilmenin onlar için önemli olduğunu ve yöneticilerle aralarında olumlu bir iletişim olduğu takdirde motivasyon düzeylerinin pozitif yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Bunun başlıca sebebi olarak insanların başarılarının takdir edilme ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka sebep olarak da kişisel farklılıklar gösterilebilir çünkü katılımcı grubuna dahil edilen 37 kişiden 10'u yöneticilerin motivasyon düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Çalışma grubuna dahil edilen 37 katılımcının 12'si, maaşları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir etki olduğunu ifade etmişlerdir fakat katılımcılara göre bu pozitif etki ancak belirli bir noktaya kadar artış göstermektedir. Bu da Bennel (2004) ile benzerlik göstermektedir. Ancak Bennel (2004)'te bu ilişkinin bir noktadan sonra sabit hale gelebileceğinden bahsedilmemektedir. Bunun yanı sıra 37 katılımcının 9'u ek görevlerinin olduğunu belirtmiş, bu durumun da motivasyon düzeylerinin artan iş yüklerinden kaynaklı olarak olumsuz yönde etkilendiğini ifade ederken ek görevlerinin motivasyon düzeylerini düşürmediğini söyleyen katılımcı sayısı 6'dır. Bu durumun sebebinin öğretmenin deneyim yılı, ek görevin tanımı ve beraberinde getirdiği sorumlulukların değişkenliği gibi faktörler olduğu sonucuna varılabilir.

Yabancı dil öğretiminin önemli bir elementi olan ders malzemeleri ve müfredat konusunda 37 katılımcının 9'u yeterli ve/veya uygun olmamasının kendileri için motivasyon düşürücü bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu ortaokul düzeyindeki İngilizce derslerinde yeterli destekleyici ders malzemesinin olmamasının ve ders kitaplarının kendi içinde tutarsız olmasının öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği sonucuna varan Aydın (2012) ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra 37 katılımcının 1'inin kullanılan ders malzemelerinden kaynaklı olarak motivasyon düzeyinin etkilenmemesinin sebebi olarak kişilerin birbirlerinden farklı yöntem ve teknikleri kullanması gösterilebilir.

Öğretmenlerin mesai saatlerini geçirdikleri çalışma ortamlarının ve kurumların internet alt yapısı, fotokopi imkanları ve sınıfların donanımları gibi fiziksel imkanlarının motivasyon düzeylerini olumsuz etkilediğini belirten katılımcı sayısı 8'dir. Dhand (2019) çalışmasında sınıf içindeki ışıklandırmanın öğrencilerin ders başarısı üzerinde etkisi olduğunu söyler, dolayısıyla fiziksel ortamın ve donanımın hem öğretmen hem de öğrenci üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Görüşme sorularında yer almayan ancak katılımcıların vurguladıkları bir yön de deneyimdir. Çalışma grubuna dahil edilen 5 katılımcı yıllar içinde öğretmenlikte tecrübe kazandıkça kendilerine daha fazla güvendiklerini, motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yıllar geçtikçe daha fazla olgu ve farklı durumlarla karşılaşp bunlarla baş etmeyi öğrendikçe kendilerine daha da güvenmeleri ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesi bu duruma sebep olarak gösterilebilir.

4 katılımcı birlikte çalıştıkları öğretmen arkadaşlarının birbirlerinden olumlu veya olumsuz etkilenebileceğini, kimi zaman sorunların çözümünde birbirlerine yardımcı olduklarını ve bunun da motivasyon yükseltici bir etkisinin olduğunu belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada dışsal faktörlerin hazırlık sınıflarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini düşürdüğü saptanmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini arttırmak için öğrencilerin ders içindeki tavır ve tutumlarını, yabancı dil öğrenimine karşı bakış açılarının değiştirmelerine yönelik çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin öğretmenlere karşı davranış ve söylem şekillerinin mümkün olduğunca olumlu tutmaları; kullanılan ders malzemelerinin öğrencinin düzeyine ve amaca yönelik seçilmesi; fiziksel imkan ve donanımların iyileştirilmesi gerekmektedir.

Yapılan bu iyileştirmeler hazırlık sınıflarında çalışan yabancı dil öğretmenlerinin motivasyon düzeyini arttıracak için Türkiye’de üniversite düzeyinde yabancı dil öğrenememe veya öğretememe probleminin de çözülme yolunda ilerleme kaydedileceği ön görülmektedir.

Bu araştırmada, hazırlık sınıflarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan dışsal faktörler öğretmen görüşleriyle incelenmiş olup; konuyla ilgili gelecekte daha detaylı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin motivasyon düşüklüğüne sebep olan faktörleri azaltmaya ve sorunu gidermeye dönük eylem araştırmalarına yer verilebilir. Ayrıca motivasyon konusunun öğrenci, öğretmen ve yönetici boyutuyla inceleneceği çeşitli araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Acat, B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 372-329.

