DÜZCE ÜNİVERSİTESİ | LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KARİYER BASAMAKLARI UYGULAMASININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ VE MESLEKİ MOTİVASYONUYLA İLİŞKİSİ

FUAT TÜR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

PROF. DR. SÜLEYMAN GÖKSOY

DÜZCE, 2023

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ | LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KARİYER BASAMAKLARI UYGULAMASININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ VE MESLEKİ MOTİVASYONUYLA İLİŞKİSİ

FUAT TÜR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

PROF. DR. SÜLEYMAN GÖKSOY

DÜZCE, 2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KARİYER BASAMAKLARI UYGULAMASININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ VE MESLEKİ MOTİVASYONUYLA İLİŞKİSİ

Fuat Tür tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY
Düzce Üniversitesi _____

Prof. Dr. Kaya YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi _____

Dr. Öğretim Üyesi Ender KAZAK
Düzce Üniversitesi _____

Tez Savunma Tarihi: 12/06/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

12 Haziran 2023

(İmza)

Fuat TÜR

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimim ve bu tezin hazırlanması sürecinde gösterdiği her türlü destek ve yardımlarından dolayı çok değerli hocalarım Prof. Dr. Süleyman Göksoy'a, Prof. Dr. Engin Aslanargun'a, Doç. Dr. Taner Atmaca'ya ve Dr. Ender Kazak'a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Bu çalışma boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen sevgili aileme ve çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

12 Haziran 2023 **Fuat TÜR**

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLOLAR LİSTESİ xii

ŞEKİLLER LİSTESİ xiv

KISALTMALAR xv

ÖZET xvi

ABSTRACT xvii

1. GİRİŞ 1

1.1. PROBLEM DURUMU 1

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 4

1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ 5

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 5

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI 6

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 7

1.7. TANIMLAR 7

2. LİTERATÜR 9

2.1. KARİYER BASAMAKLARI 9

2.1.1. Kariyer Basamakları Kavramı 9

2.1.2. Dünyada Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamaları 10

2.1.2.1. ABD'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları 10

2.1.2.2. İngiltere'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları 11

2.1.2.3. Çin'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları 12

2.1.2.4. Polonya'da Öğretmenlik Kariyer Basamakları 13

2.1.2.5. Fransa'da Öğretmenlik Kariyer Basamakları 14

2.1.2.6. Singapur'da Öğretmenlik Kariyer Basamakları 14

2.1.3. Türkiye'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları 15

2.1.3.1. 2005-2006 Yıllarında Uygulanan Kariyer Basamakları 15

2.1.3.2. 2022 Yılında Yeniden Uygulamaya Alınan Kariyer Basamakları 17

2.1.4. Öğretmenlik Kariyer Basamakları ile İlgili Araştırmalar 21

2.2. MESLEKİ GELİŞİM 25

2.2.1 Mesleki Gelişim Nedir? 25

2.2.2. Mesleki Gelişim Yerine Kullanılan Kavramlar 26

2.2.2.1. Hizmet İçi Eğitim 27

2.2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme 27

2.2.2.3. Sürekli Mesleki Gelişim 28

2.2.3. Mesleki Gelişimin Hedefleri-Öğretmen Yeterlikleri 29

2.2.3.1. Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri 29

2.2.3.1.1. Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı *30*

2.2.3.1.2. Mesleki Beceri Yeterlik Alanı *30*

2.2.3.1.3. Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı *32*

2.2.3.2. Dünyada Öğretmen Yeterlikleri 33

2.2.4. Mesleki Gelişimin Alt Boyutları 36

2.2.4.1. Öğretimsel Gelişim Boyutu 36

2.2.4.2. Alansal Gelişim 36

2.2.4.3. Kişisel Gelişim 37

2.2.4.4. Kurumsal Gelişim 37

2.2.5. Mesleki Gelişim Etkinlikleri ve Uygulamaları 38

2.2.5.1. Türkiye'de Mesleki Gelişim Etkinlikleri ve Uygulamaları 38

2.2.5.2. Dünyada Mesleki Gelişim Etkinlikleri ve Uygulamaları 41

2.2.6. Mesleki Gelişim Yaklaşımları ve Yöntemleri 43

2.2.6.1. Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri *43*

2.2.6.2. Ders Çalışması (Lesson Study) Modeli *44*

2.2.6.3. Araştırmacı Öğretmen Modeli *44*

2.2.6.4. Koçluk *45*

2.2.6.5. Mentorluk *46*

2.2.6.6. Eylem Araştırması *47*

2.2.7. Mesleki Gelişim ve Öz Yeterlik İlişkisi **48**

2.2.8. Mesleki Gelişimle İlgili Araştırmalar **48**

2.3. MOTİVASYON **52**

2.3.1. Motivasyon Kavramı **53**

2.3.2. Öğretmen Motivasyonu **54**

2.3.2.1. Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim *55*

2.3.2.2. Öğretim Süreci ve Öğrenciler *56*

2.3.3. Motivasyon Kuramları **56**

2.3.3.1. İçerik Kuramları *57*

2.3.3.1.1. Başarı Gereksinimi Kuramı (McClelland) *57*

2.3.3.1.2. Çift Faktör Kuramı (Herzberg) *58*

2.3.3.1.3. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı (Maslow) *60*

2.3.3.1.4. ERG Kuramı (Alderfer) *62*

2.3.3.1.5. X ve Y Kuramı (McGregor) *63*

2.3.3.2. Süreç Kuramları *63*

2.3.3.2.1. Amaç Kuramı *64*

2.3.3.2.2. Beklenti Kuramı *65*

2.3.3.2.3. Genişletilmiş Beklenti Kuramı *67*

2.3.3.2.4. Eşitlik Kuramı *67*

2.3.3.2.5. Pekiştirme Kuramı *69*

2.3.4. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar **70**

2.3.5. Kariyer Basamakları ile Mesleki Gelişimi ve Motivasyon İlişkisi **73**

3. YÖNTEM **74**

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ **74**

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM **74**

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI....76

3.3.1. Demografik Özellikler Formu....76

3.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği....76

3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği....77

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ....78

3.5. VERİLERİN ANALİZİ....78

4. BULGULAR VE TARTIŞMA....80

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA....80

4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Tartışma....80

4.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Tartışma....81

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA....82

4.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Düzeyleri ve Demografik Özellikleri Arasındaki Anlamlı Farklılık....82

4.2.1.1. Eğitim Kademesi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorum....82

4.2.1.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma....84

4.2.1.3. Yaş Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma....86

4.2.1.4. Lisansüstü Eğitim Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma....89

4.2.1.5. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma....91

4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Demografik Özellikleri Arasındaki Anlamlı Farklılık....94

4.2.2.1. Eğitim Kademesi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorum....94

4.2.2.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma....95

4.2.2.3. Yaş Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma....97

4.2.2.4. Lisansüstü Eğitim Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma....98

4.2.2.5. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma....100

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA....101

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA 106

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA 108

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 112

5.1. ARAŞTIRMA SONUÇLARI 112

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 112

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 113

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 115

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 116

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 117

5.2. ÖNERİLER 118

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler 118

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler 120

6. KAYNAKÇA 121

7. EKLER 130

EK-1: DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER FORMU 130

EK-2 ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ 131

EK-3 ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ 132

EK-4 ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ ..... Error! Bookmark not defined.

EK-5 DÜZCE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU İZNİ ..... Error! Bookmark not defined.

EK-6 DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ ..... Error! Bookmark not defined.

8. ÖZGEÇMİŞ 133

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1. Mesleki Bilgi Yeterlik Alanları. 30

Tablo 2.2. Mesleki Beceri Yeterlik Alanları. 31

Tablo 2.3. Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı. 32

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri. 75

Tablo 3.2. ÖMGÖYÖ Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları. 76

Tablo 3.3. ÖMÖ Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları. 77

Tablo 3.4. Araştırma Verileri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri. 79

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular. 80

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular. 81

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Eğitim Kademeleri ile Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları. 83

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları. 85

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni ile Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları. 87

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni ile Kurumsal Gelişimi Arasındaki Farkı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları 88

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Mesleki Gelişim İlişkin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları. 89

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Değişkeni ile Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları. 91

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Eğitim Kademeleri ile Mesleki Motivasyon Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları. 94

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Motivasyon Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları. 96

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arsasında Anlamlı Farkı Gösteren ANOVA Testi Sonuçları. 97

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Mesleki Motivasyon Algı Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları. 99

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Durumu ile Mesleki Motivasyonu Arasında Anlamlı Farkı Gösteren ANOVA Testi Sonuçları. 100

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Kariyer Basamakları ile Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasında Anlamlı Farkı Gösteren ANOVA Test Sonuçları. 102

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Kariyer Basamakları ile Mesleki Motivasyon Algıları Arasında Anlamlı Farkı Gösteren ANOVA Test Sonuçları. 105

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Kariyer Basamakları ile Mesleki Gelişimleri ve Mesleki Motivasyonları ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları. 106

Tablo 4.17. Kariyer Basamakları ve Öğretimsel Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları. 108

Tablo 4.18. Kariyer Basamakları ve Kurumsal Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları. 109

Tablo 4.19. Kariyer Basamakları ve Kişisel Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları. ...109

Tablo 4.20. Kariyer Basamakları ve Alansal Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları. ..109

Tablo 4.21. Kariyer Basamakları ve Mesleki Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları...110

Tablo 4.22. Kariyer Basamakları ile Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları. 110

Tablo 4.23. Kariyer Basamakları ile Öğretim Süreci ve Öğrencilere İlişkin Regresyon Sonuçları. 111

Tablo 4.24. Kariyer Basamakları ve Mesleki Motivasyona İlişkin Regresyon Sonuçları. 111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Beklenti kuramına göre motivasyon denklemi. 66

Şekil 2.2. Beklenti kuramında kavramlar arası ilişki. 66

KISALTMALAR

AÖÖKBY: Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

KBU: Kariyer Basamakları Uygulaması

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEBBİS: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi

MEBPHİEY: Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği

OBA: Öğretmen Bilişim Ağı

ÖKBYY: Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği

ÖMGÖYÖ: Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği

ÖMK: Öğretmenlik Meslek Kanunu

ÖMÖ: Öğretmen Motivasyon Ölçeği

ÖYGGM: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

PGM: Personel Genel Müdürlüğü

ÖZET

KARİYER BASAMAKLARI UYGULAMASININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ VE MESLEKİ MOTİVASYONUYLA İLİŞKİSİ

Fuat TÜR

Düzce Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Haziran 2023, 135 sayfa

Bu araştırmanın amacı uygulamaya koyulan yeni öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki motivasyonu ile ilişkisinin ortaya koyulmasıdır. Bu amaçla 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan 144 öğretmen, 226 uzman öğretmen, 38 başöğretmen olmak üzere gönüllü olan 414 öğretmenden veriler toplanmıştır. Katılımcılardan veriler nicel ilişkisel tarama yöntemi ile toplanmıştır. Bu doğrultuda Google Formlar üzerinden hazırlanan ve üç bölümden oluşan ölçek katılımcılara ulaştırılmıştır. Bu ölçekte birinci bölümde katılımcılara ilişkin demografik özelliklerine yönelik sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde Yenen ve Kılınç (2021) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği, üçüncü bölümünde ise Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi için SPSS 25.0 programına aktarılmıştır. Sonrasında değişkenler arasındaki etki düzeylerini belirmek için t-Testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplanırken Tukey, Gabriel ve Games Howell testlerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasında ilişki olma durumu ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca değişkenlerin birbirini ne oranda yordadığına belirlemek içinde regresyon analizinden faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin en çok gelişime ihtiyaç duydukları boyutun alansal gelişim olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ve genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre kurumsal gelişimlerinin düşük olduğu, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasının ve gönüllü olarak hizmet içi eğitimlere katılmasının mesleki gelişimini olumlu etkilediği, kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu etkilediği, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki doyum ve kişisel gelişime ilişkin motivasyonuyla, öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyonuna anlamlı etkisinin olmadığı, kariyer basamakları ile kurumsal gelişim arasında düşük ilişki olduğu, kariyer basamakları ile diğer gelişim alanları ve mesleki motivasyon arasında anlamlı ilişki olmadığı, kariyer basamaklarının kurumsal gelişim hariç diğer gelişim alanları ve mesleki motivasyonu anlamlı olarak yordamadığı bulguları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgular doğrultusunda cinsiyet, yaş, lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitimlere katılma gibi değişkenlerin mesleki gelişim ve mesleki motivasyonu etkileyebildiği, kariyer basamaklarının ise mesleki gelişime etki ederken mesleki motivasyona etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlara ilişkin uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, Mesleki motivasyon, Öğretmenlik kariyer basamakları

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP OF CAREER LADDER PRACTICE WITH TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL MOTIVATION

Fuat TÜR

Düzce University
Graduate School, Department of Educational Administration and Supervision
Master's Thesis
Supervisor: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

June 2023, 135 page

The aim of this research, is to reveal the relationship between the new teaching career steps application and the professional development and professional motivation of teachers. For this purpose, data were collected from 414 teachers, 144 teachers, 226 specialist teachers, 38 head teachers, who volunteered in the city center of Düzce in the 2022-2023 academic year. Data were collected by quantitative relational survey method from the participants. In this direction, the scale that was prepared on Google Forms and consisted of three part, was directed to the participants. In the first part of this scale, participants have been asked about their demographic characteristics. In the second part, the Teachers' Professional Development Self-Efficacy Scale developed by Yenen and Kılınç (2021); and in the third part, the Motivation Scale of Teachers developed by Yıldız and Taşgın (2020) was used. The collected data were transferred to the SPSS 25.0 program for analysis. Afterward, the t-Test and ANOVA test were applied to determine the level of effect between the variables. Tukey, Gabrşel and Games-Howell tests were used to calculate the size of the effect. Also, Pearson correlation analysis was used to examine if there was a relationship between the variables. Additionally, regression analysis was used to determine to prediction extent of variables on each other. As a consequence of the analysis, the findings revealed that the teachers need most detected as spatial development, institutional development of female teachers is lower than male teachers and younger teachers is lower than older teachers, taking postgraduate education and voluntary participation in in-service training have a positive effect on the professional development of teachers, career steps affect the professional development of teachers positively, career steps application does not have a significant effect on the motivation of teachers regarding professional satisfaction and personal development and also the motivation of the teaching process and students, the low relationship is observed between career steps and institutional development, no significant relationship is observed between career steps and other development areas and professional motivation, career steps do not significantly predict other improvement areas and professional motivation except institutional development. According to the findings, it has been revealed that variables such as gender, age, postgraduate education and participation in in-service training could affect professional development and professional motivation, while career steps on professional development but not professional motivation. Suggestions have been made for practitioners and researchers regarding the revealed results.

