

**Makale Geliş Tarihi**

30.11.2025

**Makale Yayın Tarihi**

20.12.2025

## Okul Öncesi Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Problem Durumlarının İncelenmesi

Examination of Problem Situations Affecting the Motivation of Preschool Teachers

Gülay GÖNÜLAL<sup>1</sup>, Hakan METİN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, Okul Öncesi, Orcid: 0009-0002-1650-6914

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-4418-6631

### Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen problem durumlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinin merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; kurum yapısı, öğrenci profili, veli ilişkileri ve fiziki koşullar gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörlerin birden fazla boyutta ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çalışma koşullarının yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, eğitim materyallerinin eksikliği ve sınırlı fiziksel alanların etkinlik planlamayı zorlaştırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca, eğitim politikalarında yapılan hızlı değişikliklerin yeterli bilgilendirme ve hazırlık süreci olmadan uygulanması, öğretmenlerin sürece uyum sağlamasını zorlaştırmakta ve motivasyon kaybına yol açmaktadır. Bürokratik iş yükü, evrak yoğunluğu ve yönetsel desteğin yetersizliği de öğretmenlerde tükenmişlik hissini artıran etkenler arasında yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen motivasyonunun yalnızca bireysel bir süreç olmadığını; fiziksel koşullar, yönetsel tutum, kurum kültürü ve toplumsal algı gibi çevresel faktörlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik iyileştirmelerin hem eğitim politikaları hem de okul yönetimi düzeyinde ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi öğretmeni, öğretmen motivasyonu, öğretmen görüşleri

### Abstract

The aim of this study is to identify the problem situations affecting the motivation of preschool teachers based on teachers' views. The study was conducted using the interview method, one of the qualitative research designs. The study group consists of 16 preschool teachers working in public institutions affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Sinop during the 2024–2025 academic year. The participants were selected using the maximum variation sampling method, taking into account variables such as institutional structure, student profile, parent–teacher relations, and physical conditions. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using descriptive analysis.

The findings indicate that the factors negatively affecting teacher motivation emerge across multiple dimensions. The majority of teachers reported that inadequate working conditions, overcrowded classrooms, lack of educational materials, and limited physical spaces make activity planning difficult. In addition, the rapid changes in educational policies implemented without sufficient information and preparation hinder teachers' adaptation to the process and lead to a loss of motivation. Bureaucratic workload, excessive paperwork, and insufficient administrative support were also identified as factors increasing teachers' feelings of burnout.

The results of the study demonstrate that teacher motivation is not merely an individual process but is closely related to environmental factors such as physical conditions, administrative attitudes, institutional culture, and societal perceptions. Accordingly, it was concluded that improvements aimed at increasing teacher motivation should be addressed at both the educational policy level and the school management level.

**Keywords:** Preschool teacher, teacher motivation, teacher views

## 1. GİRİŞ

Eğitim, bireyde kalıcı ve istenilen davranış değişikliklerini oluşturmayı amaçlayan planlı ve sistemli bir süreçtir (Ertürk, 1997). Bu süreç, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönlerden çok boyutlu gelişimini desteklemeyi; bireyi içinde yaşadığı toplumun değerleri ve beklentileri doğrultusunda yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar farklı kademelerde ve türlerde eğitim kurumları sorumluluk üstlenmektedir. Okul öncesi eğitim, henüz zorunlu ilköğretim çağına ulaşmamış 3-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olarak isteğe bağlı sunulan bir eğitim düzeyidir. Bu eğitim süreci, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra; onların toplumsal kurallara uyum sağlamalarına, yaratıcılıklarını geliştirmelerine, özdenetim becerisi kazanmalarına ve temel öğrenme yeterliliklerini edinmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Gündoğdu & Yıldırım, 2008). Bu döneme ilişkin bir diğer tanım ise, çocukların davranışlarında bilinçli olarak oluşturulan değişimlerin, yaşantı ve deneyimler yoluyla gerçekleştiği yönündedir. Bu bağlamda, hedeflenen davranış ya yeni bir davranış kazandırmak ya da var olan olumsuz bir davranışı değiştirmek olabilir; bu olumsuz davranışlar toplum tarafından kabul görmeyen, istenmeyen davranışlardır (Çetinkaya, 2006).

Okul öncesi eğitimin temel amacı; çocukların ilgi ve yetenekler doğrultusunda gelişimini desteklemek, temel becerileri kazandırmak, dili doğru kullanmayı öğretmek, programlarda yer alan bilgi ve becerileri aşamalı olarak sarmal bir şekilde bütüncül olarak öğretmektir (MEB, 2024). Ayrıca çocukların bedensel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla destekleyerek, onlara olumlu davranış ve alışkanlıklar kazandırmak ve ilkokula hazırlanmalarını sağlamaktır. Bu sürecin en kritik aktörlerinden biri olan öğretmenler, çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir role sahiptir. Özellikle kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ve etkileşimleri, çocukların gelişimsel süreçlerinde belirleyici bir etki oluşturmaktadır (Hamre & Pianta, 2001). Okul öncesi öğretmenleri, çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal becerilerini geliştirmenin yanı sıra, toplumsal değerleri öğrenmelerine, özdenetim becerileri kazanmalarına ve yaratıcılıklarını ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Berk, 2023). Bu yönüyle, öğretmenler erken çocukluk döneminde çocukların kişiliklerinin şekillenmesinde kalıcı izler bırakan önemli rehberlerdir (Kandır & Tezel Şahin, 2010; Oktay, 2002; Dağlıoğlu & Çelik, 2013). Nitekim alan yazında yer alan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin yalnızca bilişsel gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerine ve değerler eğitimi süreçlerine katkı sunduklarını ortaya koymaktadır (Hamre & Pianta, 2007).

Okul öncesi öğretmeninin önemi, çocukların kişisel ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı bu dönemde daha da belirginleşir. Ancak öğretmenin bu süreçte etkili olabilmesi için yüksek motivasyona sahip olması gerekmektedir. Bir öğretmenin verimli bir çalışma ortamında başarılı olabilmesi için gerekli olan en önemli unsurlardan biri motivasyondur. Pek çok araştırma, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini incelemiştir. Öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen en temel unsurlardan biri, mesleki motivasyonlarıdır. Motivasyon ya da güdüleme, bireyi belirli bir amaca yönelten, harekete geçiren ve bu amaç doğrultusunda sürekliliği sağlayan çabaların toplamı olarak tanımlanabilir (Eren, 2013). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler, görevlerini yerine getirme biçimleri ve gösterdikleri performans açısından, düşük motivasyona sahip meslektaşlarından belirgin şekilde ayrılacaktır. Bu durum okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenler açısından çok daha önemlidir.

Motivasyon, insanlar arası ilişkilerin ve etkileşimlerin şekillenmesinde temel belirleyicilerden biridir. Kurum ve kuruluşların türü ne olursa olsun, ortak amaçları bireylerin çabalarını belirlenen hedeflere yönlendirmektir. Yapılan işin niteliği fark etmeksizin, en temel beklenti işin tamamlanmasıdır. Ancak bu amaca ulaşılabilmesi için bireyin gönüllü olması, verilen görevi benimsemesi ve gereken çabayı ortaya koyması gerekir. Bu çabayı yönlendiren ve sürdüren unsur, bireyin sahip olduğu motivasyon düzeyidir. Bu bağlamda motivasyon hem bireysel hem kurumsal ihtiyaçları karşılayabilecek bir çalışma ortamı oluşturarak, bireyin gelişimini ve işine olan bağlılığını teşvik eden bir içsel güç olarak tanımlanabilir (Yüksel, 2000; Franco vd.,2002; Ruthankoon ve Ogunlana, 2003).

Öğretmenlerin çevrelerine faydalı olabilmeleri için motivasyonlarının yüksek olması büyük önem taşır. Motivasyonlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerin etki derecesi de dikkate değer bir unsurdur. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen sorunları ele alarak, bu alandaki önemli eksikliklerin giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Motivasyon, bireyin belirli bir amaca yönelik davranışını başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel ya da dışsal güçlerin bütünü olarak tanımlanan çok boyutlu bir psikolojik süreçtir. Latince kökenli movere (hareket ettirmek) sözcüğünden türeyen motivasyon kavramı, bireylerin hedefe yönelik çaba göstermesini ve davranış sürekliliğini açıklamada temel bir kavram olarak ele alınmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Eğitim bilimleri alanında motivasyon, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini belirleyen en önemli değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Motivasyon genel olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel boyutta incelenmektedir. İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir dışsal ödül beklentisi olmaksızın, yaptığı etkinliğin kendisinden haz alması sonucu ortaya çıkan gönüllü davranışları ifade ederken; dışsal motivasyon, ödül, ceza, takdir ya da statü gibi dışsal unsurların davranışı yönlendirdiği durumları kapsamaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Eğitim ortamlarında öğretmenlerin motivasyonu, yalnızca mesleki performanslarını değil; aynı zamanda öğrenciyle kurdukları etkileşimi, öğretim sürecine yaklaşımlarını ve sınıf içi uygulamaların niteliğini doğrudan etkilemektedir (Schunk vd., 2008).

Motivasyonun doğasını ve işleyişini açıklamak amacıyla geliştirilen kuramlar, içerik ve süreç kuramları olmak üzere iki ana grupta ele alınmaktadır. İçerik kuramları bireyi güdüleyen ihtiyaçlara odaklanırken, süreç kuramları bireyin hedefe yönelik davranışlarının nasıl oluştuğunu ve sürdürüldüğünü açıklamaya çalışmaktadır.