Addison, R. & Brundrett M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change, Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 36:1, 79-94, DOI: 10.1080/03004270701733254

Agustiani M. (2016). Teachers’ Demotivation In English Language Teaching: Causes And Solutions, Proceedings of the 2nd SULE – IC 2016, FKIP, Unsri, Palembang. 673-682

Akdağ Çimen, B. (2017). Challenges in EFL Education in Turkey and Potential Solutions From The Tertiary-Level Instructors’ Perspectives. International Journal of Language Academy Volume 5/6 September 2017, 213/228

Aslam, H. D. (2013). Analysis of Job Motivation for Secondary School Teachers of Private and Public Schools in (Punjab) Pakistan. Journal of Sociological Research 2013, Vol. 4, No.2. s.510-537. doi: <http://dx.doi.org/10.5296/jsr.v4i2.6250>

Auerbach, E. (1991). Politics, Pedagogy and Professionalism: Challenging Marginalization in ESL College

Aydın, S. (2012). Factors Causing Demotivation in EFL Teaching Process: A Case Study The Qualitative Report 2012 Volume 17, Article 101, 1-13 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/aydin.pdf>

Aysu, S. (2020). The use of technology and its effects on language learning motivation. Journal of Language Research (JLR), 4(1), 86-100.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.Çiftpınar, B. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon, Kültür Evreni, 173-189

Baniasad-azad, S., & Ketabi, S. (2013). A comparative study of Iranian and Japanese English teachers’ demotivational factors. Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 17, 39–55.

Bekleyen, N. (2011). Demotivating factors in the EFL environment. Frontiers of Language and Teaching, 2, 151-156

- Bennel, P. (2004). Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia, Knowledge and Skills for Development, Brighton, 1-52
- Brophy, J. (1983). Classroom organisation and management. Elementary School Journal, 83(4): 265-85
- Brown, H. D. (2001). Principles of language learning and teaching. NY: Addison, Wesley Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çiftçınar, B. (2016). Yabancı dil öğretiminde motivasyon, Kültür Evreni, 173-189.
- Dhand, R. (2019). Classroom Learning: How High School Students Perceive the Physical Condition to Impact Learning
- Demir, K. (2011). Teachers' Intrinsic And Extrinsic Motivation As Predictors Of Student Engagement e-Journal of New World Sciences Academy 2011, Volume: 6, Number: 2, Article Number: 1C0380
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. Journal of Educational Administration, 38(4), 379–396. <https://doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. London: Longman.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation. Edinburgh (UK): Pearson Education Limited
- Dörnyei, Z. ve Kubanyiova, M. (2014). Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Firdaus, R. A., Akuba, S.F., Purnamasari, D. (2019). The Influence of Motivation, Leadership and Perceived Workload as Intervening on Teacher Commitment Journal of Educational Science and Technology Volume 5 Number 3 December 2019 page 268-276 DOI: <https://doi.org/10.26858/est.v5i3.10847>
- Gagić, A., Zelić, M., Čolović, M. (2019). The Use of Internet To Increase Student Motivation in The Foreign Language Learning Process. Paper presented at Sinteza 2019 International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research. doi:10.15308/Sinteza-2019-633-639

Galletta A. (2012). Mastering the Semi-structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication. New York University Press, New York.

Gökçe, 1992: 102-130; Özgüven, 1992:70-71; Research Methods, <http://www.geolog.com/rm/rmnote2>, 2000; Seliger ve Shohamy, 1989:167; Yıldırım ve Şimşek, 1999:100-107).

Gitlin, A. (1987). Common school structures and teacher behavior. In J. Smyth (Ed.), Educating teacher. Changing the nature of pedagogical knowledge, 107-120, Philadelphia: Falmer Press.

Gözükara, A. K. (2021). Öğretmen Motivasyonuna Yönelik Literatürün Sistemik Bir İncelemesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Hardon A., Hodgkin C. & Fresle D. (2004) How to Investigate the Use of Medicines by Consumers. World Health Organization and University of Amsterdam. Retrieved from [http:// apps.who.int/medicinedocs/en/d/Js6169e/](http://apps.who.int/medicinedocs/en/d/Js6169e/) on 30 September 2015.

Hettiarachchi, S. (2013). English Language Teacher Motivation in Sri Lankan Public Schools, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 4, No. 1,1-11, Ocak 2013

Johari, J., Tan, fee Y., & Tjik, Z. I. (2016). Autonomy, workload, worklife balance and job performance teachers. International Journal for Researcher Development, 7(1), 63–83. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/M>

Kadioğlu Ateş, H. ve Yılmaz, P. (2018). Investigation of the Work Motivation Levels of Primary School Teachers, Journal of Education and Training Studies Vol. 6, No. 3; March 2018 ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068 Published by Redfame Publishing

Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 68-86.