Keywords: Professional development, Professional motivation, Teaching career steps

1. GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problem durumunu, amacını, alt problemlerini, önemini, araştırmadaki temel sayıltıları, sınırlılıkları ve başlıca tanımları içermektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim kurumu ilk çağlardan günümüze doğru giderek formalleşen yönde evrilmiştir. Bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve bedensel yönlerden istenilen yönde davranışları geliştirmesi süreci olan eğitim, rastgele veya planlı olarak gerçekleşebilmektedir (Akyüz, 2007: 2). Eğitimin planlı ve formal yönü, bireyin kişilik özelliklerinin şekillendiği ve istenilen öğrenmelerin kazandırılmaya çalışıldığı okul ortamında gerçekleşmektedir (Şişman, 2007: 17). Okul ortamında ise bu eğitim öğretmen rehberliği ile yürütülmektedir.

Öğretmenin eğitimdeki bilgiyi aktaran rolü zaman içinde bazı değişimlere uğramıştır. Günümüzde öğretmenlerden bilgiye kaynaklık etmekten öte öğrenmelere rehberlik etmek gibi bir görevi yerine getirmeleri beklenmektedir. Önceleri kara tahta ve beyaz tebeşirle ilerleyen sınıf içi eğitim zamanla tepegöz ve projeksiyon cihazlarıyla zenginleşmiş. Günümüzde ise akıllı tahta, internet, bilgisayar gibi teknolojilerin girdiği sınıflar, bilgi çağının eğitim düşüncesi olan teknoloji yoğun bir ortama (Akpınar ve Akyıldız, 2022) dönüşmüştür. Türkiye'deki eğitim ortamlarında da yine benzer şekilde Fatih projesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi sanal platformlarla teknolojik dönüşüm sağlanmıştır. Gerek öğretmenin rolündeki değişimler gerekse bilgi ve teknolojideki hızlı değişimler doğal olarak öğretmenler için birtakım donanımlara sahip olmak ve sürekli kendini güncellemek gibi bazı zorunlulukları doğurmuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi sadece öğretmenlerin inisiyatifine bırakılamayacak kadar hayatidir. Bu sebeple devletlerin de bu konuda sorumluluğu bulunmaktadır. Adalet, güvenlik ve sağlık gibi eğitim kurumları da devletlerin temel işlevlerinden biri olduğu için devletin denetim ve gözetiminde sürdürülmektedir (Akan, 2021: 37). Bu sebeple devletler de eğitim ile ilgili çağın gereklilikleri doğrultusunda gereken güncellemeleri sağlamaya çalışmaktadır. Eğitim sistemlerinin en önemli çalışan unsuru şüphesiz ki

öğretmenlerdir. Eğitim sisteminin başarıya ulaşabilmesi de ancak öğretmenlerin niteliği ölçüsünde gerçekleşebilir. Eğitimde hangi metot uygulanırsa uygulansın, o modelin uygulayıcısı olan öğretmenin niteliklerinin üzerinde bir çıktısı olamaz (Bayram, 2010: 1). Bu sebeple devletler eğitim sistemlerini çağdaşlaştırmak istediklerinde bunu asıl uygulayıcılar olan öğretmenler aracılığı ile hayata geçirmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişimi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması için de hizmet içi eğitim seminerleri, konferanslar, mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim kursları, lisansüstü eğitim ve uzaktan eğitim gibi bir dizi program yapılmaktadır (Altun ve Yengin Sarpkaya, 2021: 4078).

Kişilerin çalışma yaşamı süresince mesleğindeki işlerin devamlılığını sağlamak için aldıkları eğitimler olarak tanımlanan (Özer, 2008: 197) mesleki gelişim kavramı öğretmenlik mesleği için düşünüldüğünde; öğretimi planlama, öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme, ders dışı etkinlikler yapma, öğrencilere rehberlik edebilme gibi bazı temel yeterlik alanlarının geliştirilmesi üzerine planlanan eğitimler akla gelmektedir (Seferoğlu, 2004: 41). Bu alanlar dışında da eğitim bilimlerinde güncel konuları ve teknoloji kullanımına yönelik içerikleri barındıran mesleki gelişim eğitimleri de yine öğretmenler için uygulanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi günümüzde tüm gelişmiş ülkelerde üzerine durulan önemli bir konu olmuştur. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde eyaletten eyalete öğretmenler için mesleki gelişim uygulamaları farklılık göstermekle birlikte başlıca konuları; alana ilişkin bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, öğretim yöntem ve teknikleri ve bilgisayar ve teknoloji uygulamalarının eğitimde kullanılmasına yönelik eğitimler oluşturmaktadır (Abazaoğlu, 2014: 16-17). Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunu önemseyen bir diğer ülke olan Almanya ise öğretmenlerin mesleki gelişimini yasa ve yönetmeliklerle yasal zemine kavuşturmuş. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yüksek lisans ve kurslar düzenlenmesi kararlaştırılırmıştır (Eurydice, 2022).

Türkiye'de mevcut uygulamada eğitim öğretim yılının başında bir, sonunda bir, birinci ve ikinci dönemin ortasında birer olmak üzere toplamda dört hafta mesleki gelişim seminerleri düzenlenmektedir. Bu seminerlerde okul içi mesleki çalışmaların yanında bakanlık tarafından planlanan online veya mahalli yüz yüze hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişim etkinlikleri yapılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) modülü üzerinden ihtiyaç duydukları konulardan, uygun

oldukları zaman dilimlerinde online veya yüz yüze hizmet içi eğitim tercihinde bulunabilmektedir (MEB, 2022a).

Önceden Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan öğretmenlik mesleğinin tanımı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (ÖMK) yayımlanması ile bu metinde yer almıştır. ÖMK üçüncü maddede öğretmenlik, eğitimin öğretimin ve bununla ilgili yönetim işlerinin yerine getirildiği ihtisas mesleği olarak tanımlandıktan sonra yine aynı maddede öğretmenlerin çalışma şartlarının düzenlenmesini eğitimde kalitenin yükseltilmesi amacına bağlanmıştır. Eğitimde kalitenin yükseltilmesi ise öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması ile ilişkilendirilmektedir (Özdemir, 2016: 237). Bu gerekçeyle ÖMK'de öğretmenlik mesleği adaylıktan sonra öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen olarak kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Bu basamaklarda yükselmek için de on yıllık mesleki deneyimin ardından 180 (başöğretmenlik için 240) saatlik eğitim ve mesleki gelişim alanlarından asgari düzeyde çalışmanın tamamlanması şartı koşulmuştur (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Kanun koyucunun bu şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimine süreklilik kazandırmayı amaçladığı anlaşılmaktadır.

Eğitimin niteliği hiç şüphesiz o eğitime öncü olan öğretmenin niteliği ile doğru orantılıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin niteliğini oluşturan bilgi ve becerilerinin tamamının sürekli işe koşulması da öğretmenin motivasyon düzeyine bağlı olarak gerçekleşecektir. Motivasyon, amaca ulaşmak için gösterilen çaba ve bu çabayı sürdürme konusundaki kararlılık düzeyi ile ilişkili bir kavramdır (Aydıntan, 2021: 151-152). Diğer mesleklere göre öğretmenlik mesleğinde sosyolojik ve psikolojik süreçlerin daha yoğun olarak yaşandığı göz önünde bulundurulduğunda motivasyon kavramı daha önemli olmaktadır (Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene, ve Taş, 2020: 481). Öğretmenin sınıfa yüksek motivasyon düzeyi ile girmesinin de eğitim ve öğretim sürecine kalitesine ve çıktılarına mutlaka olumlu katkısı olacaktır.

Motivasyon kavramı ile ilgili literatüre bakıldığında farklı tanımlamalar ve kuramlarla karşılaşılmaktadır. Bunlar kapsam kuramları (ERG kuramı- Alderfer, ihtiyaçlar kuramı – Maslow vd.) ve süreç kuramları (beklenti kuramı – Vroom, eşitlik kuramı vd.) olarak iki grupta incelenmiştir. Bu kuramlar motivasyon kaynaklarını ve süreçlerini farklı şekilde yorumlasalar da motive olmuş bir çalışanın iş performansının diğerlerine göre daha yüksek olacağı konusu hepsinde en önemli ortak noktalardan biri olmuştur. Motivasyonu düşük olan veya herhangi bir sorunla sınıfa giren öğretmenin sınıfında etkili bir öğretim

yapması söz konusu olmayacaktır. Kendi motivasyonu düşük olan öğretmenin öğrencilerini derse motive etmesi de söz konusu olamayacağı için etkili öğrenmelerin gerçekleşeceği bir sınıf ortamı oluşturması da zor olacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin motivasyonları da öğretme kabiliyetleri kadar önemli olduğu düşünülmektedir (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015: 74).

Motivasyonun çalışanlar üzerine etkisi politika yapıcıların da yok saymadığı bir husus olmuştur. Türkiye'de 2022 yılında yayımlanan ÖMK ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanında motivasyonunu da dikkate alan düzenlemeler yer almıştır. Duygusal ve sosyal yönün yoğun olduğu öğretmenlik mesleğinde motivasyon kaynakları da bu doğrultuda olduğu düşünülerek "uzman öğretmenlik" "başöğretmenlik" gibi unvanlar verilerek toplum içinde saygınlığının ve statüsünün yükseltilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte özlük haklarında; memuriyet derecelerinin yükseltilmesi, maaşa ek tazminatların arttırılması gibi iyileştirmeler de düzenlenmiştir. Sonuç olarak tüm bu düzenlemeler ile öğretmenlerin mesleki motivasyonların yükseltilmesi hedeflenmiştir.

Uygulamaya koyulan ÖMK'nin belirlenen hedeflere ulaşabilme durumu hakkında fikir sunabilmek için "Öğretmenlerin hem mesleki gelişimi hem de motivasyonuna yönelik gelişmeleri sağlamayı hedefleyen ÖMK'nin bu hedeflerine ulaşabilme düzeyi nedir?" cümlesi bu araştırmanın temel problemi olarak düşünülmüştür.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Türkiye'de nitelikli eğitimin gerçekleştirilmesine katkı sunmak için öğretmenlerin geliştirilmesi ve motivasyonunun yükseltilmesi amacıyla 2022 yılında yayımlanan ÖMK'de bu hedefe ulaşmak için öğretmenlik mesleği aday öğretmenlikten sonra üç farklı kariyer basamağı (öğretmenlik, uzman öğretmen, baş öğretmen) olarak düzenlemiştir. Bu düzenlemeyle kariyer basamaklarında yükselmeyi de bir dizi online mesleki gelişim eğitim programı ve mesleki çalışma şartına bağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlanırken, öğretmenlerin motivasyonunu yükseltmek amacıyla da kariyer basamaklarında üst basamaklara doğru çıkıldıkça bazı özlük haklarının iyileştirilmesi ve toplum gözündeki saygınlığının güçlendirilmesi planlanmıştır. Bu araştırmanın amacı da ÖMK ile düzenlenen kariyer basamakları uygulamasının (KBU) öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki motivasyonuyla ilişkisini belirlemektir. Bu şekilde ÖMK ile planlan

hedeflere daha doğrusu eğitimin niteliğinin arttırılmasına ne derece yaklaşılabildiği konusunda fikir sahibi olunması amaçlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için de aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algıları ve mesleki motivasyonlarına yönelik algıları ne düzeydedir?
2) Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve motivasyonları ile demografik değişkenler (eğitim kademesi, cinsiyet, kariyer basamağı, yaş, lisansüstü eğitim durumu ve son iki yılda gönüllü olarak katılınan hizmet içi eğitim sayısı) arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3) Kariyer basamaklarındaki durumuna göre öğretmenlerin; öğretimsel gelişim, kurumsal gelişim, kişisel gelişim, alansal gelişim, mesleki doyum ve kişisel gelişim, öğretim süreci ve öğrencilere yönelik motivasyon algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4) Kariyer Basamakları Uygulaması ile öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?
5) Kariyer Basamakları Uygulaması, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve mesleki motivasyonlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim sisteminin sunabileceği eğitim kalitesi ancak sahip olduğu eğitimcilerin kalitesi kadar yüksek olabilmektedir. Bu sebeple herhangi bir eğitim sisteminin çıktılarında iyileşme hedeflendiğinde işe ilk olarak asıl uygulayıcı olan eğitimcilerin niteliğinin yükseltilmesi ile başlanmaktadır. Türk eğitim sisteminde de aynı sebeple öğretmenlerin mesleki gelişmişliğinin arttırılması için farklı yöntemlerle hizmet içi eğitimler, kurslar, seminerler, lisansüstü eğitimler düzenlenmiştir. Öğretmenler açısından sadece mesleki gelişim de yeterli olmayacakatır. Öğretmenlerin hem bu hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişimlerini sürdürmeye hem de eğitim ve öğretim hizmetlerini sunmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olması ile bu hedeflere ulaşılabilinecek olması yadsınamaz bir gerçektir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve mesleki gelişimini birlikte sağlayacak en kapsamlı çalışmalardan biri de öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarını içerecek şekilde tasarlanmasıdır. Türkiye'de de bu düzenlemeye ilk olarak 2006 yılında gidilmiş ve yapılan yazılı sınav ise bir kez uygulanmıştır. Uzun süre uygulama tekrarlanmadıktan sonra 2022 yılında ÖMK'nin yayımlanmasıyla birlikte KBU sağlam kanuni temellere oturtulmuş oldu.