İçerik kuramları arasında yer alan Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, bireyin motivasyonunu temel ihtiyaçlardan üst düzey psikolojik ihtiyaçlara doğru ilerleyen bir yapı içinde ele almaktadır (Maslow, 1943). Öğretmen motivasyonu açısından değerlendirildiğinde;

ücret, iş güvencesi ve güvenli çalışma ortamı gibi temel ihtiyaçların karşılanmaması, öğretmenlerin üst düzey ihtiyaçlara yönelmesini engelleyerek motivasyon kaybına yol açabilmektedir. Benzer biçimde Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, öğretmenlerin çalışma koşulları ve özlük hakları gibi hijyen faktörleri ile mesleki takdir, sorumluluk ve gelişim olanakları gibi motivatörler arasında ayırım yaparak, motivasyonun sürdürülebilirliğine vurgu yapmaktadır (Herzberg, 1959).

Süreç kuramları arasında yer alan Vroom'un Beklenti Kuramı, bireyin gösterdiği çabanın anlamlı bir sonuca dönüşeceğine dair beklentisinin motivasyonu belirlediğini ileri sürmektedir (Vroom, 1964). Eğitim ortamlarında öğretmenlerin çabalarının fark edilmemesi ya da adil biçimde değerlendirilmemesi, motivasyonun azalmasına neden olabilmektedir. Adams'ın Eşitlik Kuramı ise öğretmenlerin emekleri ile elde ettikleri sonuçları meslektaşlarıyla karşılaştırarak adalet algısı geliştirdiklerini vurgulamakta; bu algının zedelenmesinin motivasyon üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir. Bandura'nın Öz-Yeterlik Kuramı ise öğretmenin kendisini mesleki görevleri yerine getirme konusunda yeterli hissetmesinin, motivasyon düzeyini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1997).

Öğretmen motivasyonu, öğretmenin mesleki yeterliği ve sınıf içi etkililiği ile yakından ilişkili bir değişkendir (Richardson, Watt ve Devos, 2014). Mesleki yeterlik; alan bilgisi, pedagojik formasyon, sınıf yönetimi ve öğrenciyle etkili iletişim kurma becerilerini içermekte; bu yeterliklerin işlevsel hâle gelmesi ise öğretmenin yüksek motivasyon düzeyine sahip olmasını gerektirmektedir (Shulman, 1987). Motivasyon düzeyinin düşük olması, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri sınıf ortamına yansıtamamalarına ve öğretim sürecinin mekanikleşmesine yol açabilmektedir (Richardson vd., 2014).

Özellikle okul öncesi eğitimde öğretmen motivasyonunu etkileyen problem durumları hem bireysel hem de kurumsal faktörlerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin öz-yeterlik algısının düşük olması, mesleki tükenmişlik yaşamaması ve mesleki doyum eksikliği bireysel düzeyde motivasyonu olumsuz etkilerken; ağır iş yükü, kalabalık sınıflar, yetersiz fiziki koşullar, sınırlı mesleki gelişim olanakları ve yönetsel destek eksikliği kurumsal problem alanları olarak öne çıkmaktadır (Ingersoll, 2001; Skaalvik ve Skaalvik, 2015).

Okul öncesi dönem, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir evre olup, bu süreçte öğretmenlerin rolü belirleyici nitelik taşımaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri, çocukların öğrenmeye yönelik tutumlarını, sosyal-duygusal gelişimlerini ve sınıf ortamının niteliğini doğrudan etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2000; OECD, 2020). Motivasyonu yüksek öğretmenlerin, daha güvenli ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturdukları; yaratıcı, oyun temelli ve çocuk merkezli uygulamalara daha fazla yer verdikleri belirtilmektedir (Hamre ve Pianta, 2007).

Buna karşın, mesleki statünün düşük algılanması, toplumsal saygınlık eksikliği ve özlük haklarına ilişkin sorunlar, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonunu zayıflatan önemli problem durumları arasında yer almaktadır (Oberhuemer, 2005). Bu tür yapısal sorunlar, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını ve profesyonel gelişim eğilimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Day ve Gu, 2007).

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan model, katılımcı grubunun özellikleri, veri toplama sürecinde başvurulan araçlar ile elde edilen verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, resmi okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda araştırma, nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir.

Betimsel nitel araştırmalar, ele alınan olgunun mevcut durumunu herhangi bir müdahalede bulunmadan ortaya koymayı hedefler. Katılımcıların görüş ve deneyimlerine dayanarak elde edilen veriler aracılığıyla, araştırmacı olguyu anlamaya ve yorumlamaya çalışır. Bu çalışmada da öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin algıları, görüşme yoluyla toplanan veriler doğrultusunda analiz edilmiş; doğrudan katılımcı ifadeleri temel alınarak temalar oluşturulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre betimsel nitel araştırma, araştırmacının doğal ortamda veri toplayarak, elde edilen bilgileri anlamlandırmaya çalıştığı ve sürece herhangi bir müdahalede bulunmadığı bir desendir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu teknik, katılımcıların belirli bir konuya ilişkin düşüncelerini kendi sözel ifadeleriyle detaylı biçimde aktarmalarına olanak sağlar. Böylece, elde edilen veriler üzerinden belirli temalar, örüntüler ve kategoriler geliştirilerek kapsamlı bir betimsel analiz gerçekleştirilir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme yöntemi, esnek ancak sistematik bir veri toplama sürecine imkân tanır ve katılımcıların motivasyonlarına dair çok boyutlu bir perspektif sunar (Creswell, 2014). Bu çalışmada da betimsel analiz yöntemi benimsenmiş ve elde edilen veriler tematik kodlamayla yorumlanarak ortaya konmuştur.

## 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Sinop ilinin Merkez ilçelerinde bulunan resmî kurumlarında görev yapan toplam 16 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, çeşitli demografik özelliklerin yansıtılabilmesi amacıyla "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, yaş, mesleki kıdem ve anasınıfı ve bağımsız anaokulunda görev yapan v.b gibi değişkenler dikkate alınarak farklı profillere sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Farklı okullarda görev 16 okul öncesi öğretmeni ile veri toplama süreci yürütülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıda Tablo 2.2' de gösterilmiştir.

1100

**Tablo 2**

### Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kişisel Özellik	Kategori	f
Medeni Durum	Evli	16
Eğitim Durumu	Lisans	14
	Yüksek Lisans	2
Çalıştığınız Kurum	Anaokulu	13
	Anasınıfı	3
Mezun Olduğu Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	16
Yaş Aralığı	40-50	7
	30-40	7

	50+	2
Görev Aralığı	10-20	12
	20-30	2
	30-40	1
	1-10	1
Öğrenci Sayı Aralığı	25-30	8
	20-25	6
	10-15	1
	15-20	1

### 2.3. Verilerin Toplanması

Görüşme formu araştırmaya katılan öğretmenlerin uygun oldukları zamanda bireysel olarak kurumdaki boş bir odada uygulanmıştır. Görüşmeler 20-25 dakika arasında sürmüştür. Görüşme yapılmadan önce gerekçesi açıklanarak kayıt için izin alınmıştır. Görüşmeler daha sonra analiz edebilmek için ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Görüşme sürecine başlamadan önce, araştırma için gerekli olan etik kurul onayı [Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 25.04.2025 tarih ve 2025-504 sayılı kararı] alınmıştır. Ayrıca İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ve görüşme yapılacak okulların idarecilerinden resmi izinler talep edilmiş ve uygunluk yazıları doğrultusunda sahaya çıkılmıştır.

Katılımcı öğretmenlere, araştırmanın amacı, kapsamı ve katılım şartları hakkında bilgilendirme yapılmış; yazılı gönüllülük onam formları imzalatılmıştır. Bu doğrultuda çalışma, gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Bireysel görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüş; her katılımcıya aynı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Sorular, belirlenen sıraya göre yöneltilmiş, katılımcıların yanıtları sesli kayıt altına alınmış ve aynı zamanda araştırmacı tarafından not edilmiştir. Toplanan veriler, gizlilik ilkesi çerçevesinde kodlanarak analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, verilerin sistematik bir şekilde özetlenmesi ve yorumlanması sürecini kapsayan nitel bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020). Benzerlik gösteren ve birbiriyle ilişkili olan ifadeler, ortak temalar altında kodlanarak anlamlandırılmış ve yorumlanmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar belirli kategorilere ayrılarak analiz edilmiş, bulgular açıklanmıştır. Özgünlüğü ve içeriğe katkısı yüksek olan bazı yanıtlar, olduğu gibi alıntılanarak örnek olarak kullanılmıştır. Araştırmanın raporlaştırma sürecinde etik kurallara ve gizlilik ilkelerine bağlı kalınmış; katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimlerle ifade edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlemesine yönelik bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Görüşmeler

sonucunda ortaya çıkan veriler sistematik biçimde incelenmiş, analiz sonuçları temalar halinde sunulmuş ve ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

### 3.1.İdare ve Yönetici Desteği Teması

Katılımcıların büyük çoğunluğu, okul yönetiminin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu açıkça ifade etmiştir. Bu ifadeler, yöneticilerin öğretmenlere karşı sergilediği yaklaşımın, mesleki isteklilik ve iş doyumunu üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir.