Kelley, R. (2005). Relationships Between Measures Of Leadership And School Climate. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200510/ai_n15641817

Khanal, L. P., Bidari, S., & Nadif, B. (2021). Teachers' (De)Motivation During COVID-19 Pandemic: A Case Study from Nepal. International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 4(6), 82–88. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.6.10>

Kılıç, M.E., Kılıç, M.Y., Akan, D. (2021). Motivation in Classroom, Participatory Educational Research (PER) Vol. 8(2), s. 37-56, Nisan 2021, doi: <https://doi.org/10.17275/per.21.28.8.2>

Kızıltepe, Z. (2006). Sources of Teacher Demotivation, Understanding Teacher Stress in an Age of Accountability, 145–162

Kızıltepe, Zeynep (2008). Motivation and demotivation of university teachers, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14:5-6, 515-530, <http://dx.doi.org/10.1080/13540600802571361>

Kim, T. Y., Kim, Y. K., & Zhang, Q. M. (2014). Differences in demotivation between Chinese and Korean English teachers: A mixed methods study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22, 1–37

Linda, E. (1998). Getting the best out of teachers, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 26:1, 26-30, DOI: 10.1080/03004279885200061

Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II. Cilt (5. Basım)*. İstanbul: Yayın Odası.

Özgan, H. ve Aslan, N., (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1),190-206.

Polit D.S. & Beck C.T. (2010) *Essentials of Nursing Research. Appraising Evidence for Nursing Practice*, 7th edn. Lippincott Raven Publishers, Philadelphia.

Pourtooussi, Z., Ghanizadeh, A., ve Mousavi, V. (2018). A qualitative in-depth analysis of the determinants and outcomes of EFL teachers' motivation and demotivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 175–190. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11412a>

Reiss, S. (2012). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Teaching of Psychology*, 39(2), 152–156. doi10.11770098628372437704 40600802571361

Rubin H.J. & Rubin I.S. (2005) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing the Data*, 2nd edn. SAGE, Thousand Oaks, CA.

Shoaib, A. (2004) *What Motivates and Demotivates English Teachers in Saudi Arabia: AQualitative Perspective* Nottingham: University of Nottingham, School of English Studies

Sugino, T. (2010a). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 216–226. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.036>

Sugino, T., Abe, E., & Ueda, M. (2017). Coping With Teacher Demotivation Toward Directed Motivational Currents. *Journal of Literature and Art Studies*, 7(5), 555- 567

Tang Y and Hu J (2022) The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: Disappointment as a mediator. *Front. Psychol.* 13:985859. doi: 10.3389/fpsyg.2022.985859

Taylor, M.C. (2005). *Interviewing In Qualitative Research in Health Care* (Holloway I., ed.), McGraw-Hill Education, Maidenhead, England, pp. 39–55.

Tran, L.H. ve Moskovsky, C. (2022). Students as the source of demotivation for teachers: A case study of Vietnamese university EFL teachers, *Social Psychology of Education* <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09732-4>

Valdivielso, G. (2021). Teacher Motivation And Demotivation In Foreign Language Learning Classrooms.

Yaghoubinejad, H., Zarrinabadi, N. ve Nejadansari, D. (2016) Culture-specificity of teacher demotivation: Iranian junior high school teachers caught in the newly-introduced CLT trap!, *Teachers and Teaching*, <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1205015>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Young, D. J. (2000). Teacher morale in Western Australia: A multilevel model *Learning Environments Research*, 3, 159-1

EKLER

EK-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmenin:

Kıdemi	
Öğrettiği yabancı dil/diller	

Görüşme Soruları

1. Mesleğinize başladığınız zamanla şimdiki motivasyon düzeyiniz arasında bir değişiklik var mı?

a. Buna sebep olan faktörler sizce neler?

b. Dersler esnasında kullandığınız materyallerin yetersiz kaldığını hissettiğinizde ek materyale (çalışma kağıtları / seviyeli okuma kitapları vb.) erişiminizin zor olması sizi nasıl etkiler?

c. Öğrencilerinizin dersteki hazır bulunuşluk seviyeleri ve yabancı dil öğrenimine karşı tutumları sizin motivasyonunuzu nasıl etkiler?

ç. Çalıştığınız kurumdaki yöneticilerin başarılarınızı takdir etmesi sizin için önemli midir? Ortaya koyduğunuz emeğinizin yok sayıldığını hissetmek sizin öğretme motivasyonunuzu nasıl etkiler?

d. Çalıştığınız kurumda yabancı dil öğretmek haricinde ek görevinizin/görevlerinizin olması süreç boyunca sınıf içindeki/dışındaki motivasyonunuzu nasıl etkiler?

e. Aldığınız maaş ödemesi sizin iş motivasyonunuzu nasıl etkiler? Ortaya koyduğunuz emek ve önemli başarılarınızın maddi olarak teşvik edilmesi sizi nasıl etkiler?

3. Görüş ve önerileriniz nelerdir? Ekleme istediğiniz bir konu/husus var mı?