Her ne kadar politika yapıcılar ÖMK ile öğretmenlerin mesleki gelişimini ve motivasyonunu yükselterek eğitimim niteliğini arttıracak olmayı ümit etmiş olsalar da bu durumun öğretmenlerdeki karşılığının ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu gereklilik hem uygulamanın değerlendirilmesi hem de yeni düzenlemelerle geliştirilmesi açısından söz konusu olmaktadır. Ayrıca ÖMK yayımlandığı andan itibaren öğretmen odalarındaki en yoğun tartışılan gündem maddelerinin başında gelmektedir. İşte bu çalışma ile "ÖMK ve KBU öğretmenlerdeki karşılığı nedir?" sorularına cevap bularak gerek sonraki araştırmacılar için gerekse uygulamayı güncelleme yetkisinde olan politika yapıcılara önemli kaynaklardan biri sunulmuş olacaktır. Bu şekilde çalışmanın KBU ile belirlenen hedeflere ulaşma düzeyleri hakkında fikir veriyor olması da çalışmayı önemli kılmaktadır.

Kariyer basamakları ilk uygulandığı yıllarda çok sayıda çalışmanın konusunu oluşturmuş (Laçin, 2006; Artan, 2007; Taşkaya, 2007), uygulamanın bir kereyle sınırlı kalmasından ötürü sonraki yıllarda araştırmacıların odağından düşmüştür. Kariyer basamaklarının tekrar uygulamaya koyulması ile yeniden ilgi duyulan konulardan biri olacak olması ve çokça çalışılması beklenmektedir. Bu sebeple çalışmanın yeni KBU ile ilgili öncü çalışmalardan olup sonraki çalışmalar için de kaynaklık edecek olması da önemli görülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayanarak gerçekleştirilmiştir.

1- Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ÖMK ve KBU hakkında yeterince bilgi sahibi olduğu varsayılmıştır.
2- Tüm katılımcılar soruların hepsine düşündükleri şekliyle içtenlikle cevap vermişlerdir.
3- Ölçme aracı katılımcıların görüşlerini yansıtacak özelliktedir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

1- KBU'ya yönelik görüşler 2022-2023 yılında Düzce il merkezindeki görevli öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2- Çalışmada veriler uygulanan ölçme aracı ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Raporun içerisinde geçen tanımlar araştırmanın özelinde hangi anlamlarda kullanıldıysa o şekilde aşağıda tanımlanmıştır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu: 7354 kanun numarası ile 3 Şubat 2022 tarihinde kabul edilen ve 31750 sayı numarası ile 14 Şubat 2022 tarihinde T.C. Resmî Gazete ile yayımlanan kanundur. Bu kanun aracılığıyla öğretmenlere yönelik atama, mesleki gelişim ve mesleki kariyer basamaklarında ilerlemeleri düzenlenmiştir.

Kariyer Basamakları Uygulaması: ÖMK'ye dayanarak hazırlanan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (AÖÖKBY) ile esasları düzenlenen öğretmenlerin aday öğretmenlikleri kaldırılıp öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olması sürecini ifade eder. Bu yönetmelikte öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselebilmeleri için, gerekli kıdemi olan öğretmenlerin asgari sayıda mesleki gelişim çalışmasını tamamlamalarını, uzman öğretmen olacakların 180 saat, başöğretmen olacakların 240 saatlik online eğitim programını tamamlamalarını ve yapılan yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan almalarını şart koşmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Öğretmenlerin mesleğine yönelik öğretimsel gelişim, alansal gelişim, kurumsal gelişim ve kişisel gelişim alanları başta olmak üzere mesleğine katkı sunacak alanlardaki gelişimini ifade eder.

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu: Öğretmenlerin mesleğini yapmaya yönelik güdülenmiş olmasını, öğretim sürecine yönelik isteklilik halini ifade eder.

Öğretmen: MEB bünyesinde bulunan kadrolu veya sözleşmeli olarak her derece ve türdeki kurumlarda çalışan öğretmenleri ifade eder. Ayrıca öğretmen tanımı kariyer basamakları ile henüz uzman veya baş öğretmen olamamış tüm öğretmenler için de kullanılmıştır. Bunun sebebi literatürde ve mevzuatta uzman veya başöğretmen olamamış öğretmenler için herhangi bir tanımlama yapılmamış olmasıdır.

Uzman Öğretmen: Öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavına uzman öğretmenlik için girip 70 ve üzeri puan alan öğretmenlerdir.

Başöğretmen: Öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavına başöğretmenlik için girip 70 ve üzeri puan alan öğretmenlerdir.

2. LİTERATÜR

Bu bölümde öğretmenlik kariyer basamakları, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. KARİYER BASAMAKLARI

Tüm iş alanlarında çalışanlar çalıştıkları pozisyondan daha iyisine ulaşabilmek gayretindedir, örgütler de düzenledikleri kariyer basamakları ile çalışanların bu gayretine destek vermektedir (Çobanoğlu ve İlkin, 2023: 157). Bu bölümde ise kariyer basamakları kavramı öğretmenlik mesleği özelinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda önce kariyer basamakları kavramı genel olarak açıklanacak sonrasında öğretmenlik mesleğini kariyer basamakları şeklinde kurgulayan ülkelerde uygulanan sistemler ele alınacak. Sonrasında Türkiye'de uygulanan kariyer basamaklarının detayları aktarılacaktır. Son olarak kariyer başmaklarını içeren araştırmalara yer verilecektir.

2.1.1. Kariyer Basamakları Kavramı

Kariyer kavramı Latince kökenli bir kelime olup at arabası anlamındaki "carrus" ve yol anlamındaki "carrera" kelimelerinden türemiştir. Bu kelimeler Latinceden Fransızcaya "carrierre" yani yarış yolu, İngilizceye ise "career" yani meslek anlamında geçmiştir. Geçtiğimiz yüzyıllarda at arabasının arkasında bıraktığı iz anlamında kullanılan kariyer kavramı günümüzde ise kişinin işinde ilerlemesi anlamında kullanılmaktadır (Kaplan ve Gülcan, 2020: 383). Başka bir bakış açısıyla Can'dan aktararak Tosun ve Yengin Sarpkaya (2014: 1973) kariyeri, kişinin bir iş kolunda ilerlemesi ve bu yolla daha fazla kazanç elde ederken daha fazla sorumluluk üstlenip daha fazla statü, güç ve saygınlık kazanması olarak tanımlamışlardır.

Çalışanların iş yaşamı boyunca alanıyla ilgili sürekli kendini güncellemesi, geliştirmesi ve yeni deneyimler kazanması (Aktaran: Çobanoğlu ve İlkin, 2023: 157) olarak tanımlanan kariyer kavramı öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde de benzer şekilde öğretmenin hem alanında hem de öğretmenlik becerilerinde sürekli kendini geliştirmesini sağlayacak bir itici güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu amaçla Almanya, Fransa, Litvanya ve Slovenya gibi ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenlerin kalitesini arttırmak, alanıyla ilişkili gelişmeleri takip etmesini sağlamak, tükenmişliğinin

önüne geçmek ve öğretmenleri araştırmaya sevk etmek için kariyer basamakları düzenlenmiştir (Aktaran: Özdemir, Doğan ve Murat, 2022: 55).

Kariyer basamakları öğretmenleri yaşam boyu öğrenmeye yöneltecek bir sistem olarak düşünülmüştür (Tosun ve Yengin Sarpkaya, 2014). Yapılan araştırmaların bazılarında öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları düzenlenmesine yönelik öğretmenleri ayrıştıracağı gibi olumsuz görüşler olsa da (Pınar ve Dönel Akgül, 2023: 37) olumlu katkısına vurgu yapan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Kaplan ve Gülcan (2020) araştırmalarında kariyer basamakları ile öğretmenlerin içsel motivasyonunun sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) 2018 sonuçlarına göre 2. sırada yer alan Singapur'un başarısının altında yatan sebeplerden birinin öğretmenlik kariyer sistemleri olduğu sonucu vurgulanmıştır (Aktaran: Gülden ve Kaplan, 2023: 16).

Bu çalışma ile de Türkiye'de ÖMK ile tekrar kanun düzeyinde uygulamaya koyulan öğretmenlik kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyonuyla ilişkisi araştırılmıştır.

2.1.2. Dünyada Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamaları

Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları şeklinde yapılandırılması Belçika, Danimarka ve İtalya gibi bazı ülkelerde söz konusu değilken bazı ülkelerde ise farklı şekillerde öğretmenlik mesleğine yönelik kariyer yapılanmaları söz konusudur (Aktaran: Özdemir vd., 2022: 55). Özellikle PISA'da başarı göstermiş ABD (bazı eyaletlerde), Avusturya, Çekya, Çin, Estonya, Gana, Güney Kore, İngiltere, İspanya, İsveç, İsviçre, Polonya, Portekiz, Singapur ve Yeni Zelanda gibi bazı ülkeler öğretmenlik mesleğinde farklı şekillerde kariyer basamakları uygulamaktadır (Kaplan ve Gülcan, 2020: 403). Bu bölümde de alt başlıklar halinde öğretmenlik mesleğini kariyer basamakları şeklinde yapılandıran bazı ülkelerin sistemleri incelenmiştir.

2.1.2.1. ABD'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları

ABD federatif yapısı gereği eyaletler arasında uygulamadaki farklılıklar eğitim alanında da görülmektedir. Bu farklılıklarla birlikte özellikle öğretmen niteliği başta olmak üzere ortak noktalar da vardır (Kazoğlu, 2014: 56). Öğretmenlikte kariyer yapılanması eyaletten eyalete farklı şekilde olsa da genel işleyişin kavranması için başlıca kariyer seçeneklerinin açıklanması gerekmektedir. Bunlardan ilki model öğretmenliktir. Model öğretmenler öğretmenlik yapmanın yanında tecrübelerini diğer öğretmenlere de

aktarırlar. Mentor öğretmen ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gelişimine yardımcı olur. Uzman öğretmenlik kariyeri ise uzun yıllar öğretmenlikte başarı gösteren öğretmenlere verilir. Uzman öğretmenler hem program geliştirmeye hem de diğer öğretmenlere destek olurlar. Bazı durumlarda uzman öğretmenler, diğer öğretmenler moladayken de sorumlulukları gereği çalışmak durumunda kalabilirler (Altan ve Özmusul, 2022: 33).

Ayrıca ABD'de okul müdürü olabilmek için yüksek lisans veya doktora yapılmış olunması gerekmektedir. Bazı bölgelerde ise yüksek lisans emeklilik şartı olarak öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır (Taşkaya, 2007: 54). ABD'de öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları öğretmenlere daha iyi özlük hakları sunmakta fakat öğretmenin sorumluluk ve çalışma süreleri de bununla birlikte artmaktadır.

2.1.2.2. İngiltere'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları

İngiltere'de öğretmenler üzerine gösterilen hassasiyet eğitim fakültelerine öğrenci seçilmesi aşamasında başlamaktadır. Liseden mezun olan bir öğrenci öğretmen olmak için eğitim fakültesine gitmek istediğinde, bazı yazılı sınavların yanında öğretmenlikle ilgili karakterinin uygun olup olmamasına yönelik yordamanın yapıldığı mülakatlara da girmesi gerekmektedir. Bu titiz seçim yoluyla öğretmenlik lisans programına başlayan öğrenci mezun olduktan sonra da bazı kurslara veya yüksek lisans eğitimlerine devam ederek bir yandan yetkinliğini arttırırken bir yandan da kariyerini geliştirmektedir (Aktaran: Boran Yılmaz, Emre Erden, Özgür Sarıca, Akın, Yılmaz ve Berat, 2019: 28-29).