*Ayşe, okul yönetiminin motivasyona doğrudan etki ettiğini ve özellikle takdir edilme, fikir alma gibi tutumların öğretmeni desteklediğini belirtmiştir: “Okul yönetiminin öğretmenler üzerine motivasyonu etkisi çok fazla. Takdir etmek, fikir almak, yanında olmak çok önemli.”*

*Can, yöneticinin olumlu ya da olumsuz tutumlarının öğretmen motivasyonunu doğrudan etkilediğini, özellikle öğretmeni dinleyen, görüşüne değer veren yöneticilerin daha motive edici olduğunu vurgulamıştır: “Çok fazla etkiliyor. Hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebiliyor. Özellikle öğretmenle iletişimi güçlü, öğretmeni dinleyen, saygı duyan ve görüşünü önemseyen bir yönetici varsa o okulda öğretmen daha istekli olur.”*

*Mert, okul yönetimini en önemli motivasyon kaynağı olarak tanımlamıştır. Kendini değerli hissetmenin öğretmenlikte çok önemli olduğunu belirterek, “Benim için en önemli etkenlerden biri çünkü kendinizi değersiz hissettiğiniz bir ortamda ne kadar seveceğiniz çalışabilirsiniz ki?” demiştir. Şu anki yöneticisinin ilgisinden dolayı daha istekli çalıştığını da eklemiştir.*

*Zeynep, yönetici desteği olmadığında motivasyonunun azaldığını ifade etmiştir: “Yönetici sizi desteklemiyorsa, arkanızda olmadığını hissediyorsanız o zaman motivasyon diye bir şey kalmıyor. Kendinizi yalnız hissediyorsunuz.”*

*Berk, yönetimin öğretmene yaklaşımı ile çalışma isteği arasında doğrudan ilişki olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Okul yönetimi ne kadar ilgiliyse, öğretmen de o kadar istekli oluyor. Sorunları çözmeye çalışan bir idare, öğretmenin enerjisini olumlu yönde etkiliyor.”*

*Elif, okul yöneticisinin öğretmenle kurduğu iletişim biçiminin her şeyi belirlediğini vurgulamıştır: “Yöneticiniz size saygı duyuyorsa, size değer veriyorsa işinize daha bağlı oluyorsunuz. Ama sürekli eleştiren, baskı kuran biri varsa içten içe soğuyorsunuz.”*

*Aslı, yöneticinin öğretmene güven duyması hâlinde motivasyonun arttığını belirtmiştir: “Bizim müdürümüz bize güvenir. Proje yapacağımız zaman destek olur. Böyle olunca biz de daha çok şey üretmek istiyoruz.”*

*Gizem, yöneticiyle kurulan ilişkinin günlük motivasyonuna doğrudan etki ettiğini ifade etmiştir: “Sabah okula giderken yöneticinin yüzü asıksa, o gün her şey kötü gider. Pozitif yaklaşım motivasyonun temelidir.”*

*Hakan, yönetici tarafından takdir edilmenin mesleki anlamda kendisini daha istekli hâle getirdiğini belirtmiştir: “Küçük bir teşekkür, bir aferin. Bunlar bizim için çok değerli. Bunlar varken insan daha çok çaba gösteriyor.”*

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, okul yöneticisinin öğretmen motivasyonuna etkisi konusunda yüksek düzeyde fikir birliği bulunduğu görülmektedir. Neredeyse tüm katılımcılar, yöneticilerin öğretmene yönelik yaklaşımının motivasyonu artırıcı ya da azaltıcı yönde doğrudan etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşler, öğretmenlerin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikososyal destek beklentileri taşıdığını da ortaya koymaktadır.

Olumlu yönetici tutumları, katılımcıların ifadelerinde genellikle şu unsurlarla tanımlanmıştır: öğretmeni dinleme, fikirlerine değer verme, destekleyici iletişim kurma, takdir etme, güven duyma ve iş birliğine açık olma. Bu tür yaklaşımların öğretmenlerin mesleki istekliliğini

artırdığı, okula karşı bağlılıklarını güçlendirdiği ve günlük motivasyonlarını olumlu etkilediği çok sayıda örnekle dile getirilmiştir.

Buna karşılık, bazı katılımcılar olumsuz yönetici tutumlarının duygusal yalnızlık, değersizlik hissi, iş doyumunda azalma ve okuldan uzaklaşma gibi sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Bu da, yöneticinin öğretmen üzerindeki etkisinin sadece yönetsel değil, aynı zamanda duygusal bir bağlamda da değerlendirildiğini göstermektedir.

Görüşlerin ortak bir örüntüde birleştiği bir diğer nokta ise, yöneticinin yalnızca otorite figürü değil, aynı zamanda mesleki gelişimi destekleyen ve moral sağlayan bir lider olarak algılandığıdır. Bu yönüyle öğretmenler, okul yöneticisinden yalnızca görev dağılımı değil, aynı zamanda psikolojik destek ve mesleki takdir de beklemektedir.

### 3.2. Velilerle İlişkiler Teması

*Ayşe: “Veliler olan ilişkilerimiz motivasyonumu çok olumlu etkiliyor. Onlardan gelen olumlu geri bildirimler, çocukların gelişimini fark etmeleri bizi çok mutlu ediyor.”*

*Berk: “Velilerle yine önce ben onlarla güzel iletişim kurmaya çalışırım. Eğer veliden destek görürsem çok mutlu olurum. Ama velinin ilgisizliği ya da sürekli eleştiren bir yapısı beni çok yoruyor.”*

*Elif: “Benim için veli desteği çok önemli. Veli sizi anlayabiliyorsa, çocuğu için sizinle iş birliği yapıyorsa bu çok değerli. Aksi halde, tek taraflı sorumluluk oluyor.”*

*Kemal: “Veliyle doğru bir iletişim kurabildiğinizde çok iyi gidiyor. Ama bazı veliler hep bir şey bekliyor, hep eleştiriyor. Bunlar bizi demoralize ediyor.”*

*Derya: “Velilerle birebir konuştuğumda, çocuğundaki değişimi gördüğünü söyleyenler oluyor. Bu beni çok motive ediyor. Ama ilgisiz velilerle çalışmak zor.”*

*Yusuf: “Veli sizin yanınızda olduğunu hissettiriyorsa çok iyi. Destekleyici olduğunda işimiz kolaylaşıyor. Ama beklentileri yüksek ve eleştirel olanlar bizi zorlayabiliyor.”*

*Tuna: “Veliyle olan ilişki çok önemli. Özellikle size güven duyduklarında çok daha iyi bir bağ kuruluyor. Bu da bana mesleki anlamda güç veriyor.”*

*Gizem: “Veli desteği yoksa, sadece çocuğa yetmekle kalıyorsunuz. Bu da insanı yoruyor. Ama birlikte hareket edebildiğiniz velilerle işler daha kolay ve keyifli oluyor.”*

*Hakan: “Benim motivasyonumu en çok etkileyen şeylerden biri veliler. Pozitif olduklarında ben de kendimi güçlü hissediyorum. Ama sürekli eleştiren ya da şikâyet eden velilerle çalışmak yorucu.”*

Katılımcıların tamamı, velilerle kurulan ilişkinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Görüşlerde, özellikle olumlu veli iletişiminin öğretmenin işine duyduğu isteği artırdığı, buna karşın ilgisizlik ya da aşırı eleştirel tutumların öğretmenleri olumsuz etkilediği dikkat çekmektedir. Velilerin öğretmenle kurduğu ilişkinin niteliği, sadece eğitim sürecine değil; öğretmenin kendini değerli hissetmesine, duygusal doyumuna ve mesleki bağlılığına da katkı sunmaktadır.

Ayşe, velilerle ilişkilerin motivasyonunu çok olumlu etkilediğini belirtmiş; özellikle olumlu geri bildirimlerin ve çocuğun gelişiminin veli tarafından fark edilmesinin kendisini çok mutlu ettiğini ifade etmiştir. Can, deneyimli bir öğretmen olarak veliyle iletişimi doğru kurduğunda sorun yaşamadığını, hatta bu ilişkinin kendisi için ayrı bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. Mert de pozitif iletişimin önemini vurgulayarak, takdir edildiği ve destek gördüğü durumlarda daha iyi hissettiğini dile getirmiştir.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar veli beklentilerinin öğretmen üzerinde baskı oluşturabildiğini ifade etmiştir. Zeynep, velilerin çok fazla beklenti içine girmesinin kendisinde gerilim yarattığını söylerken; Berk, velinin destekleyici tutumundan memnun olduğunu ancak ilgisizlik veya sürekli eleştiriyile karşılaştığında motivasyonunun düştüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Kemal, bazı velilerin sürekli talepkâr ve eleştirel olmasının kendilerini demoralize ettiğini vurgulamıştır.

Elif, veli desteğini “çok önemli” olarak nitelendirerek, öğretmen-veli iş birliğinin değerli olduğunu; bu iş birliğinin yokluğunda ise sorumluluğun tek taraflı olduğunu belirtmiştir. Derya, velilerle doğrudan iletişim kurduğunda çocuğun gelişiminin fark edildiğini duymanın kendisini motive ettiğini ifade etmiş; ancak ilgisiz velilerle çalışmanın zorluklarına da değinmiştir. Yusuf, velinin öğretmenin yanında olduğunu hissettirmesinin işlerini kolaylaştırdığını, buna karşılık yüksek beklenti ve eleştiri içeren yaklaşımların öğretmenleri zorladığını söylemiştir.

Aslı, yapıcı iletişim kurduğunda sürecin olumlu ilerlediğini, bu durumun da öğretim sürecine olan isteğini artırdığını belirtmiştir. Emel, velilerle iyi geçinmeye çalıştığını, ancak bu çabanın karşılık bulmadığı durumlarda kırıldığını ve kendisini anlayan velilerle çalışmanın motivasyonunu artırdığını dile getirmiştir. Tuna, velinin güven duymasıyla birlikte daha güçlü bağların kurulabildiğini ve bunun da mesleki güç kazandırdığını vurgulamıştır.

Gizem, veli desteği olmadığında öğretmenin yalnız kaldığını, bu durumun yorucu olduğunu; ancak birlikte hareket edilebilen velilerle sürecin daha keyifli ve kolay geçtiğini ifade etmiştir. Baran, küçük bir teşekkür ya da takdirin bile moral kaynağı olduğunu söyleyerek veli geri bildirimlerinin önemine dikkat çekmiştir. Seda, velilerin sürekli bir şey talep edip destek sunmamalarının motivasyon düşüklüğüne yol açtığını belirtmiştir. Hakan ise velilerin motivasyonunu en çok etkileyen unsurlar arasında olduğunu; pozitif yaklaşımların kendisini güçlü hissettirdiğini, ancak sürekli şikâyet eden ya da eleştiren velilerle çalışmanın zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların bu tema çerçevesindeki görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmen-veli ilişkisinin niteliği ile öğretmenin motivasyonu arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. Özellikle destekleyici, takdir edici ve güven veren veli profili, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmakta; buna karşılık ilgisizlik, aşırı beklenti ve yapıcı olmayan eleştiriler, motivasyon kaybına yol açmaktadır. Katılımcıların çoğu, yapıcı iletişimi sürdürmek için bireysel çaba gösterdiklerini belirtmekte, ancak bu çabanın karşılık bulmasının süreci anlamlı kıldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla veli-öğretmen iş birliği, yalnızca öğrenci başarısı açısından değil; öğretmenin duygusal dayanıklılığı ve mesleki bağlılığı açısından da dikkate değer bir değişken olarak öne çıkmaktadır.

### 3.3.Fiziksel Ortam ve Donanım Teması

*Ayşe: “Evet o da etkiliyor. Eee, materyal gibi, işte sınıfın büyüklüğü küçüklüğü, hatta ışık alıp almaması bile etkiliyor. Kendimizi daha iyi hissettiğimiz bir ortamda çalışmak bize de yansıyor.”*

*Can: “Evet bu da fiziksel koşullar, sınıflar çok küçükse, havalandırma kötü ise, materyal yetersizse gerçekten yoruluyorsunuz. Benim bulunduğum ortamda bu eksikler zaman zaman motivasyonumu düşürüyor.”*

*Mert: “Bence çok sıkı ilişkisi var. Bizim öğrenci sayımız fazla, sınıf küçük, materyal eksik. Bu durumda öğretmen olarak çok zorlanıyoruz. Etraf dar, çocuklar sıkılıyor, ben yoruluyorum.”*

*Elif: “Fiziksel şartlar çok önemli. Özellikle teknolojik donanım eksikliği bizi çok etkiliyor. Her şeyi kendimiz üretmek zorunda kalıyoruz. İyi donanımlı bir ortamda olmak çok motive edici olurdu.”*

*Kemal: “Sınıf küçük, öğrenci sayısı fazla, materyal sınırlı... Bu koşullarda öğretmenin üretkenliği de sınırlanıyor. Daha iyi imkânlarda çalışmak isterdim açıkçası.”*

*Derya: “Bizim okulun fiziksel koşulları iyi ama materyal çeşitliliği az. Öğretmen olarak her şeyi kendimiz temin ediyoruz. Bu da hem maddi hem de zihinsel olarak yorucu.”*

*Yusuf: “Açık alan olması, sınıfın aydınlık olması, rahat oturma düzeni gibi şeyler bile etkiliyor bizi. Sınıf ortamı sadece çocuk için değil, bizim için de önemli.”*

*Tuna: “Özellikle teknolojik eksiklik çok etkiliyor. Müzik dinletemiyoruz, video gösteremiyoruz. Bu durumda planladığınız etkinliği bile uygulamak zorlaşıyor.”*

*Gizem: “Benim sınıfım çok dar. Özellikle oyun saatlerinde sınırlı kalıyoruz. Bu da hem çocukların keyfini kaçırıyor hem de benim yaratıcılığımı törpülüyor.”*

*Hakan: “Bence fiziksel ortam ne kadar iyi olursa, öğretmen de o kadar motive olur. Ferah, düzenli ve donanımlı bir sınıf sizin ruh hâlinize de yansıyor.”*

Katılımcıların tamamı, okulun fiziksel koşulları ve donanım düzeyinin motivasyon üzerinde doğrudan etkili olduğunu ifade etmiştir. Fiziksel ortam, yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenlerin psikolojik ve mesleki doyumunu açısından da belirleyici bir unsur olarak görülmektedir. Katılımcılar; sınıfların büyüklüğü, materyal yeterliliği, teknolojik donanım, havalandırma, ışık alma durumu, açık alan varlığı gibi unsurların öğretmenlerin motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkileyebildiğini sıklıkla vurgulamıştır.

Ayşe, materyal, sınıfın büyüklüğü ve ışık alma durumu gibi detayların öğretmenin motivasyonunu etkilediğini açıkça dile getirmiştir. Kendini iyi hissettiği bir ortamda çalışmanın doğrudan öğretmen performansına yansıdığını belirtmiştir. Can, sınıfların küçük olması, havalandırmanın yetersizliği ve materyal eksikliğinin kendisini zaman zaman yordüğünü ve motivasyonunu düşürdüğünü ifade etmiştir.

Mert, sınıf büyüklüğü ile öğrenci sayısının dengesizliğinin ve materyal eksikliğinin öğretmeni zorladığını, bu koşullar altında çalışmanın oldukça yorucu olduğunu belirtmiştir. Zeynep, mevcut görev yaptığı okulda fiziksel koşulların iyi olduğunu; ancak önceki okulunda sınıfların küçük, materyallerin yetersiz olduğunu ve bu durumun ciddi zorluklar yarattığını ifade ederek fiziksel ortamın etkisini doğrudan deneyim üzerinden açıklamıştır.

Berk, bağlı bulunduğu kurumun imkânlarının sınırlı olduğunu, eksik olan materyalleri bulmak için gösterilen çabanın zamanla yıpratıcı hâle geldiğini ifade etmiştir. Elif ise özellikle teknolojik donanım eksikliğine dikkat çekmiş, tüm materyalleri kendilerinin üretmek zorunda kalmalarının motivasyonlarını düşürdüğünü vurgulamıştır.

Kemal, sınıf büyüklüğünün yetersizliğinden, öğrenci sayısının fazlalığından ve materyal eksikliğinden bahsederek bu durumun üretkenliğini sınırladığını ve daha iyi imkânlara sahip olmak istediğini belirtmiştir. Derya, fiziksel koşulların genel anlamda iyi olduğunu ama materyal çeşitliliğinin azlığının hem maddi hem zihinsel yorgunluk yarattığını aktarmıştır.

Yusuf, sınıfın aydınlık olması, açık alanın bulunması ve oturma düzeni gibi ayrıntıların bile motivasyonu etkilediğini ifade etmiş; fiziksel ortamın yalnızca çocuklar için değil, öğretmenler için de önemli olduğunu belirtmiştir. Aslı, sınıfın çok küçük olması nedeniyle hareket alanının sınırlı kaldığını ve bunun çocukları yönlendirmede zorluk yarattığını, bu durumun da motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Emel, okulda yeterli imkânların olmadığını, çoğu ihtiyacın kendi çabalarıyla karşılandığını ve bu sürecin zamanla enerjyi tükettiğini belirtmiştir. Tuna, özellikle teknolojik donanım eksikliğinin motivasyon kaybına yol açtığını, müzik dinletme ya da video gösterimi gibi etkinlikleri gerçekleştiremediklerinde planlarının aksadığını söylemiştir.

Gizem, sınıfının darlığından şikâyet etmiş; özellikle oyun saatlerinde çocukların hareket alanının sınırlı kalmasının hem öğrencilerin keyfini kaçırdığını hem de kendi yaratıcılığını törpülediğini ifade etmiştir. Baran, okulda açık alanın bulunmamasının hem öğrenciler hem de öğretmenler için sıkıcı ve bunalıcı bir duruma neden olduğunu belirtmiştir.

Seda, okulun genel fiziksel durumunun iyi olduğunu ancak sınıf içi materyal yetersizliğinden dolayı sürekli aynı materyallerin kullanıldığını, bunun hem öğrenciler hem de öğretmenler için tekrara ve motivasyon kaybına neden olduğunu belirtmiştir. Hakan ise ferah, düzenli ve donanımlı sınıfların öğretmenin ruh hâline doğrudan yansıdığını, bu tür ortamlarda çok daha motive şekilde çalıştığını dile getirmiştir.