Öğretmenler lisans öğrenimlerini tamamladıklarında ilk olarak stajyer öğretmen olarak göreve başlamaktadırlar. Üç okul dönemi süren bu staj dönemi tamamlandıktan sonra mesleki gelişimlerine paralel olarak üst kariyer basamaklarına çıkabilmektedirler. Stajyer öğretmenlik dahil öğretmenlerin ulaşabileceği beş farklı kariyer kademesi vardır. Bunlar (Aktaran: Kazoğlu, 2014: 60):

- Stajyer öğretmenlik
- Sınıf öğretmenliği
- Performans eşiği
- İleri düzey beceriler öğretmenliği
- Mükemmel öğretmenlik

Öğretmenlik mesleğine yönelik bazı standartlar belirlenmiştir. Bunlar; mesleki katkı, mesleki anlayış ile bilgi ve mesleki beceriler olmak üzere üç farklı grupta toplanmıştır. Öğretmen kendini bu standartlarda geliştirmek için eğitimler alır. Almış olduğu bu eğitimler ile de kariyer fırsatlarına erişir (Aktaran: Taşkaya, 2007: 55).

İngiltere'de öğretmenlerin alacağı ücret dört farklı kariyer düzeyine göre değişmektedir. Bu düzeyler (Aktaran: Çobanoğlu ve İlkin, 2023: 159):

- Niteliksiz öğretmen düzeyi,
- Ana ücret düzeyi,
- Üst ücret düzeyi,
- Lider uygulayıcı düzeyi, şeklindedir.

İngiltere'de öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişime çok önem verilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bulunacağı kariyer basamağı belirlenmekte ve alacağı ücrette ona göre şekillenmektedir.

2.1.2.3. Çin'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Çin yaklaşık 1,4 milyar nüfusu ile dünya nüfusunun yaklaşık %17'sini oluşturmaktadır https://tr.wikipedia.org/wiki/N%C3%BCfuslar%C4%B1na_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi (Erişim tarihi: 8 Nisan 2023). Çin'deki bu nüfusun yaklaşık %60'ı ise kırsal bölgelerde yaşamaktadır. Bu duruma rağmen Çin PISA değerlendirmelerinde ilk 10 içerisinde yer almayı başarmıştır (Aktaran: Tanrısevdi ve Kıral, 2018: 224). Çin'in eğitimdeki bu başarısının arkasında öğretmenlerinin rolü şüphesiz ki çok önemlidir.

Çin'de öğretmen olabilmek için tek yol eğitim fakülteleri değildir. Farklı bölümlerden mezun olanlar da gerekli eğitimleri ve sertifikaları alarak öğretmen olabilmektedir. Çin'de eğitim kademelerine göre öğretmen olmak için farklı düzeylerde okullardan mezun olmak gerekir. İlkokul öğretmenliği için üç dört yıllık öğretmen kolejlerinden, ortaokul ve lise öğretmenliği için dört yıllık öğretmen kolejlerinden ve bazı lise öğretmenlikleri için de yüksek lisans derecesi istenmektedir (Aktaran: Tanrısevdi ve Kıral, 2018: 230).

Öğretmenlik mesleği Çin toplumunda saygı gören bir meslektir ayrıca öğretmene saygı gösterilmesi kanuni bir zorunluluktur (Taşkaya, 2007: 58). Çin'de devlet kurumları öğretmenlerin yaşam şartlarını ve sosyal statülerini iyileştirecek önlemleri almak zorundadır. Ayrıca öğretmenlerin ödüllendirilmesi, teşvik edilmesi ve mesleki eğitmlerin

verilmesi de devletin sorumluluğundadır. Verilen bu eğitimlerden bazıları ile de öğretmenler derece kazanarak kariyerlerini geliştirme şansı elde etmektedirler (Aktaran: Taşkaya, 2007: 58).

Çin'de öğretmenlerin meslek öncesi eğitimleri yeterli görülmemekte ve hizmet içi eğitime çok önem verilmektedir. Öğretmenlerin göreve başladıktan sonra düzenli olarak hizmet içi eğitimlere katılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere kıdemlerine ve performanslarına göre dört farklı düzeyde kariyer basamağı düzenlenmiştir. Bunlar birinci düzey, ikinci düzey, üçüncü düzey ve usta öğretmen düzeyleridir. Usta öğretmenlik düzeyi liderlik gösteren olağanüstü performans sergileyen sıra dışı öğretmenlerin ulaşabilceği bir seviyedir (Aktaran: Coşkun ve Çelikten, 2020: 3001).

Çin Halk Cumhuriyeti kalabalık nüfusu ve geniş coğrafyasına rağmen eğitimde başarıyı yakalayabilmiş ülkelerdendir. Yapısı gereği farklı coğrafi bölgelerde farklı gelişmişlik ve kültür düzeyleri bulunan Çin'de öğretmenlerin kademeleri de çok farklılık göstermektedir. Türkiye'de de geniş coğrafyasıyla farklı gelişmişlik düzeyleri görülmektedir. bu sebeple örnek olması açısından Çin eğitim sisteminin ve öğretmenlere yönelik yapılan düzenlemelerin incelenmesi faydalı olacaktır.

2.1.2.4. Polonya'da Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Dünyada öğretmenlik mesleğine ilişkin dikey kariyer basamakları uygulayan pek çok ülke vardır. Bu ülkelerden bazıları PISA sınavlarında yüksek başarı elde etmişlerdir. Bu şekilde öğretmenlik mesleğini kariyer basamakları şeklinde yapılandıran ülkelerden birisi de Polonya'dır (Kaplan ve Gülcan, 2020, 403).

Polonya'da Öğretmenler Tüzüğü adındaki yasa ile öğretmenlerin hakları görev ve sorumlulukları düzenlenmiştir. Bu yasa öğretmenlerin ilk kez göreve başlamalarından meslek hayatları boyunca ilerlemeleri, çalışma şartları, ödülleri ücret ve diğer özlük haklarına ilişkin birçok konuyu içermektedir (Aktaran: Kazoğlu, 2014: 58).

Öğretmenlik kariyeri Polonya'da Öğretmenler Tüzüğüne göre dört basamak halinde düzenlenmiştir. İlk basamak mesleğe yeni başlayanların oluşturduğu stajyer öğretmenler basamağıdır. Sonrasında sözleşmeli öğretmenler basamağı, üçüncü sırada sayıca en çok öğretmenin bulunduğu atanmış öğretmenler basamağı bulunur. En üst kariyer basamağı ise kiralanmış öğretmenler basamağıdır. Kiralanmış öğretmenler basamağındaki öğretmenlere fahri eğitim profesörü unvanı verilir (Aktaran: Taşkaya, 2007: 57). En üst basamaktaki bu imtiyazlı öğretmenler stajyer öğretmenlerin aldığı maaşın yaklaşık % 84

daha fazlasını almaktadır (Aktaran: Çobanoğlu ve İlkin, 2023: 159). Bu üst basamaklarda bulunan öğretmenlerin maaşlarıyla birlikte işlerinde sorumluluk düzeyleri de artış göstermektedir (Altan ve Özmusul, 2022: 33).

2.1.2.5. Fransa'da Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Fransa'da öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları düzenlenen öğretmenlik sınavını geçmesi halinde stajyer öğretmen olarak göreve başlarlar. Stajyerlik döneminde hem öğretmenlik yapıp hem de öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitimlerine devam ederler. Bu eğitimler sonunda yapılan değerlendirmelerde başarılı olan öğretmenler asil öğretmen olarak atanırlar (Aktaran: Kazoğlu, 2014: 61).

Fransa'da öğretmenlerin toplum içerisindeki statüsünün güçlendirilmesi amacıyla 1981 yılında eğitim reformu düzenlenmiştir. Bu eğitim reformu ile sadece öğretmenlerin toplumdaki saygınlığı yükseltilmedi aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak için eğitimler düzenlenmesine karar verildi. Bu eğitimlerin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmen eğitimi veren enstitüler kuruldu. Bununla birlikte bu reform ile öğretmenlerde sınıflandırılmış oldu (Aktaran: Taşkaya, 2007: 56).

Öğretmenlerin hangi kademede eğitim vereceği aldıkları eğitime göre değişmektedir. Görev yaptıkları eğitim kademesi de öğretmenlerin statüsünü belirlemektedir. Buna göre ilkokul ve anaokulu öğretmenleri iki yıllık ilk öğretmen okullarında öğrenim görürler. Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapmak içinse yüksek öğrenim tamamlandıktan sonra bir yıllık pedagojik formasyon eğitiminin tamamlanması gerekmektedir (Aktaran: Taşkaya, 2007: 56). Fransa'da öğretmenlerin alacakları ek ödemeler hem eğitim kademelerine göre hem de kariyer basamağına göre artan oranlarda değişmektedir (Çobanoğlu ve ilkin, 2023: 159).

2.1.2.6. Singapur'da Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Singapur 2018 yılında yapılan PISA sonuçlarına göre okuryazarlık, matematik ve fen alanlarının hepsinde ikinci sırada yer almıştır (MEB, 2019). Singapur'un eğitimdeki bu denli başarısında öğretmenlerinin rolü önemli görülmüştür (Yılmaz vd., 2019). Öğretmen adaylarının seçiminden başlanarak titizlikle çalışılmıştır. Bu doğrultuda ülkedeki en nitelikli gençlerin öğretmen yetiştiren üniversite bölümlerine yönlendirilmesi teşvik edilmiş. Bunun en somut örneği olarak eğitim fakültesi öğrencilerine yeni başlayan öğretmen maaşının %60'ı kadar burs verilmekte olması gösterilmektedir. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenin maaşının göreve yeni başlayan doktorun maaşından yüksek

olması öğretmenlik mesleğine biçilen değeri göstermektedir . Öğretmenler işe başladıktan üç yıl sonra ancak kariyer basamaklarına dahil olabilmektedir. Kariyer basamaklarında yükselmek için her yıl yapılan değerlendirmelerle uygun olan öğretmenlik basamaklarına geçmektedirler. Bu basamaklar; uzman öğretmen, program uzmanı, araştırma veya okul lideri olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır (Akataran: Levent ve Yazıcı, 2014: 134).

Singapur'da uygulanan bu yöntemlerle ülkenin en yetenekli gençlerinin öğretmen olmaya sevk edildiği görülmektedir. Bu şekilde seçilen nitelikli gençlerin öğretmenliği ile de eğitimde başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

2.1.3. Türkiye'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Kariyer yapılanması tek katmanlı veya birden fazla katmanlı olmak üzere iki temel şekilde kurgulanabilir. Tek katmanlı kariyer yapılanmasında öğretmen mesleğe başladığı pozisyonda emekli olur. Tek katmanlı kariyer yapılanmasında kıdeme göre maaş artışı olur fakat bu kariyer olarak kabul edilmez. Çok katmanlı kariyer yapılanmasında öğretmen mesleğe başladıktan sonra sorumluluklarının ve yetkinliklerinin artmasıyla birlikte yeni basamaklara çıkar. Bu şekilde kurgulanan kariyer yapılanmasında da maaş artışı olur fakat burada kariyer başmaklarında atlamak sorumluluk ve yetkinliklerin gelişmesiyle daha çok ilişkilidir (Europen Comission, 2018: 70). Türkiye'de ÖMK ile öğretmenlik mesleğinde çok katmanlı kariyer yapılanmasına geçilmiştir.

2.1.3.1. 2005-2006 Yıllarında Uygulanan Kariyer Basamakları

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin kariyer yapılanması uzun yıllar boyunca tek katmanlı olarak uygulanmıştır ta ki 2005 yılında Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (ÖKBYY) yayımlanana kadar. Bu yönetmelik ile öğretmenlik mesleği farklı kariyer basamaklarından oluşan bir yapıya kavuşmuştur.

Uygulamaya konulan ÖKBYY ile öğretmenlik kariyeri aday öğretmenlikten sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç basamaktan oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin mesleğinde bilgi ve kabiliyetlerini geliştirmesini amaçlayan bu yönetmelikle imkân ve fırsat eşitliğinin, genelliğin, geçerliğin, güvenirliğin, tarafsızlığın ve açıklığın sağlanması temel ilkeler olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin uzman ve başöğretmen olabilmesi için bir dizi kurallar düzenlenmiştir. Öncelikle toplam öğretmen sayısının % 20'si kadar uzman öğretmen % onu kadar da başöğretmen kadrosunun ayrılmasıyla kariyer basamaklarında yükselecek öğretmenlerin sayısına sınırlama getirilmiştir. Ayrılan bu kontenjanlar dahilinde kariyer

basamaklarına başvuracak adaylardan adaylık dönemi hariç; uzman öğretmenlik için öğretmenlikte yedi yıl, başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte altı yıl kıdeminin bulunması şartı aranmıştır (MEB, 2005).

Başvurular için gerekli kıdem şartlarını sağlayan öğretmenlere sınırlı kontenjana yerleştirilme yapılması için bir değerlendirme sistemi getirilmiştir. Bu değerlendirme sistemine göre öğretmenlerin kıdemi, eğitim durumu, daha önce katılmış olduğu bilimsel, sanatsal, sportif ve kültürel etkinlikleri ile kişilik özelliklerini ve mesleki yeterliklerini gösterir nitelikteki sicil puanı ve yapılacak olan yazılı sınavdan alacağı puanı dikkate alınarak bir sıralama oluşturulması kararlaştırılmıştır. Ancak burada uzman öğretmenlik için başvuran adaylardan alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans yapmış olanlar ile başöğretmenlik için başvuranlardan alanında veya eğitim bilimleri alanında doktora yapmış olanlar yapılacak olan yazılı sınavdan muaf tutulmuştur (MEB, 2005).