Katılımcıların tamamına yakını, fiziksel ortam ve donanım koşullarının öğretmen motivasyonu ile yakından ilişkili olduğunu açık bir biçimde ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıf ortamına dair algıları, yalnızca öğrencilerin yararına değil, kendi psikolojik ve mesleki doyumu açısından da anlamlıdır. Materyal eksikliği, alan darlığı, teknolojik donanım yoksunluğu gibi unsurlar öğretmenlerin üretkenliklerini, etkinlik planlarını ve sınıf yönetimi becerilerini doğrudan etkilemekte; bu da motivasyonda düşüşe neden olabilmektedir. Buna karşılık, yeterli ve donanımlı bir sınıf ortamı, öğretmenin işine daha fazla bağlılık hissetmesini ve verimli çalışmasını kolaylaştırmaktadır.

### 3.4. Sınıf Mevcudu Teması

*Ayşe: “Sınıf mevcutlarının kalabalık olması motivasyonu olumsuz etkiliyor çünkü bir öğretmen 25 öğrenciyle birebir ilgilenemez. Bu da hem çocuğun gelişimini hem de öğretmenin verimliliğini azaltıyor.”*

*Can: “Yani şöyle, kesinlikle kalabalık olmaması yani az olması daha iyi. Çünkü az öğrenciyle daha kaliteli vakit geçiriliyor. Kalabalıkta ses çok oluyor, kontrol zorlaşıyor.”*

*Elif: “Kesinlikle sınıf mevcudu az olduğunda ben daha etkili ders yapıyorum. Kalabalık sınıfta çocuklara yetişememek beni duygusal olarak yoruyor.”*

*Aslı: “Sınıf kalabalık olduğunda öğretmen fiziksel olarak tükeniyor. Hem ses hem hareket çok oluyor. Sessizlik sağlanamıyor, etkinlik aksıyor.”*

*Emel: “Bence 15 kişi ideal. Onun üstü yorucu. Hem öğretmen için hem de çocukların birbirinden öğrenmesi açısından da sınıf çok kalabalık olmamalı.”*

*Tuna: “Sınıfım çok kalabalık. Özellikle oyun saatlerinde sınırlı kalıyoruz. Bu da çocukların sıkılmasına, benimse motivasyon kaybı yaşamama neden oluyor.”*

*Hakan: “Kalabalık sınıfta planladığınız şeyler yarım kalıyor. Süre yetmiyor. Hem öğrenme aksıyor hem öğretmen kendini yetersiz hissediyor.”*

Katılımcıların tamamı, sınıf mevcudunun öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini açık biçimde vurgulamıştır. Katılımcılar, kalabalık sınıflarda çalışmanın hem pedagojik süreçleri hem de bireysel motivasyonu olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Görüşlerde sıkça dile getirilen hususlar arasında, öğrencilere birebir zaman ayıramama, ses düzeyinin yükselmesi, sınıf yönetiminin zorlaşması, fiziksel yorgunluk, etkinliklerin verimliliğinde azalma ve duygusal tükenme yer almaktadır.

Ayşe, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının öğretmenin her öğrenciyle birebir ilgilenmesini zorlaştırdığını ve bunun hem çocuğun gelişimini hem de öğretmenin verimliliğini düşürdüğünü ifade etmiştir. Can, az öğrenciyle daha kaliteli vakit geçirilebildiğini belirtmiş; kalabalık sınıflarda ise ses düzeyinin arttığını, kontrolün zorlaştığını dile getirmiştir. Mert, kalabalık sınıf mevcudunun materyal eksikliği gibi diğer sorunları da tetiklediğini, öğretmenin çocukla bireysel ilgilenememesinin motivasyonu kırdığını vurgulamıştır.

Zeynep, sınıf kalabalıklaştıkça verimliliğin azaldığını ve fiziksel yorgunluğun arttığını ifade etmiştir. Berk, kalabalık sınıflarda gürültü düzeyinin yükseldiğini ve etkinlik yürütmenin zorlaştığını belirtmiş; bunun motivasyonunu düşürdüğünü açıkça ifade etmiştir. Elif, az sayıda öğrencinin olduğu sınıflarda daha etkili ders yapabildiğini; kalabalık sınıflarda çocuklara yetişememenin duygusal yorgunluk yarattığını belirtmiştir.

Kemal, 28 kişilik sınıfta bireysel çalışmaları sağlıklı biçimde yapamadığını, her öğrenciye eşit vakit ayıramamanın kendisini üzdüğünü ifade etmiştir. Derya, az öğrenciyle çalışmanın bir lüks olduğunu vurgulamış; kalabalık sınıflarda zamanın yetmediğini, çocuklara yeterince ilgi gösterilemediğini ve bunun verimi düşürdüğünü belirtmiştir. Yusuf, 30 öğrenciyle etkinlik yürütmenin ve sınıf düzenini sağlamanın zor olduğunu; bu durumun motivasyonunu olumsuz etkilediğini söylemiştir.

Aslı, kalabalık sınıfların öğretmeni fiziksel olarak tükettiğini, ses ve hareket düzeyinin yüksekliği nedeniyle etkinliklerin aksadığını belirtmiştir. Emel, 15 kişinin ideal olduğunu, bu sayının üzerindeki sınıfların hem öğretmen hem de öğrenci için yorucu hâle geldiğini ifade etmiştir. Tuna, kalabalık sınıflarda özellikle oyun saatlerinde sınırlı kalındığını, çocukların sıkıldığını ve kendisinin motivasyon kaybı yaşadığını belirtmiştir.

Gizem, kalabalık sınıflarda sürekli müdahale hâlinde olunması gerektiğini, etkinliklerde bazı çocukların dışarıda kalabildiğini ve bunun kendisini mutsuz ettiğini söylemiştir. Baran, kalabalık sınıflarda ses, dağınıklık ve yorgunluğun arttığını; az öğrenciyle çalışmanın pedagojik ve psikolojik açıdan daha sağlıklı olduğunu ifade etmiştir. Seda, sınıf mevcudu az olduğunda hem öğretmenin hem de öğrencinin daha huzurlu olduğunu; kalabalık sınıflarda ise öğretmenin sürekli müdahale hâlinde kaldığını belirtmiştir. Hakan, kalabalık sınıflarda planlanan etkinliklerin tamamlanamadığını, zamanın yetmediğini ve öğretmenin kendisini yetersiz hissettiğini açıkça dile getirmiştir.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, sınıf mevcudunun öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin tek yönlü değil, çok katmanlı olduğunu göstermektedir. Kalabalık sınıflar, sadece öğretim faaliyetlerini değil, öğretmenin mesleki yeterlik hissini, duygusal dengesini ve genel iş doyumunu da olumsuz yönde etkilemektedir. Görüşler, sınıf mevcudu azaldığında öğretmenin hem fiziksel hem de psikolojik olarak rahatladığını, bu durumun ise dersin kalitesine ve öğretmenin motivasyonuna doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır.

### 3.5. Müfredat ve Program Teması

*Can: "Bunların sürekli değişmesi motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor. Bir şeyi tam oturtmadan hemen başka bir model geliyor. Biz neye adapte olacağımızı şaşırıyoruz."*

*Kemal: "Program değişiklikleri artık bir rutin oldu. Her sene başka bir şey. Bu da motivasyonu düşürüyor çünkü biz sürekli uyum sağlamak zorunda kalıyoruz."*

*Derya: "Müfredat değişimleri hızlı oluyor. Önceden hazırladıklarımız boşa gidiyor gibi hissediyoruz. Bu da insanı demotive ediyor."*

*Aslı: "Ben her yıl yeni bir şeyle karşılaşınca ilk başta heyecanlanıyorum ama sonra uygulamada çok yalnız bırakıldığımı hissediyorum. Bu da motivasyonumu düşürüyor."*

*Baran: "Müfredat değiştiğinde sanki biz sıfırdan başlıyoruz. Bu da sene başlarında çok stres yaratıyor. Her şeyin belirsiz olması motivasyonu etkiliyor."*

*Seda: "Yeni programa geçerken yeterince bilgi verilmedi. Ne yapacağımızı bilmiyoruz. Öğretmen kendini yetersiz hissediyor."*

*Hakan: "Program çok sık değiştiği için biz öğretmen olarak uygulama kısmında zorluk çekiyoruz. O zaman da doğal olarak motivasyon düşüyor."*

Katılımcıların tamamı, okul öncesi eğitimde uygulanan programların ve bu programlarda yapılan değişikliklerin, öğretmen motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Görüşlerin genelinde, program değişikliklerinin sıklığı, uygulama sürecine dair belirsizlikler, yeterli yönlendirme ve hazırlık yapılmadan yeni uygulamalara geçilmesi gibi unsurlar motivasyonu olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Ayşe, EÇE programını genel olarak benimsediğini ancak sürekli değişikliklerin yorucu olduğunu ifade etmiştir. Can, programların sürekli değişmesinin motivasyonu azalttığını ve öğretmenlerin hangi sisteme adapte olacaklarını şaşırduklarını belirtmiştir. Mert, önce EÇE 'ye alışıldığını, şimdi Türkiye Yüzyılı programının geldiğini ve bunun henüz oturmadığını vurgulamış; öğretmenlerin kendini hazırlıksız hissettiğini dile getirmiştir.

Zeynep, yeni programın doğrudan olumsuz bir etkisinden söz etmese de, yaşanan kafa karışıklığının süreci zorlaştırdığını belirtmiştir. Berk, yeni gelen programın EÇE'ye alışılmışken tekrar bir değişiklik yarattığını ve bunun kafa karışıklığına neden olduğunu ifade etmiştir. Elif, EÇE'nin daha oturmuş olduğunu düşünmekte; yeni modelin beraberinde belirsizlik getirdiğini ve uygulama kılavuzlarının yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin ne yapacaklarını bilemediklerini söylemiştir.