Tezli yüksek lisans ve doktora yapmanın sınav muafiyeti sağlaması, katılınan her altı saatlik hizmet içi eğitim için değerlendirmeye bir kredi yansıtılması ve kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel etkinliklere katılmanın ek puan sağlaması öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik edecek uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2005). Bu uygulamalar ile alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans yapanların uzman öğretmenlik için öğretmenlikte yedi yıl kıdem şartı aynı kalmakla birlikte alanında veya eğitim bilimleri alanında doktora yapmış olanların da yedi yıl öğretmenlik kıdeminin olması şartıyla başöğretmenlik için başvurabilmesi hakkı tanınması da lisansüstü eğitimin özendirilerek öğretmenlerin mesleki gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır (MEB, 2005).

KBU ile öğretmenlerin mesleki gelişimi ile mesleki motivasyonunu da arttırmak için maaşlarına ek tazminat ödemesi düzenlenmiştir. Buna göre uzman öğretmenler yeni başlayan öğretmen maaşının yaklaşık % 5'i kadar başöğretmenler de yeni başlayan öğretmen maaşının yaklaşık % 10'u kadar zam almış oldular (Devlet Memurları Kanunu, 1965).

Yapılan bu düzenleme ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri teşvik edilmiş ve mesleki motivasyonları arttırılmak istenmiştir. Fakat kariyer basamakları bunların dışında öğretmenlere ek görev ve sorumluluklar yüklemediği için eksik kalmıştır. Ayrıca sınavın sonraki yıllarda tekrarlanmaması sebebiyle çok az sayıda öğretmen bu kariyer

basamaklarından yararlanabilmiş, yararlanmayan birçok öğretmense bu durumu olumsuz karşılamıştır (Demir, 2011: 64).

2.1.3.2. 2022 Yılında Yeniden Uygulamaya Alınan Kariyer Basamakları

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde KBU ÖKBYY'ye dayanılarak 2006 yılında bir kez uygulandı ve sonrasında uzun bir süre tekrar kariyer basamakları sınavı açılmadığı için uygulamaya sekteye uğramış oldu. Kariyer basamakları 2022 yılında ÖMK ile bazı değişikliklere uğratılarak tekrar uygulamaya alınmıştır.

Tekrar uygulamaya koyulan kariyer basamaklarında eski uygulamadan ayrıştığı en temel fark yasal dayanağının yönetmelik değil kanunla olmasıdır. Önceki uygulamanın bir kez ile sınırlı kalmasının talep olmasına rağmen tekrar uygulanamamasının sebebi olarak da yasal dayanağının güçsüz olması söylenebilir. Yeni uygulamanın yasal dayanağını oluşturan ÖMK'de sınavın tekrarlanmasına ilişkin herhangi bir açıklama yer almasa da bu kanuna dayanılarak hazırlanan AÖÖKBY ile bu konudaki soru işareti sınavın yılda bir kez yapılacağının açıklanmasıyla giderilmiştir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022; MEB, 2022c).

Yeni KBU'da önemli değişikliklerden biri de uzman ve baş öğretmenlerin toplam sayısına yönelik uygulanan kota sınırlaması kaldırılmıştır. Bundan başka öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin bazı değişiklikler de yapılmıştır. Bu doğrultuda uzman öğretmenlik için (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022);

- 10 yıl öğretmenlik yapmış olma (aday öğretmenlik dahil),
- Asgari sayıda mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olma,
- Kademe ilerleme cezası almamış olma,
- Öğretmenlik alanında mesleki gelişimi sağlamak için düzenlenen 180 saatlik eğitimi tamamlamış olma,
- Yapılan eğitim konularına ilişkin düzenlenen sınavdan 70 ve üzerinde puan alma, şartları getirilmiştir.

Başöğretmenlik için de (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022);

- Uzman öğretmenlikte en az on yıl çalışmış olma,
- Baş öğretmenlik için öngörülen sayıda mesleki gelişim çalışmasını tamamlamış olma,
- Kademe ilerleme cezası almamış olma,

- Mesleki gelişim için düzenlenen 240 saatlik eğitimi tamamlamış olma,
- Eğitim konularına ilişkin yapılan sınavda 70 ve üzeri puan almış olma şartları getirilmiştir.

Bu şartları sağlayan öğretmen uzman veya başöğretmen sertifikalarını alarak kariyer basamaklarında yükselip KBU'nın sağladığı haklardan yararlanmaya başlamaktadır. Kanun ile kendi alanlarında veya eğitim alanlarında yüksek lisans yapan öğretmenler uzman öğretmenlik için yine kendi alanlarında veya eğitim alanlarında doktora yapanlar ise başöğretmenlik için yapılacak yazılı sınavdan diğer şartları sağlamak kaydıyla muaf tutulmuştur. Bu tutum öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimleri ile mesleki gelişimlerini sürdürmesini teşvik etmektedir.

Yeni kariyer basamakları ile mesleki gelişimi sağlamak adına yapılan bir diğer önemli adım ise uzman öğretmenlik için 180 saat, başöğretmenlik için 240 saat süreli düzenlenen eğitim programıdır. Bu eğitim programının kapsamı uzman öğretmenlik için 180 saat süreli (MEB, 2022d);

- Öğrenme ve öğretme süreçleri (%15),
- Ölçme ve değerlendirme (%12),
- Özel eğitim ve rehberlik (%15),
- Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları (%10),
- Eğitimde Kapsayıcılık (%12),
- Çevre eğitimi ve iklim değişikliği (%10),
- Sosyal etkileşim ve iletişim (%10),
- Dijital yetkinlik (%8),
- Güvenli okul ve okul güvenliği (%8), konularına ilişkin belirtilen oranlarda içermektedir.

Başöğretmenlik 240 saatlik eğitim programının kapsamı ise (MEB, 2022d);

- Öğrenme ve öğretme süreçleri (%12),
- Ölçme ve değerlendirme (%18),
- Özel eğitim ve rehberlik (%12),
- Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları (%7),
- Eğitimde Kapsayıcılık (%8),
- Çevre eğitimi ve iklim değişikliği (%7),

- Sosyal etkileşim ve iletişim (%7),
- Dijital yetkinlik (%6),
- Güvenli okul ve okul güvenliği (%6),
- Okul geliştirme ve liderlik (%15),
- Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi(%6),
- Bilişsel düşünme becerileri (%6), konularına ilişkin belirtilen oranlarda içermektedir.

Bu eğitim konuları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim öğretim hizmetlerini sürdürürken ihtiyaç duyacağı konuları içermekte olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin herhangi bir konuda bilgiye ulaşmasını sağlayan eğitimde araştırma yapma konusunu da içerdiği görülmektedir. Ayrıca günümüzde kullanılan en yeni eğitim teknolojilerini ve küresel çevresel sorunları da içermesi eğitim programının güncelliğini göstermektedir. Bu eğitim programlarının video konu anlatımları Öğretmen Bilişim Ağı (OBA) üzerinden yayımlanmış, internete ulaşılabilen her yerden ve her saatte öğretmenlerin ulaşımına sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programı konularında öğrenmelerini kolaylaştırmak için tüm konuları içeren kitaplar online ortamdan öğretmenlerin ulaşımına sunulmuştur.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme şartlarından biri olan mesleki gelişim çalışmaları ile de öğretmenlerin mesleki tecrübelerini ortaya koyan bir unsur olmaktadır. Bu gelişim alanları "Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları", "Yönetime Katılım" ve "Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerden beklenen bu mesleki gelişim çalışmaları kategorilerinden en az iki tanesinden en az birer tane çalışmayı yapmış olmasıdır. Mesleki gelişim çalışmalarından bazıları uzman öğretmenlik için şu şekildedir (MEB, 2022d);

- Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları
    - Destek eğitimi odasında fiilen çalışmış olma,
    - İlkokul yetiştirme programında fiilen görev alma,
    - Destekleme ve yetiştirme kurslarında fiilen görev alma,
    - Ders dışı eğitim çalışmalarında görev almış olma,
    - Tercih danışmanlığı yapmış olma,
    - Aday öğretmenlere danışmanlık yapmış olma ve bunlarla birlikte toplam 23 eğitim öğretim çalışması yer almaktadır.

- Yönetime Katılım
    - Yöneticilik yapmış olma,
    - Alan, bölüm atölye ve laboratuvar şefliği yapma,
    - Okul kurum zümre başkanlığı yapmış olma,
    - Kurul ve komisyonlarda görev alma,
    - Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitim yöneticisi olarak görev almış olma, ile toplam 11 tane yönetime katılım görevi yer almaktadır.
- Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları
    - Yüksek lisans yapmış olma,
    - İlçede, ilde, ulusal düzeyde veya uluslararası projelerde görev almış olma,
    - Ulusal veya uluslararası kongrelerin düzenleme kurulunda yer almış olma,
    - Okullarda döner sermaye kapsamında üretim sürecinde yer alma,
    - Bakanlık bilişim projelerinde yer almış olma ve bunlar dahil toplam 14 araştırma geliştirme çalışması yer almaktadır.

Mesleki gelişim çalışmalarından başöğretmenlik için ise şu şekildedir (MEB, 2022d);

- Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları
    - Üniversitelerde fiilen ders vermiş olma,
    - En az bir dönem pansiyonlu okullarda belleticilik yapmış olma,
    - Ulusal veya uluslararası etkinliklere öğrenci hazırlamış olma,
    - Psikososyal destek hizmetleri çalışmalarında yer almış olma,
    - Danışmanlık tedbir kararı bulunan bireylere danışmanlık hizmeti sunmuş olma dahil 20 tane eğitim, öğretim ve rehberlik çalışmalarına yönelik mesleki gelişim çalışması yer almaktadır.
- Yönetime Katılım
    - Birim bölüm başkanlığı yapmış olma,
    - İlçe veya il zümre başkanlığı yapmış olma,
    - Ulusal veya uluslararası projelerde yöneticilik yapmış olma,
    - Okul veya kurumun gelişmesine yönelik çalışmalara katılmış olma dahil toplam 12 tane yönetimle ilgili mesleki gelişim çalışması yer almaktadır.
- Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları
    - Doktora yapmış olma
    - ISBN sistemine girmiş kitap künyesinde ismi yer almış olma,

- Hakemli dergide makale yayımlamış olma,
- Ders kitabı, eğitim materyali hazırlama veya inceleme sürecinde görev almış olma dahil toplam 22 tane araştırma geliştirme alanıyla ilgili mesleki çalışması yer almaktadır.

Bu mesleki çalışmalara yönelik en az iki farklı alandan birer tane çalışma yapmış olmasının beklenmesi kariyer basamakları için öğretmenlerin mesleklerinde tecrübe kazanmış olmalarının beklendiğini göstermektedir.

Yapılan bu düzenlemeler ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri hem teşvik edilmiş hem de desteklenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik özlük haklarında bazı düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik tazminatları üç katına çıkartılarak iyileştirmeye gidilmişidir. Bu doğrultuda daha önceki KBU'da; uzman öğretmenler için belirlenen yaklaşık olarak yeni başlayan öğretmen maaşının %5'i oranındaki tazminat %15'e çıkarılmış, başöğretmenler için belirlenen yaklaşık olarak yeni başlayan öğretmen maaşının %10'u oranındaki tazminat %30'a çıkarılmış oldu. Ayrıca öğretmen maaşlarına yönelik uygulanan ek göstergeleri de yükseltilmiş. Buna göre birinci derece öğretmenin 3000 olan ek gösterge değeri 3600'e çıkarılmış oldu. Son olarak uzman ve başöğretmenlik kariyer basamaklarına yükselen öğretmenlere maaşlarında artışa sebep olacak bir derece verilmesi sağlanmıştır (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).

Yeni uygulamaya konulan kariyer basamaklarıyla düzenlenen eğitim programı ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlanmaya çalışılmış, istenilen mesleki gelişim çalışmaları ile öğretmenlerin mesleki tecrübeleri teşvik edilmiş, özlük haklarına ilişkin düzenlemeler ile öğretmenlerin motivasyonları sadece dışsal kaynaklı da olsa desteklenmeye çalışılmış. Tüm bunlara rağmen kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlere ekstra görev ve yetkiler verilmemiş olması uygulamanın eksik kalan yönü olarak düşünülmektedir.

2.1.4. Öğretmenlik Kariyer Basamakları ile İlgili Araştırmalar

Kariyer basamaklarına ilişkin yapılan araştırmalar uygulama ile paralellik göstermiştir. 2005 yılında ilk kariyer basamakları uygulandığında o yıllardan itibaren araştırmacıların ilgisini yoğun bir şekilde çekmiştir. Sonrasında uygulamanın devam etmemesi sebebiyle bu yöndeki ilgi de azalmıştır. Kariyer basamaklarının 2022 yılında tekrar uygulanmasının

gündeme gelmesiyle birlikte araştırmacıların tekrar ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Kariyer basamaklarını tekrardan gündeme getiren ÖMK ile Çin, Kanada, Singapur ve Almanya ülkelerinde uygulanan öğretmenlik kanunlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada öğretmenlik kavramının tanımından kariyer yapılanmalarına kadar birçok farklılıkların olduğuna değinilmiştir. Çalışmada Almanya ve Çin ülkelerinin öğretmenlik meslek kanunlarının öğretmenlerin sahip olacakları haklar konusuna yer vermişken ÖMK'de bu konunun yer almadığı vurgulanmıştır. Almanya ve Çin ülkelerinin meslek kanunlarının öğretmenlerin motive edecek olan alacağı ücrete ilişkin bilgiler içerdiği fakat ÖMK'de bu konuya yeterince değinilmediği vurgulanmıştır. ÖMK'de Kariyer basamaklarının nasıl uygulanacağı ve terfi koşullarının ayrıntılı yazılması diğer ülke meslek kanunlarına göre daha detaylı bulunmuştur (Dönmez Yapucuoğlu ve Eryılmaz Ballı, 2022: 260-262).

Beden eğitimi öğretmenlerinin kariyer basamakları sınavına ilişkin kaygı düzeyini inceleyen bir araştırmada 109 beden eğitimi öğretmeninden nicel yöntemlerle veriler toplanmıştır. Araştırmaya göre beden eğitimi öğretmenleri arasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaygı düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş, meslekteki yıl ve medeni haline göre ise sınav kaygısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı da araştırma sonuçlarına yansımıştır. Genel olarak bakıldığında ise beden eğitimi öğretmenlerinin yapılacak olan kariyer basamaklarına ilişkin kaygı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Tokgöz ve Tokgöz, 2022).

Kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında Pınar ve Dönel Akgül (2023) fen öğretmenlerinden görüşme yöntemi ile verileri toplamışlardır. Araştırmada kariyer basamaklarına ilişkin hâkim görüşün öğretmenlerin hem motivasyonuna hem de mesleki gelişimine yönelik olumlu katkılarının olacağı yönündedir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin ise uzmanlık ve başöğretmenlik tazminatlarının üç katına çıkarılması başvurularının temel sebebini oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin KBU'nun öğretmenleri ayrıştıracağı ve eşitsizliğe sebep olacağı yönünde görüşleri olduğu da görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarında sınav öncesi verilen eğitimin yüz yüze olmaması ve branşlara özel eğitimlerin olmaması da eleştirildiği görülmüştür (Pınar ve Dönel Akgül, 2023: 44).

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin toplandığı bir araştırmada veriler nitel yöntemle Türkçe öğretmenlerinden toplanmıştır. Öğretmenlerin genel

görüşlerinin olumlu ve olumsuz olarak eşit seviyede dağıldığı araştırma sonuçlarına yansımıştır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlere göre kariyer basamakları sistemi öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmuş ve maddi destek sağlamasıyla da motive etmiştir. Bazı öğretmenlerse KBU'nun amacına hizmet etmekten uzak olduğunu, kariyer unvanlarının etkisiz olduğunu ve ücret farkının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yapılan kariyer basamakları sınavını ise araştırmaya katılan öğretmemelerin çoğunluğu tarafından yetersiz bulunmuş. Tüm bu sonuçlar ışığında KBU'nun geliştirilmesi gerektiği ve gerekli düzenlemelerle daha iyi bir noktaya ulaşacağı belirtilmiştir (Gülden ve Kaplan, 2023: 27-28).

Yeni uygulamaya koyulan kariyer basamaklarını ve ÖMK'yi öğretmenlerin refahı açısından inceleyen bir çalışmada ÖMK diğer ülkelerin öğretmenlik kanunları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya göre kariyer başmakları uygulaması ile uzman ve başöğretmenlerin görev tanımları belirlenmediği için ayrıştırıcı olarak algılanmasına sebep olmuştur. Ayrıca mesleki kıdem yılı uygulamasında gereken on yıl şartını sağlayamayan öğretmenlerde ödülden ziyade ceza olarak algılanmasına sebep olabileceği vurgulanmıştır (Altan ve Özmusul, 2022: 39).

Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri ÖMK çerçevesinde inceleyen bir araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerden nitel yöntemlerle veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılanlara göre ÖMK öğretmenlerin haklarını ve statüsünü yasal olarak koruması sebebiyle gerekli görülmüş. Yine de kararların öğretmenlerden görüş almadan merkezden alınması tarafı da eksik görülmüş. KBU'yu bazı katılımcılar öğretmenleri ayrıştırdığı, rekabete soktuğu ve takım çalışmasına zarar verdiği gerekçesiyle eleştirmiş, bazı katılımcılar ise mesleki dezenformasyonu önlediği için teşvik edici olarak görmüşlerdir. Katılımcıların çoğu kariyer basamaklarını yapısal açıdan sorunlar içerdiği görüşündeyken, bazı katılımcılar içinse motive edici bulunmuştur. Ayrıca katılımcılar uygulamada sürekliliğin olmasını önemsediği ve 2005 yılındaki eski uygulamada olduğu gibi bir kez uygulanıp tekrarlanmaması endişesi taşıdığı anlaşılmıştır (Genç ve Balyer, 2023: 114-116).

Kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerin toplandığı bir başka araştırmada veriler katılımcı öğretmenlerden nitel yöntemle toplanmıştır. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun bu sistemi olumlu bulduğu araştırma sonucuna yansımıştır. Katılımcıların çoğunluğu ise bazı değişiklikler yapılarak uygulamanın devam etmesini istemektedir. Ayrıca katılımcı

görüşlerine göre kariyer basamakları için beklenmesi gereken 10 yıl sürenin fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bazı katılımcıların ise kariyer basamakları sisteminin öğretmenler arasında ayrımcılığa sebep olacağı görüşünde oldukları anlaşılmıştır. KBU ile gelen mesleki gelişim eğitimleri ise nitelik olarak etkili bulunmamış bu konuda düzenlemeler yapılması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir (Elagöz ve Pala Elagöz, 2023: 542-544).

Kariyer basamakları dahilinde yapılan eğitim programına ilişkin görüşlerin incelendiği bir araştırmada görüşler okul yöneticileri ve öğretmenlerden görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya katılanlardan kariyeri öğretmen olanlar, verilen eğitim programını uygun bulmuşken kariyer basamağında uzman öğretmen olan katılımcılar ise eğitim programını uzun bulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu ise eğitim programının uzaktan uygulanmasını uygun bulmuştur. Bunlardan başka araştırmaya katılanlar kariyer basamakları için sınav olmamasını ve kariyer basamaklarının kriterlerinin değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Kandemir, 2023: 241-242).

Kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerin toplandığı bir araştırmada veriler nitel yöntemlerle toplanmıştır. Araştırmanın en genel sonucuna göre kariyer basamakları sınavının yapılmamasının bunun yerine meslek hayatları boyunca öğretmenlerin yapmış olduğu çalışmalarının değerlendirilmesinin daha uygun olacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Kariyer basamakları için yapılan sınavın da uygun olmadığı soruların çok kolay olmasından ötürü dalga konusu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kariyer basamakları için beklenmesi gereken sürelerin uzun olduğu bu konuda düzenleme yapılması gerektiği de yine katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca katılan bazı öğretmenler ise eşit işe eşit ücret anlayışını bozacağı için adaletsizlik doğacağı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir (Aksan, Gökmen, ve Demir, 2023: 231-232).

Kariyer basamaklarının yasal dayanağı olan ÖMK ile ilgili görüşlerin incelendiği bir araştırmada veriler görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan bu veriler ışığında ortaya çıkan sonuçlara göre genel olarak ÖMK katılımcılar tarafından olumsuz karşılanmış veya eksik bulunmuştur. Kariyer uygulamasının öğretmenler arasında ayrımcılığa sebep olacağı yönünde endişeler dile getirilmiş. Kariyer basamakları için beklenmesi gereken sürenin çok uzun olduğu yine katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Kariyer basamaklarında yükselme Yeterliklerinin liyakati dikkate alacak şekilde düzenlenmesi gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcıların çoğu

kariyer basamakları için uygulanan eğitim programının online olarak yapılabilmesini bir avantaj olarak gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar yüksek lisans ve doktora mezunlarının gereken süre şartından muaf tutulmasının uygun olacağını belirtmişlerdir (İş ve Birel, 2022: 1984-1986).

Kariyer basamaklarının Türkiye'de yeniden uygulanmaya başlaması ile konu ile ilgili yapılan araştırmalarda artış gözlenmektedir. Bu araştırmalarda olumsuz öğretmen görüşleri genelde uygulamanın eksik yönleri üzerine olmuştur. Bu eksik yönlerin giderilmesi üzerine birçok öneride bulunulmuş. Ayrımcılık ve eşitsizlik ise çokça tekrarlanan olumsuz yönlerden olmuştur. Buna rağmen öğretmenlerin özlük ve statülerinin güçlenecek olması da öğretmenler tarafından olumlu görülmüştür.

2.2. MESLEKİ GELİŞİM

Eğitim toplumun gelişmesini destekleyen en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Toplumu oluşturan bireylerin almış oldukları eğitimin kalitesi ise sistem içerisindeki öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Abazaoğlu, 2014: 3). Öğretmenlerin niteliği de ancak mesleki gelişimlerine bağlı olarak gelişebilmektedir. Mesleki gelişim kavramı bu kısımda farklı yazarların bakış açısına göre irdelenmiş, alt boyutları ile mesleki gelişim yaklaşımlarına değinilmiş, farklı ülkelerde uygulanan mesleki gelişim uygulamalarına yer verilmiştir. Son olarak mesleki gelişime yönelik yapılan araştırmalar derlenmiştir.

2.2.1 Mesleki Gelişim Nedir?

Mesleki gelişim kavramı eğitimin niteliğini geliştirmesi açısından en önemli dinamikler arasında görülüp eğitim bilimciler arasında sıkça çalışılan kavramlar arasında yer almıştır. Öyle ki alandaki bazı dergiler öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunu özel ilgi alanı olarak belirlemiştir (İlğan, 2013: 41). Üzerinde çokça çalışılan bir kavram olmasının doğal bir sonucu olarak da mesleki gelişim kavramını açıklayan birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamalardan sıklıkla karşılaşılanlardan başlıcalarına aşağıda değinilmiştir.

Wells'in, meslekte ilerlemeyi sağlamak için planlı bir şekilde oluşturulan imkanları ve tecrübeleri içine alan uzun soluklu bir süreç olarak tanımladığı mesleki gelişimi, Blandford ise öğretmenler açısından, mesleki başarımın geliştirilmesi, verimsiz yönlerin yeniden düzenlenmesi ve eğitim politikalarının uygulanmasını kolaylaştırarak eğitimde değişimi sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır (Aktaran: Can, 2019: 1620). Darling-

Hammond'a göre mesleki gelişim ise eğitimcilerin bilgi ve farkındalıkları artarken statülerinin de arttıkları bir süreçtir (Aktaran: Eroğlu ve Özbek, 2018: 187). Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda uzun yıllar çalışan ve alanda takip edilen yazarlardan olan Guskey ise mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleğiyle ilgili bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını geliştirmek suretiyle öğrencilerin daha iyi öğrenebilmelerini sağlamak için kurgulanmış süreç olarak tanımlamıştır (Aktaran: Yurttaş, 2021: 23). Benzer şekilde yine bu konuda çok sayıda araştırmaları ve kaynak kitapları bulunan İlğan (2021: 258) ise mesleki gelişimi öğretmenlerin süreçte, öğrenme ürünlerini geliştirme, öğretimin niteliğini yükseltme ve öğretim yaşantılarının iyi yönde evrilmesi için yapılan belirli bir düzen dahilinde veya informal olarak gerçekleşen bilgi birikiminde artma, ilerleme ve gelişme aktivitelerini içine alan geniş kapsamlı bir kavram olarak açıklamıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi kavramı görüldüğü gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların ortak noktaları ise öğretmenin meslek hayatı boyunca eğitim ve öğretim yaşantılarında kullanabilecekleri her türlü bilgi, tecrübe ve tutum olarak gelişmesine olanak sağlayan yaşantılar olarak özetlenebilir. Ayrıca mesleki gelişim tanımlarında ortak olarak vurgulanan amaç ise öğrenci öğrenmelerini ve eğitim süreçlerinin niteliğini geliştirmektir.

2.2.2. Mesleki Gelişim Yerine Kullanılan Kavramlar

Alanyazında mesleki gelişim kavramı yerine kullanılan bir dizi kavram vardır. Bu kullanımlar bazen tek başına mesleki gelişim kavramının yerini alırken bazen de mesleki gelişimin bir türevi olarak anılmıştır. Bu kavramlardan sıklıkla kullanılan başlıcaları şunlardır:

- Hizmet içi eğitim
- Yaşam boyu öğrenme
- Sürekli mesleki gelişim
- Sürekli eğitim
- Profesyonel ilerleme
- Mesleki öğrenme

Farklı çalışmalarda yukarıdaki gibi veya başka şekillerde değişik isimlendirmeler yapılsa da mesleki gelişime yönelik; süreç olarak ilerleme, iş birliği gerektirme, ihtiyaç olma ve sunulan eğitimin niteliğini yükseltme amacı taşıma gibi ortak yönler bulunmaktadır (Yurtseven Yılmaz ve Gülçiçek, 2022: 264). Mesleki gelişim yerine kullanılan bu

kavramların ortak çok yönü olmasıyla birlikte hangi yönlere daha çok vurgu yapıldığının ortaya koyulması önemli görülmektedir. Bu sebeple kavramlardan bazılarının tanımlanması yararlı olacaktır.