Kemal, her yıl program değişikliklerinin bir rutin hâline geldiğini ve bu durumun öğretmenleri sürekli uyum sağlamak zorunda bırakarak motivasyonlarını düşürdüğünü dile getirmiştir. Derya, müfredat değişimlerinin hızlı olduğunu, daha önceki hazırlıkların boşa gittiği hissini öğretmenleri demotive ettiğini vurgulamıştır. Yusuf ise EÇE programının oturmuş bir sistem olduğunu, yeni programın uygulama detaylarının henüz bilinmediğini ve uygulamada eksiklikler yaşandığını belirtmiştir.

Aslı, her yıl yeni bir şeyle karşılaşmanın başta heyecan verici olduğunu ancak uygulama sürecinde öğretmenlerin yalnız bırakıldığını hissettiklerini ve bunun motivasyon kaybına neden olduğunu ifade etmiştir. Emel, öğretmenlerin değişime açık olduğunu ancak bu kadar sık değişimin kafa karışıklığı yarattığını söylemiştir. Tuna, yeni programın yönünü henüz tam anlayamadığını, uygulama konusunda zamana ihtiyaç duyduklarını ve bu belirsizliğin motivasyon kaybına yol açtığını ifade etmiştir.

Gizem, EÇE'ye alıştığını ve yeni modele geçişle birlikte ne yapacağını bilemediğini belirtmiş; hazırlıklarının boşa gitmesinin moral bozduğunu vurgulamıştır. Baran, her yeni müfredat değişiminde öğretmenlerin sıfırdan başlamak zorunda kaldığını ve bu durumun sene başlarında stres ve belirsizlik yarattığını ifade etmiştir. Seda, yeni programa geçerken yeterince bilgilendirme yapılmadığını ve bu yüzden öğretmenlerin ne yapacağını bilemez hâle geldiğini, kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Hakan ise sık müfredat değişimlerinin uygulama sürecinde zorluklar doğurduğunu ve bu durumun doğal olarak motivasyonu olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Katılımcıların görüşlerinden hareketle, uygulanan eğitim programlarının sadece içerik açısından değil, uygulama sürecinin planlı ve yeterli rehberlikle yürütülüp yürütülmediği açısından da öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan etkili olduğu anlaşılmaktadır. Müfredat değişiklikleri sırasında yeterli oryantasyon sağlanmaması, eğitim materyallerinin gecikmeli ya da eksik sunulması ve öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil edilmemesi, programın kabulünü ve uygulama verimini olumsuz etkilemektedir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Sinop ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında geliştirilen kapsamlı gelişimsel rehberlik programına ve genel motivasyon

süreçlerine ilişkin görüşleri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmen motivasyonunun yalnızca bireysel etkenlerle değil; aynı zamanda yönetsel destek, fiziksel ortam, veli ilişkileri, müfredat değişimleri ve sınıf mevcudu gibi çok yönlü ve dinamik yapılarla şekillendiğini göstermektedir.

İdare ve Yönetici Desteği teması altında elde edilen veriler, yöneticilerin öğretmen motivasyonu üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yöneticinin iletişim biçimi, geri bildirim yaklaşımı ve destekleyici tutumunun motivasyonu doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, literatürde de sıklıkla vurgulanan, okul iklimi ve liderlik tarzı ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi desteklemektedir (Leithwood & Jantzi, 2006). Özellikle yöneticilerin adil, erişilebilir ve çözüm odaklı yaklaşımlarının öğretmenler üzerinde moral artırıcı bir etki yarattığı görülmüştür. Öte yandan otoriter ve geri bildirim vermeyen yöneticiler, öğretmenlerde baskı ve değersizlik hissi oluşturabilmektedir.

Katılımcıların velilerle ilişkilerine dair aktardıkları ifadeler, öğretmen motivasyonunun sadece kurum içi değil, aynı zamanda veli etkileşimi gibi dışsal sosyal faktörlerle de güçlü biçimde bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşmelerde, özellikle olumlu veli tutumları, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve çalışma isteklerini destekleyen bir unsur olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, velilerin kendilerine güven duyması, takdir etmesi, çocuğun gelişimini fark etmesi gibi durumlarda güçlü bir motivasyon hissi yaşadıklarını sıklıkla ifade etmiştir.

Birçok katılımcı, velilerle sürdürülen açık ve güvene dayalı ilişkinin yalnızca öğrencinin yararına değil, aynı zamanda öğretmenin psikolojik dayanıklılığına da katkı sağladığını belirtmiştir. Örneğin, deneyimli öğretmenler bu ilişkiyi profesyonelce yönetebildiklerini ve bu süreci bir “motivasyon kaynağı” olarak gördüklerini ifade ederken; daha zorlayıcı koşullarda çalışan öğretmenler, velilerin talepkâr ya da eleştirel tavırlarının moral bozucu olabileceğine dikkat çekmiştir.

Bazı katılımcılar, velilerin aşırı beklentiler içinde olmasının, yapıcı olmayan eleştirilerin ve destek eksikliğinin öğretmen üzerinde baskı yarattığını ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle ilgisiz ya da sürekli şikâyet eden velilerle çalışmanın zorlayıcı olduğu vurgulanmıştır. Bu da öğretmenlerin, yalnızca kurumsal bağlamda değil; ailelerle kurulan mikro etkileşimlerde de duygusal olarak yük taşıdığını göstermektedir.

Katılımcıların hemen hepsi, velilerle pozitif bir ilişki kurma çabası içinde olduklarını ifade etmiş; bu ilişkinin karşılıklı anlayış ve iş birliğine dayandığı ölçüde öğretmen açısından mesleki tatmin ve içsel güdülenme sağladığını vurgulamıştır. Ancak bu çabanın tek taraflı kalması durumunda, öğretmenlerde yorgunluk, kırgınlık ve değer görmeme hissi gelişebildiği anlaşılmaktadır.

Velilerle İlişkiler temasında ise öğretmenlerin velilerle kurduğu ilişkinin motivasyon üzerinde hem yapıcı hem de yıpratıcı etkiler yaratabildiği görülmüştür. Öğrencisinin gelişimiyle ilgilenen, öğretmene güvenen ve süreçlere yapıcı biçimde katılan veliler, öğretmenlerin mesleki doyumunu artırmakta; buna karşılık eleştirel, ilgisiz ya da öğretmenin otoritesini zedeleyen yaklaşımlar, öğretmenlerde yetersizlik hissi doğurmaktadır. Bu durum, Epstein’in (2001) aile-okul iş birliği modelindeki dengeye işaret etmektedir; yani öğretmen ve veli arasındaki güvene dayalı iş birliği, öğrenme sürecini olumlu etkilediği kadar, öğretmenin motivasyonunu da destekleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirme, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin içinde buldukları fiziksel mekân koşullarından doğrudan etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı, fiziksel çevre ve donanımın mesleki performans ve isteklilik üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Görüşlerde

özellikle sınıfların fiziksel büyüklüğü, öğrenci sayısı ile orantılı kullanım alanı, materyal çeşitliliği ve teknolojik donanım gibi değişkenlerin sıkça dile getirildiği gözlemlenmiştir.

Katılımcılar, kısıtlı sınıf alanları ve yetersiz materyal koşullarının yalnızca öğretim süreçlerini zorlaştırmadığını, aynı zamanda öğretmenin yaratıcılığını ve enerjisini de sınırladığını ifade etmiştir. Özellikle sınıf içinde hareket alanının dar olması, çocukların yönlendirilmesinde zorluk yarattığı gibi öğretmenin de planladığı etkinlikleri verimli biçimde gerçekleştirmesini engellemektedir. Bu durum, motivasyonu düşüren önemli bir faktör olarak tanımlanmıştır.

Bununla birlikte, teknolojik donanım eksikliği, birçok öğretmenin ortaklaştığı bir diğer sorun alanı olmuştur. Katılımcılar, dijital içeriklerin kullanımına yönelik altyapı eksikliklerinin, planlı eğitim faaliyetlerinin uygulanabilirliğini azaltarak zamanla moral bozukluğu ve yetersizlik duygusu yarattığını belirtmiştir. Örneğin, video gösterimi, müzik etkinlikleri gibi araçlara ulaşamamak öğretim sürecinin monotonlaşmasına neden olmaktadır.

Katılımcıların bazıları görev yaptıkları kurumlarda fiziksel koşulların iyi olduğunu ifade etmiş; bu bağlamda fiziksel ortamın iyileştirilmesinin öğretmenin kendisini daha huzurlu, güvende ve verimli hissetmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Bu da, olumlu mekânsal koşulların öğretmen üzerindeki destekleyici etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin kişisel çabalarıyla materyal temin etmeye çalışmaları, motivasyonlarının yüksekliğine dair bir gösterge olarak değerlendirilebilse de, bu durumun sürdürülebilir olmadığı ve zamanla maddi ve duygusal yıpranmaya neden olduğu yönünde görüşler de öne çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel çabalarıyla değil, kurumsal destekle güçlendirilmiş bir fiziksel ortamda çalışmalarını gerektiği yönünde örtük bir uzlaşma söz konusudur.

Fiziksel Ortam ve Donanım teması kapsamında katılımcılar, okulun fiziksel altyapısı, materyal yeterliliği ve mekânsal imkanların motivasyon üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koymuşlardır. Özellikle sınıf ortamının genişliği, materyal erişimi, açık hava alanları gibi fiziksel olanakların öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırdığı kadar öğretmenin mesleki keyif alma düzeyini de olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, OECD (2020) raporlarında da yer aldığı gibi, eğitim ortamlarının öğrenme kadar öğretme deneyimini de etkileyen bir boyutu olduğunu ortaya koymaktadır. Yetersiz fiziki koşulların öğretmenin pedagojik yaratıcılığını sınırlaması ve mesleki tükenmişliğe zemin hazırlaması dikkat çekici bir sonuçtur.

Katılımcıların tamamı, sınıf mevcudunun öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri, sınıfın kalabalık olmasının öğretmenin motivasyonunu düşüren, iş yükünü artıran ve pedagojik etkinliği sınırlayan bir unsur olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu ortak görüş, sınıf büyüklüğü ve öğrenci sayısı dengesinin öğretim süreci üzerindeki etkisine dair farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir.

Özellikle kalabalık sınıflarda bireysel öğrenci ilgisinin azalması, öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği bir sorundur. Katılımcılar, öğrencilerle tek tek ilgilenememekten kaynaklı yetersizlik hissi, vicdani yük ve duygusal tükenme yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıfın kalabalık olması, öğretmenin planladığı etkinliklerin uygulama süresini kısıtlamakta; bu durum öğretmenin hem pedagojik etkinliğini hem de mesleki doyumunu azaltmaktadır.

Ayrıca kalabalık sınıflarda yaşanan gürültü, düzen kurmada zorluk ve etkinlik esnasında bazı çocukların dışarıda kalması gibi problemler, öğretmenlerin motivasyonunu doğrudan etkileyen diğer faktörler arasında yer almaktadır. Bu durum öğretmenin hem fiziksel olarak tükenmesine hem de duygusal olarak kendini yetersiz hissetmesine neden olmaktadır. Birçok öğretmen, bu koşullar altında çalışmanın sadece mesleki performansı değil, aynı zamanda kişisel iyi oluş hâlini de olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Görüşlerde öne çıkan bir diğer ortaklık, sınıf mevcudunun az olduğu durumlarda öğretmenlerin daha yüksek motivasyonla, daha verimli ve istekli bir biçimde çalışabildiklerini ifade etmeleridir. Az öğrencili sınıflarda hem bireysel ilgi artmakta hem de sınıf yönetimi kolaylaşmakta; bu da öğretmenin mesleki tatminini yükseltmektedir. Bazı katılımcılar 15 kişilik sınıf mevcudunun “ideal” olduğunu ifade ederek, bu sayının öğretmen açısından dengeleyici bir düzey sağladığını belirtmiştir. Sınıf Mevcudu temasında, öğretmenlerin görüşleri oldukça homojen olup, sınıf büyüklüğünün motivasyon üzerinde doğrudan belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Katılımcıların tamamı, kalabalık sınıflarda bireysel öğrenci takibinin zorlaştığını, etkinliklerin veriminin düştüğünü ve öğretmenin kontrolü sağlamakta zorlandığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerde hem fiziksel hem de duygusal tükenmişliğe neden olmakta ve motivasyonlarını düşürmektedir. Bu sonuçlar, Blatchford ve arkadaşlarının (2011) sınıf büyüklüğü ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiye dair bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca daha az sayıda öğrenciyle çalışan öğretmenlerin pedagojik tatmininin ve öğrenciyle etkileşim düzeyinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

Müfredat ve Program (EÇE – Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) teması ise öğretmenlerin eğitim reformlarına karşı yaklaşımlarını ve bu değişimlerin motivasyon üzerindeki etkisini değerlendirmek açısından önemlidir. Katılımcılar, sık ve ani müfredat değişikliklerinin hazırlıksız yakalanmalarına neden olduğunu ve önceki çabalarının geçersizleştiği duygusuyla motivasyonlarının azaldığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Fullan’ın (2007) eğitim değişimi teorisinde vurguladığı üzere, reformların başarılı olabilmesi için öğretmenlerin sürece aktif katılımının ve sistematik destek sağlanmasının gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin bilgi eksikliği yaşadığı durumlarda programların uygulanabilirliğinin zayıfladığı ve bu durumun öğretmenin öz yeterlik algısını olumsuz etkilediği görülmektedir.

Katılımcıların tamamı, okul öncesi eğitimde uygulanan müfredat ve program değişikliklerinin öğretmen motivasyonuna etkisini doğrudan deneyimlediklerini belirtmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, öğretmen motivasyonunun yalnızca programın içeriğiyle değil; programın uygulanma biçimi, sunuluş süreci ve öğretmene sağlanan destek ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Görüşlerin büyük kısmında, özellikle programların sıklıkla ve hızlı bir şekilde değiştirilmesi, öğretmenlerde belirsizlik ve kafa karışıklığına yol açan bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, EÇE programına alıştıktan hemen sonra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne geçilmesini örnek göstererek, bu tür değişimlerin öğretmenin planlama, hazırlık ve uygulama süreçlerini sekteye uğrattığını belirtmişlerdir. Sıklıkla ifade edilen bir diğer husus, hazırlıksız yakalanma ve yeterli bilgilendirme yapılmadan uygulamaya geçilme durumlarının öğretmenlerde yetersizlik hissi yarattığı ve bu durumun motivasyonu düşürdüğüdür.

Program değişikliklerinin yalnızca pedagojik bir dönüşüm değil, aynı zamanda öğretmenin mesleki kimliğini ve psikolojik durumunu etkileyen bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar, her yeni programa geçişte “sıfırdan başlama” hissi yaşadıklarını; önceden hazırlanan materyal, etkinlik planları ve sınıf düzenlemelerinin boşa gittiği algısının öğretmenleri hem zaman açısından hem de duygusal olarak zorladığını dile getirmişlerdir. Bu durum, mesleki aidiyetin ve planlı çalışmanın zedelendiği, sürekli değişen yapıya karşı direnç olduğu bir tabloyu yansıtmaktadır.

Ayrıca bazı katılımcılar, uygulama kılavuzlarının yetersizliği ve sahada yeterli yönlendirme sağlanmamasının da motivasyonu olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Yeni programlara ilişkin netliğin sağlanamaması, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde kendilerini yalnız ve yönsüz hissetmelerine neden olmaktadır. Bu bağlamda program değişikliği, sadece içerik temelli bir uyum değil; aynı zamanda duygusal bir yük ve uyum baskısı da yaratmaktadır.

Bu çalışma, motivasyonun öğretmen performansına olan etkisini doğrudan yansıtan örneklerle, sahadaki öğretmenlerin sesini görünür kılmaktadır. Özellikle okul öncesi gibi yüksek duygusal emek gerektiren bir alanda, motivasyonun hem bireysel hem de yapısal bağlamda değerlendirilmesi, öğretmen refahını merkeze alan eğitim politikaları geliştirilmesi açısından önemlidir.

Bu araştırmada, Sinop İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı'na ve genel motivasyon süreçlerine ilişkin görüşleri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen motivasyonunun yalnızca bireysel özelliklere indirgenemeyecek kadar çok boyutlu ve çevresel etkenlerle iç içe geçmiş bir yapı arz ettiğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, yönetici desteğinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisidir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin iletişim biçimi, takdir edici yaklaşımları ve problem çözme becerileriyle öğretmen motivasyonunu doğrudan şekillendirdiğini vurgulamışlardır. Destekleyici ve şeffaf bir yönetim tarzı, öğretmenin kendisini değerli hissetmesini sağlamakta; otoriter ya da ilgisiz yönetim ise motivasyonu zayıflatmaktadır. Bu durum, okul iklimi ve liderlik anlayışının öğretmen refahı üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir.

Bir diğer önemli bulgu, veli-öğretmen ilişkilerinin öğretmenlerin mesleki tatmin ve motivasyon düzeyini etkileyen bir başka temel faktör olduğudur. Öğrencisinin gelişimiyle yakından ilgilenen, öğretmeni destekleyen ve iş birliğine açık veliler, öğretmenlerin mesleki anlamda daha motive olmalarına katkı sağlarken; ilgisiz, aşırı müdahaleci ya da öğretmenin otoritesini zedeleyici davranışlar sergileyen veliler ise öğretmenlerde tükenmişlik hissini tetiklemektedir.

Öğretmenlerin okul ortamına ilişkin değerlendirmeleri, fiziksel koşulların ve donanımın da motivasyon üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle sınıf büyüklüğü, materyal erişimi ve okulun genel fiziki yapısı, öğretmenlerin ders işleme sürecini kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır. Yetersiz donanıma sahip sınıflarda çalışan öğretmenler, pedagojik üretkenliklerini gerçekleştirme konusunda kendilerini sınırlanmış hissetmektedir.

Bununla birlikte, sınıf mevcudu da öğretmen motivasyonunu etkileyen kritik bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır. Kalabalık sınıflarda öğretmenler, bireysel farklılıklara yeterince eğilemediklerini, öğrenciyle etkili iletişim kurmanın zorlaştığını ve bu durumun hem eğitim kalitesini hem de mesleki doyumu olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Az sayıda öğrenciyle çalışmanın ise hem pedagojik etkinlikleri kolaylaştırdığı hem de öğretmenin psikolojik rahatlığını artırdığı yönünde görüş birliği bulunmaktadır.