2.2.2.1. Hizmet İçi Eğitim

Günümüzde bilgi ve teknolojinin hızlı değişimine ayak uydurmanın gereği olarak görülen hizmet içi eğitim çalışanlara işlerinde üretken ve başarılı olarak mutlu olmalarını sağlayacak bilgi, kabiliyet ve tutumları kazanma süreci olarak tanımlanmıştır (Yalın, 2001). Osamwonyi ise hizmet içi eğitimi çalışanların yeniden eğitilmesi, yeni beceriler kazandırılması ve güncel kılınması için sürekli devam eden bir eğitim olarak tanımlamıştır (Aktaran: Uçar, 2022: 356). Mesleki gelişim kavramında olduğu gibi kişinin mesleğini icra ettiği dönem içerisinde yine mesleğine yönelik eğitimleri işaret ettiği ve mesleğe yönelik yeni beceriler kazandırmayı hedeflediği için hizmet içi eğitimin mesleki gelişim ile büyük oranda örtüştüğü görülmektedir.

Türkiye'de hizmet içi eğitim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki Personel Genel Müdürlüğü (PGM) ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) uhdesinde mahalli ve merkezi olarak iki tipte gerçekleştirilmektedir. Bu hizmet içi eğitimlerdeki usul ve esaslar ise Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği (MEBPHİEY) ile belirlenmiştir. Bu yönetmelikte; eğitimlerin sürekli olması, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, verilecek eğitimlerin öğretmenin göreviyle ilişkili olması, eğitimlere seçilmede fırsat eşitliğinin sağlanması ve her hizmet içi eğitim faaliyetinin değerlendirilerek hizmet içi eğitimlerinin sürekli geliştirilmesinin sağlanması temel ilkeler olarak belirlenmiştir (MEB, 2022a). Ayrıca MEB yayımlamış olduğu bir yönetmelik ile öğretemenlerin bilgilerini arttırıp deneyim ve uzmanlık kazanmaları açısından yurt içinde lisans üstü eğitim alabilmelerini düzenlemiştir (MEB, 2001).

2.2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme kavramı en genel ifadesiyle kişinin; bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerini arttırmak için doğumundan ölümüne tüm yaşamı boyunca katıldığı formal, nonformal ve informal öğrenme süreçlerinin tamamını kapsar (Güleç, Çelik, ve Demirhan, 2012: 38). Mesleki gelişimin meslek hayatı süresince ve daha çok mesleğe yönelik becerilere dönük olması düşünüldüğünde yaşam boyu öğrenmenin hem süreç olarak hem de ilgi alanları olarak daha geniş bir kavram olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme yetişkinlere yönelik bir kavramdır. Öğretmen de bir yetişkin olduğu için yaşam boyu öğrenme önemli görülüp mesleki yeteneklerin geliştirilmesi lisans yılları sırasında elde edinilen yeteneklerle sınırlı kalmaması, mesleki gelişim sürecinin hayat boyu devam etmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017a: 5-6). MEB tarafından yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 ile öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdürebilmeleri için yaşam boyu öğrenme imkanlarına kavuşturulması istenmiştir. Bu amaçla Öğretmen Akademilerinin kurulması kararlaştırılmıştır. Öğretmen akademileri ile eğitim ve öğretime yönelik her türlü bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin araştırılması, danışmanlık hizmeti yapılması, öğretmen yetiştirmeye yönelik standartların geliştirilmesi için ilgili kurumlarla iş birliği yapılması, mesleğe yönelik gelişim programlarının düzenlenmesi ve bu amaçlarla üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile hareket edilmesi planlanmıştır (MEB, 2017a: 18).

Yaşam boyu öğrenmenin öğretmenler için hayata geçirilmesi için tasarlanan öğretmen akademileri Türkiye'de İstanbul, Aydın, Mersin gibi bazı şehirlerde uygulamaya konulmuştur. Örneğin Aydın Öğretmen Akademisi bünyesinde Aralık 2022 tarihine kadar 262 farklı eğitim açılmış bu eğitimlere ise 26 000'den fazla öğretmen katılmıştır https://www.aydinogretmenakademisi.com/akademi-web/AKD126425320587775440 (Erişim tarihi: 7 Aralık 2022). Öğretmen akademilerinin bir başka uygulaması olan İstanbul Öğretmen Akademisi bünyesinde; Astronomi ve Uzay Bilimleri Akademisi, Bir Aktör Olarak Öğretmen Akademisi, Edebiyat Akademisi, Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Akademisi gibi farklı tema ve konularda yüzlerce online ve yüz yüze eğitimler düzenlenmektedir https://istanbulakademi.meb.gov.tr/SysOs110.php (Erişim tarihi: 7 Aralık 2022).

2.2.2.3. Sürekli Mesleki Gelişim

Sürekli mesleki gelişim kavramı öğretmenin aktif olarak meslek hayatı boyunca sürekli devam eden öğrenmelerini içeren bir süreçtir. Öğretmenlerin bilgilerini ve donanımlarını arttıran, yeni bakış açıları kazandıran, öğrencilerin öğrenme niteliklerini yükselten ve bu şekilde dinamik bir meslek yaşamı hedefleyen bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenden, formal veya informal olarak mesleki gelişim faaliyetleriyle iç içe olarak sınıf içindeki öğretim uygulamalarını geliştiren bir profesyonel olması beklenir (Özdemir, 2016: 241). Bilim ve teknolojinin ivmeli bir şekilde gelişmesine yetişebilmek için öğretmenlerin de sürekli kendini güncelleyebilecekleri eğitim ortamlarında bulunması gerekir. Bu durumun bir yansıması olarak sürekli mesleki gelişim kavramı son zamanlarda özellikle

Avrupa Birliği ülkelerinde sıkça gündeme gelmiştir. Avrupa'daki sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin Türkiye'deki karşılığı ise hizmet içi eğitim olarak değerlendirilmektedir (Göksoy ve Dinç, 2017). Görüldüğü gibi sürekli mesleki gelişim kavramı hizmet içi eğitim kavramı ile ve mesleki gelişim kavramı ile yakın anlamlıdır. Mesleki gelişim kavramı bilgi toplumunun bir gereği olarak daha çağdaş bir yaklaşımla sürekli mesleki gelişim olarak değişmektedir.

2.2.3. Mesleki Gelişimin Hedefleri-Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin nihai amacı eğitimin kalitesinin yükseltilmesidir. Bu amaç için öğretmenlerin bilgi, beceri ve eğitime yönelik kabiliyetlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kabiliyetler ise, ideal seviyedeki bir öğretmende bulunması gereken özellikler olarak tanımlanan öğretmen yeterlikleridir (Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2019: 204). Bir başka ifade ile öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleğini iyi bir şekilde yerine getirebilmesi için gereksinim duyacağı bilgi beceri ve tutumların tamamıdır (Tosuntaş, 2020: 54).

Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler bugün için yeterli olsa bile hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için yeni bilgi ve becerileri edinmek gayretinde olmaları gerekmektedir (Tuğluk ve Kürtmen, 2018: 811). Bu hızlı değişimin sonucu olarak hem öğretmen yeterlikleri hem de yeterliklerin sınıflandırılması zaman içerisinde günün şartlarına uyum sağlayabilmek için değişim göstermektedir. Öğretmen yeterlikleri zaman içerisinde farklı şekillerde sınıflandırılmış olsa da bu yeterliklerin birbirini tamamlayıcı olmasından ötürü birlikte ele alınması gerekli görülmektedir (Seferoğlu, 2004: 42).

2.2.3.1. Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri

Türkiye de öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalarda daha çok MEB'in yayımladıkları başta olmak üzere yasal mevzuat dikkate alınmıştır (Tosuntaş, 2020; Çelik vd., 2019; Tuğluk ve Kürtmen, 2018; Seferoğlu, 2004). ÖMK'de öğretmen Yeterliklerine işareten öğretmenliğe hazırlığın; genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon bilgisi ile sağlandığı şeklinde özetlenmiştir. MEB öğretmen yeterliklerine ilişkin ayrıntıları ise ÖYGGM tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri adlı belgede sunmuştur (MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017b).

Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde bu yeterlikler mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç ana bölüme ayrılmıştır.

2.2.3.1.1. Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı

Bu alanda yer alan yeterlikler öğretmenlerin mesleğiyle ilgili alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisinden oluşmaktadır. Bu yeterlik alanına ilişkin yeterlik göstergeleri aşağıda Tablo 2.1'de verilmiştir (MEB, 2017b).

Tablo 2.1. Mesleki Bilgi Yeterlik Alanları.

Yeterlikler	**Yeterlik göstergeleri**
Alan Bilgisi Sorgulayıcı bakış açısıyla ileri düzey kuramsal metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Alanıyla ilgili; • Konu ve kavramları analiz eder, • Kuram ve yaklaşımları yorumlar, • Temel kaynakları tasnif eder, • Temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır, • Milli manevi yansımaları yorumlar.
Alan Eğitimi Bilgisi Alanıyla ilgili eğitim programına ve pedagojik bilgiye sahiptir.	• Öğretim programını tüm unsurlarıyla açıklar ve diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirir. • Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre öğretim sürecini yapılandırır. • Alanın öğretimiyle ilgili strateji, yöntem ve tekniklere hakimdir. • Alanıyla ilgili ölçme değerlendirme yöntemlerine hakimdir. • Milli manevi değerleri öğretimde nasıl kullanacağına karar verir.
Mevzuat Bilgisi Öğretmen ve birey olarak sahip olduğu hakları, görev ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilir ve ona göre davranır.	• Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak sahip oldukları hak ve sorumluluklarını anayasa başta olmak üzere yasal mevzuata göre bilir ve açıklar. • Atatürk'ün eğitim sistemine katkılarını değerlendirir. • Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar. • Diğer eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını bilir.

Kaynak: MEB, 2017b, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: 13.

Tablo 2.1'de öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik alanlarından mesleki bilgi alanına ilişkin yeterlikler görülmektedir. Mesleki bilgi yeterlik alanı alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

2.2.3.1.2. Mesleki Beceri Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanında öğretmenlerin sınıf içinde veya dışında sunacağı eğitime yönelik yeterlikler yer almaktadır. Bu kapsamdaki yeterlik alanları eğitim öğretimin planlanması,

öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile ölçme ve değerlendirme şeklinde dört başlık altında toplanmıştır. Bu yeterlik alanına ilişkin yeterlik göstergeleri aşağıda Tablo 2.2'de verilmiştir (MEB, 2017b).

Tablo 2.2. Mesleki Beceri Yeterlik Alanları.

Yeterlikler	**Yeterlik göstergeleri**
Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretimle ilgili süreçleri etkin planlar.	Planlamayı öğretim programına uygun olarak hazırlarken; • Çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alır, • Bireysel ve sosyokültürel özellikleri dikkate alır, • Milli manevi değerleri dikkate alır.
Öğrenme Ortamları Oluşturma Etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamı ile materyalleri hazırlar.	Kazanımlara uygun materyalleri hazırlayıp öğrenme ortamlarını düzenlerken bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alır, öğrenme ortamının; • Etkili iletişim kurulabilecek demokratik yapıda olmasını, • Üst düzey bilişsel becerileri geliştirici nitelikte olmasını, • Milli manevi değerleri içselleştirmeye katkı sunacak şekilde sağlıklı, güvenli ve estetik olmasını sağlamaya çalışır.
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğrenme ve öğretme sürecini etkili yürütür.	• Süreçte özel gereksinimli öğrencileri de dikkate alıp tüm öğrencilerin aktif katılımını ve analitik düşünmesini sağlayacak şekilde zamanı etkin kullanır. • Dersleri çevrenin sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini dikkate alıp günlük yaşamla ilişkilendirir. • Eğitim öğretimle ilgili çevreyle iş birliği yapar • Derslerde gereken materyallerle birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinden yaralanıp uygun strateji, yöntem ve teknik kullanarak etkili öğrenmeyi sağlamaya çalışır. • Sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaştığında etkin ve yapıcı şekilde baş eder.
Ölçme ve Değerlendirme Amaca uygun ölçme değerlendirme yöntem tekniklerini kullanır.	• Alana ve öğrenci gelişimine uygun süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlar, objektif ve adil olarak kullanır. • Ölçme değerlendirme sonuçlarını yapıcı geribildirimlerle paylaşır, bu sonuçlara göre süreci yeniden düzenler.

Kaynak: MEB, 2017b, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: 14-15.

Tablo 2.2'de öğretmenlerin mesleki beceri yeterlik alanına ilişkin göstergeler yer almaktadır. Bu göstergeler eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma,

öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört grupta ele alınmıştır.

2.2.3.1.3. Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı

Bu bölümde öğretmenlerin mesleğine yönelik göstermesi gereken genel tutum ve değerleri içeren yeterlikler yer almaktadır. Bu yeterlikler; milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir (MEB, 2017b).

Tablo 2.3. Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı.