Araştırmanın öne çıkan sonuçlarından biri de, müfredat değişimlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisidir. Özellikle EÇE programına alışıldıktan sonra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne geçiş sürecinin hızlı, hazırlıksız ve yeterli yönlendirme yapılmadan gerçekleştiği yönünde güçlü bir kanaat oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerde kafa karışıklığı, plansızlık hissi ve mesleki güvensizlik yaratmakta, motivasyon düzeyini düşürmektedir. Müfredat değişikliklerinin öğretmeni sürece dahil etmeden, ani bir şekilde yürürlüğe konulması, uygulama verimini ve öğretmenin programa yönelik sahiplenme duygusunu azaltmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen motivasyonu çok boyutlu bir olgudur ve yalnızca bireysel çabalarla sürdürülebilecek bir unsur değildir. Araştırma sonuçları, okul yönetiminden fiziksel çevreye, veli ilişkilerinden müfredata kadar uzanan geniş bir etkileşim ağının öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin desteklenmesi, yalnızca

bireysel performans değil; aynı zamanda eğitimin niteliği ve sürdürülebilirliği açısından da stratejik bir öncelik olarak ele alınmalıdır.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmen motivasyonunun artırılmasına yönelik hem uygulayıcılara hem politika yapıcılara hem de araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Yönetmelik Destek Sistemleri Güçlendirilmelidir Öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yüksek olması, okul yöneticilerinin adil, ulaşılabilir ve destekleyici tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerde liderlik, empatik iletişim, öğretmen desteği ve duygusal zekâ gibi konulara ağırlık verilmelidir. Ayrıca yöneticilerin öğretmenleri sadece performansla değerlendiren değil, aynı zamanda süreci birlikte şekillendiren paydaşlar olarak görmeleri teşvik edilmelidir.

Veli-Öğretmen İş Birliği Güçlendirilmeli, Farkındalık Artırılmalıdır Velilerle sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin motivasyonunun daha yüksek olduğu dikkate alındığında, okullarda veli eğitimi ve rehberliği programları uygulanmalıdır. Velilerin öğretmen emeğine saygı göstermesi ve yapıcı şekilde sürece katılması, öğretmen motivasyonu kadar öğrenci başarısını da olumlu etkilemektedir. Bu kapsamda, veli toplantılarında sadece akademik başarı değil, sınıf içi davranış yönetimi ve pedagojik süreçler hakkında da bilgilendirme yapılmalıdır.

Fiziksel Donanım ve Materyal Desteği Arttırılmalıdır Yetersiz sınıf ortamları, eksik materyaller ve dar fiziksel alanlar öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Okul altyapısı çocukların ihtiyaçlarına ve öğretmenin pedagojik gereksinimlerine uygun hâle getirilmelidir. Teknolojik donanım, açık hava alanları ve sınıf içi materyal desteği bu kapsamda planlanmalı; öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç-gereçlere hızlı ve kolay erişimi sağlanmalıdır.

Sınıf mevcudu optimum düzeye çekilmelidir Kalabalık sınıflar, bireyselleştirilmiş öğretim ve davranış yönetimi açısından öğretmenleri zorlamakta; bu da motivasyon kaybına yol açmaktadır. Bu nedenle sınıf mevcudlarının az tutulması, öğretmenlerin öğrenciyle daha etkili iletişim kurmasını ve pedagojik yaratıcılığını artırmasını mümkün kılacaktır. Milli Eğitim politikalarında sınıf mevcudu belirlenirken bu tür pedagojik kriterlerin göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.

Müfredat Değişikliklerinde Öğretmen Katılımı Sağlanmalıdır Sürekli değişen programların öğretmenleri zorladığı ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği dikkate alındığında, yeni programlara geçişte öğretmen görüşleri alınmalı, pilot uygulamalar yapılmalı ve geçiş süreçleri kademeli olarak planlanmalıdır. Ayrıca yeni müfredatların uygulama kılavuzları sade, uygulanabilir ve açıklayıcı olmalı; öğretmenlere yönelik rehberlik destekleri sistematik hâle getirilmelidir. Eğitim fakülteleri ve hizmet içi programlar, bu geçişleri pedagojik açıdan kolaylaştırıcı rol üstlenmelidir.

Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsü Güçlendirilmelidir. Katılımcıların birçoğu, toplumda öğretmenliğe dair azalan saygının ve itibarın motivasyonu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, medya, kamuoyu ve politika düzeyinde öğretmenliğin itibarını artıracak stratejik iletişim kampanyaları yürütülmelidir. Ayrıca öğretmenlerin emeğinin toplumsal olarak tanınması, onların yalnızca ders anlatan değil, toplum inşasında rol alan aktörler olarak görülmesi, motivasyon açısından önemli bir kaldıraç olacaktır.

## 5. KAYNAKLAR

- Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). Academic Press.
- Aral, N., Kandır, A.İ Can Yaşar, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim Ve Ana Sınıfı Programları*. İstanbul : Yapa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Yapa
- Arısoy, B. (2007). *Örgütsel İletişimin Motivasyon Ve İş Doyumu Üzerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Aydın, A. M. (2022). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Açısından Günümüz Öğrenci İhtiyaçlarının İncelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram Ve Uygulama*, 5(3), 234-251
- Aydın, H. (2013). *Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Avrupa Yakasına Bağlı Sosyal Tesislerde Bir Uygulama*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın Üniversitesi, İstanbul
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram Uygulama Ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykal, B., (1982). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış*, İst. Üniv. Yay., No: 2524, İstanbul
- Bingöl, D. (1984). *Çalışma Psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi 8.8.B.F. Yayınları.
- Büyükses, L., (2010) *Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Isparta
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. Kariyer Yayınları, İstanbul Akat, İ. (1984). *İşletme Yönetimi*, İzmir: Üçel Yayıncılık
- Berk, L. E. (2023). *Development through the lifespan* (8th ed.). Pearson.
- Çetinkaya, B. (2006). Okul öncesi eğitimde davranış kazandırma süreci. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 45–52.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çelik, E. (2013). Okul öncesi öğretmenin çocuk gelişimindeki rolü. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 1–15.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Demirtaş, H., Arslan, M., Güven, D. (2016). Özel Eğitim Okullarının Yönetimsel Sorunları, *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 7 Sayı: 1, Ss. 21-49
- Çiçek Sağlam. A. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*, Ankara: Nobel Yayınları
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*. (8. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- Eren, E. (2013). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (14. bs.). Beta Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Ertürk, M. (2006). *İşletme Biliminin Temel İlkeleri*, Beta Basım Yayın, İstanbul
- Franco, L. M., Bennett, S., & Kanfer, R. (2002). Health sector reform and public sector health worker motivation: A conceptual framework. *Social Science & Medicine*, 54(8), 1255–1266. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00094-6)
- Gökçe, A. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Gökçe, G. (2001). *Davranış Bilimleri Ders Notları*, Editörler: Gökçe, O. Ve Atabey, N. A. Konya
- Gündoğdu, K., & Yıldırım, A. (2008). Okul öncesi eğitimin çocuk gelişimine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 84–98.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 49–66. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.11.008>
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- İstanbul Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayın, İstanbul
- Jesus, S.N. And Lens W.(2005). “An İntegrated Model Forth Study Of Teacher Motivation, Applied Psychology”. *An İnter National Review*, 54(1), 119-134.
- Kandır, A., & Tezel Şahin, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 1–14.
- Kaynak, T. (1995). *Organizasyonel Davranış Ve Yönlendirilmesi*, Alfa Basım Yayın Dağıtım,
- Kırcı, Z. (2007). *Motivasyon Unsuru Olarak Kariyer Geliştirme Ve Bir Uygulama*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum Koç
- Künarcı, Z. (2016). *Sağlık Çalışanlarının Motivasyonunu Etkileyen Faktörlerin Analizi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Mackenzia, D.E. (1983). “Resarch Of School Improvement: An Appraisal Of Some Recent Trends”. *Educational Resarcher*, Vol.12, No:4, Pp.5-16.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayınları.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/13502930585209521>

- OECD. (2020). *Early childhood education and care policy review: Quality beyond regulations*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/862a1b00-en>
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Oktay, A., & Grupları, A. (2007). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi. *Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, 1*.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (2.Baskı)*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon Sınıf Yönetimi*. (Edit: Leyla Küçükahmet). Ankara, Nobel Yayınevi.
- Richardson, P. W., Watt, H. M. G., & Devos, C. (2014). Types of professional and emotional coping among teachers. *Educational Psychology, 34*(7), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785062>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession. *Teaching and Teacher Education, 48*, 181–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.005>
- Silah, M. (2005). *Sosyal Psikoloji Davranış Bilimi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Tikici, M., Deniz, M., Sıngır, S., Altay, H. (1998). *Örgütsel Davranış*, Malatya: Fatih Ciltevi
- Tutum, C. (1979). *Personel Yönetimi*. Ankara: Todai Yayınları
- Unesco (2006). “Teacher Motivation, Compensation And Working Conditions. Guidebook For Planning Education Emergencies And Reconstruction”. International İnstitute For Educational Plannig, Chapter 16, Paris
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Yüksel, G. (2004). *Öğrenme için motivasyon ve sınıf yönetimi*. İçinde Ş. Erçetin & Ç. Özdemir (Ed.), Sınıf yönetimi. Ankara: Asil Yayıncılık.