Yeterlikler	**Yeterlik Göstergeleri**
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli manevi ve evrensel değerleri dikkate alır.	• İnsan ve çocuk haklarını dikkate alır. • Farklılıklara saygılıdır. • Doğal, tarihi ve kültürel çevrenin korunmasına duyarlıdır. • Öğrencilerinde bu değerlere sahip olmasını sağlar.
Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyicidir.	• Öğrencilerine insan ve birey olarak değer verir. • Her öğrencinin öğrenebileceğine inanır. • Öğrenci gelişimine rehberlik eder. • Tutum ve davranışıyla öğrenciye örnektir.
İletişim ve İş birliği Tüm eğitim paydaşları ile iletişim halinde olup iş birliği yapar.	• Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili kullanır. • Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanır. • Empati kurar ve hoşgörülüdür. • Meslektaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşır. • Aile ile iş birliği içindedir. • Okul gelişimine aktif katılır.
Kişisel ve Mesleki Gelişim Kendini değerlendirip eksik olduğu yönlerde kendini geliştirecek etkinliklere katılır.	• Mesleğini severek yapar. • Paydaşlardan gelen geri dönüşleri dikkate alır. • Kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılır. • Sağlığına ve kişisel bakımına özen gösterir. • Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. • Mesleki etik ilkelere duyarlıdır, mesleki bağlılık ve saygınlığını korur. • Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Kaynak: MEB, 2017b, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: 16.

Tablo 2.3'te tutum ve değerler yeterlik alanına ilişkin göstergeler yer almaktadır. Bu göstergeler milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği ile kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır.

MEB tarafından yayımlanan öğretmen strateji belgesinde öğretmen yeterliklerine de değinilmiştir. Bu belgede öğretmenlerin mesleğini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken özellikleri üç gruba ayırarak incelenmiştir.

Mesleki bilgi alanında; öğretmenlerin alanıyla ilgili konu ve kavramalara yönelik kuram ve teorileri biliyor olması, öğretim programının bütünüyle gerçekleştirilmesi için öğrenci durumlarını da göz önünde bulundurarak farklı yöntem ve teknikleri kullanmada hakimiyetinin olması gerek öğretmen gerek vatandaş olarak tabi olduğu mevzuata hâkim olması gerekli görülmüştür.

Mesleki beceri alanında; öğretmenlerin eğitim ve öğretimi planlarken bireysel farklılıkları ve çevresel şartları dikkate alması, öğrenme ortamını kazanımlara göre öğrenci özelliklerini de dikkate alarak sağlıklı, güvenli olarak düzenlemesi, süreci etkili öğrenmeleri gerçekleştirecek şekilde düzenlemesi, yönetmesi amacına uygun olarak ölçme ve değerlendirmeler yapması beklenmektedir.

Tutum ve değerler alanında; milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmesi, öğrenci gelişimini destekleyici bir tutum içerisinde olması, tüm paydaşlarla gerektiği gibi etkili iletişim kurabilmesi, kişisel ve mesleki gelişim çalışmalarına katılmaya istekli olması beklenmektedir.

2.2.3.2. Dünyada Öğretmen Yeterlikleri

Bilim ve teknolojideki hızlı değişmeler öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin de değişmesini ve gelişmesini gerekli kılmıştır. Bu amaçla her toplum kendi içerisindeki öğretmenlerin sahip olması gereken belirli standartları ve yeterlikleri belirleme çabası içinde olmuştur. Bu doğrultuda bazı ülkelerde belirlenen öğretmen yeterliklerine değinilmiştir.

Hem ABD hem de uluslararası literatürde öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında önemli yazarlarından Guskey (2021: 20) "Fark yaratmanın ilk adımı yapabileceğinize inanmaktır." anlamındaki atasözünü eğitime uyarlayıp, öğretmen yeterliğini de buradaki inanmak kavramıyla özdeşleştirmiştir. Yani Guskey'e göre öğretmenlik mesleğinin değişiminin anahtarı öğretmen yeterlikleri olarak görülmektedir. Ayrıca yapılan bir çalışmada ABD'de mesleki gelişim ile öğretmenlerin alan bilgisinde ve öğretim uygulamalarında gelişmesinin beklendiği belirtilmiştir (İlğan, 2017: 5). New Jersey eyaletinde 2014 yılında belirlenen öğretmenlik standartlarında eğitim öğretim sürecinin durağan olmadığını ve 21. yüzyıl becerilerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlik

standartları ise dört bölüm altında on bir madde olarak aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir (Aktaran: Yavuz, Özkaral, ve Yıldız, 2015: 62).

- Öğrenci ve öğreneme alanı
    - Öğrenci geliştirme
    - Öğrenme Farklılıkları
    - Öğrenme çevreleri
- İçerik alanı
    - İçerik ve alan bilgisi
    - İçerik uygulaması
- Öğretimsel uygulamalar alanı
    - Değerlendirme
    - Öğretimin planlanması
    - Öğretim stratejileri
- Mesleki sorumluluklar alanı
    - Mesleki bilgi
    - Liderlik ve iş birliği
    - Etik uygulamalar

Öğretmenler sahip oldukları standartlar açısından İngiltere'de düşük seviyeden yüksek seviyeye beş kategoriye ayrılmış ve her kategori için ayrı standartlar belirlenmiştir. Öğretmen standartları İngiltere'de mesleki nitelikler, mesleki beceriler, mesleki bilgi ve anlayışlar olmak üzere üç genel grupta toplanmıştır. Bu standartlar ise aşağıdaki gibi altı alandan oluşmaktadır (Aktaran: Şişman, 2009: 72).

- Mesleki değerler ve uygulamalar
- Öğretim ve öğrenme
- Uzmanlığa dayalı öğretim ve öğrenme
- Öğretimin planlanması
- Öğrenmenin değerlendirilmesi
- Erişim ve gelişme

Avrupa'da ise Almanya, Avusturya, Belçika, Fransa, İspanya ve Letonya gibi çok sayıda ülkenin üst düzey yetkili makamları tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken standartlara yönelik çalışmalar yapılmış bu çalışmalar sonucu öğretmen yeterliklerini içeren belgeler yayımlamışlardır (Europen Comission, 2018).

Öğretmen yeterliklerinin nasıl kazanılacağı ve tam nitelikli bir öğretmen nasıl olunacağı konusu Avrupa'da faklı ülkelerde farklı şekillerde uygulanmaktadır. Avrupa ülkelerinin yaklaşık olarak yarısında (Bulgaristan, Finlandiya, İzlanda, Portekiz, Norveç, Yunanistan vd.) başlangıç düzeydeki öğretmen eğitimleri yani üniversitelerin eğitim fakültelerinden alınan eğitimleri yeterli görmüşlerdir. Bu şekilde öğretmenlik eğitimi mezunlarının sahip oldukları diplomalar yeterlik belgesi anlamına da gelmektedir. Yani bu ülkelerdeki öğretmen eğitimleri öğretmen olacaklara tam öğretmen yeterliliği sunmaktadır (Europen Comission, 2018).

Bunların dışında kalan Avrupa ülkelerinde ise öğretmen eğitimi mezunları bazı sınavları geçmek ve yeterliliğini kanıtlamak zorundadır (İspanya, Fransa, İtalya, Almanya, İngiltere, İsveç vd.). Bu ülkelerde öğretmen adayları yazılı sınav, mülakat, portfolyo değerlendirmesi, öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi gibi birtakım uygulamalarla yeterliklerini göstermesi gerekmektedir. Bu uygulamalarda ülkeye özgü farklılıklar görülmektedir. Örneğin Almanya'da öğretmenler tam nitelikli olabilmek için bir devlet sınavını geçmesi gerekirken, Hırvatistan'da ise mezun olan öğretmen staj sonuçlarına göre lisans sınavına girer, ardından bir komisyon karşısında sözlü sınava tabi tutulur. Öğretmen öğrettiği bir derste gözlenerek tam yeterlik sahibi olduğuna karar verilir (Europen Comission, 2018).

Öğretmen yeterliklerinin kazandırılma yöntemleri farklı olduğu gibi öğretmenlerden beklenen yeterliklerin ifade edilişinde de farklılıklar vardır. Fransa, İspanya, İtalya, Avusturya gibi bazı ülkeler genel yeterlik alanlarını listeleyip ayrıntı vermezken, bazı ülkelerde bu yeterlikler alt yeterlik alanları ve davranış göstergelerine kadar detaylandırılmıştır. Buna rağmen yeterlik alanlarıyla ilgili çizilen çerçeveler ise genelde ortak olup şu şekildedir (Europen Comission, 2018):

- Psiko-pedogojik yeterlikler,
- Konu bilgisi,
- Öğretim yaklaşımları,
- Öğrenme ve değerlendirmenin organizasyonu,
- Yenilikçi öğretim yaklaşımları,
- Öğrencilerle iletişim,
- Meslektaşlarla iş birliği,
- Ebeveynler ve diğer paydaşlarla ilişkiler.

Görüldüğü üzere her ne kadar uygulamada farklılıklar olsa da Avrupa'da da öğretmen yeterlikleri konusu önemle üzerinde durulan bir konu olmuş. Öğretmenlerden, başta öğretmenlikle ilgili bilgi beceri ve tutumlara yönelik olmak üzere bazı becerilere sahip olması beklenmiştir.

2.2.4. Mesleki Gelişimin Alt Boyutları

Mesleki gelişimin amacı öğretmenlerin daha iyi eğitim ve öğretim hizmeti sunabilmelerini sağlamaktır. Yetkililer bu amaca ulaşmak için öncelikle öğretmen yeterliklerini belirlemişlerdir. Mesleki gelişim aslında bu yeterlik alanlarında öğretmenlerin kendini geliştirmesi için yapılmaktadır. Bu yeterlik alanları da hitap ettiği alana göre farklı sistemlerde farklı şekillerde gruplanmıştır (Yenen ve Kılınç, 2021: 457). Bu gruplamalarla mesleki gelişimin alt boyutları oluşmaktadır. Bu araştırmada mesleki gelişimin alt boyutları; öğretimsel gelişim, alansal gelişim, kişisel gelişim ve kurumsal gelişim olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Bu dört gelişim alanı aşağıdaki şekilde detaylandırılmıştır.

2.2.4.1. Öğretimsel Gelişim Boyutu

Öğretimsel gelişim boyutu öğretmenlerin sınıf içi ve dışı eğitim öğretim süreçlerini yürütürken kullandıkları temel becerileri kapsayan bir alanı ifade etmektedir. Bu anlamda mesleki beceri yeterlik alanıyla da örtüşmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin almış oldukları eğitim dersleri ile mesleğindeki etkililikleri ve öğretmenlik performansları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan bu araştırmalardan biri ise öğretim bilgisinin önemini ortaya koyması açısından önemlidir. Şöyle ki; matematik öğretimi üzerine yapılan bir araştırmada, matematik yöntemlerine yönelik derslerin, alan bilgisi ve diğer etkenlere göre daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (İlğan, 2013: 45).

Öğretimsel gelişim konunun nasıl öğretileceğidir. Öğretilecek konularda, yöntem ve tekniklerde yenilikler olması öğretmene kendini güncelleme zorunluluğu doğurmaktadır.

2.2.4.2. Alansal Gelişim

Öğretmenin alanına ait temel bilgi, kuram ve kavramlara yönelik bilgileri içeren gelişim alanıdır. Her öğretmenin alanıyla ilgili ileri düzeyde kuramsal ve olgusal bilgilere sahip olması ve gerektiğinde başvuracağı bilgi ve veri kaynaklarına hâkim olması beklenmektedir (MEB, 2017b). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerin toplandığı nitel bir araştırmada ise katılımcı öğretmenler kendi branş

alanlarıyla ilgili alanlarda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (İnce, Karataş ve Çiftçi, 2019: 2151).

Günümüzde bilgi çağının uzantısı olarak birçok eğitim alanında konu ve kavramlar sürekli güncellenmektedir. Bunun sonucunda da öğretmenler sadece eğitim fakültelerinden aldıkları eğitimlerle yetinmemelidir. Mesleki gelişimlerine alanına yönelik bilgilerini güncelleyebileceği etkinlikleri de katmak durumundadırlar.

2.2.4.3. Kişisel Gelişim

Kişisel gelişim kavramı günümüzde hızlı değişen dünyaya ayak uydurma çabası ile toplumun her kesiminden insanın ihtiyaç duyduğu bir alandır. Psikolojik ve sosyolojik süreçlerin yoğun yaşandığı öğretmenlik mesleğinde ise daha çok bu boyutları destekleyecek niteliklere hitap eden kişisel gelişim konuları önemli olmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin içinde bulunduğu toplumdaki rol model olması sebebiyle de aslında tüm yönlerde kişisel gelişime ihtiyaç duyabilmektedir. Öğretmenlerde bulunması gereken başlıca kişisel nitelikler ise (Yetim ve Göktaş, 2004: 547-548);

- Öğrencilerini sevmesi ve onlarla içten, samimi iletişim kurabilmesi,
- Sağduyulu, soğukkanlı ve sabırlı olması,
- Dış görünüşü özenli ve temiz olması,
- Her türlü kötü alışkanlıktan uzak, sanat ve spora ilgili olması,
- Türkçeyi güzel ve doğru kullanması,
- Çevresine karşı demokratik tutum içerisinde ve farklı fikirlere saygılı olması,
- Özgüvenli ve liderlik vasıflarına sahip olması, şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine yapılan bir çalışmada katılımcı öğretmenler öfke kontrolü ve disiplin yönlerinden kişisel gelişim eksiklikleri olduklarını belirtmişlerdir (Altun ve Yengin Sarpkaya, 2021: 4074). Yapılan çalışmalara yansıyan öğretmenlerin kişisel gelişim ihtiyaçları ve toplumda örnek kişilik figürü olan öğretmenin tüm yönlerden üstün kişilik özellikleri göstermesinin beklenmesi, öğretmenler açısından kişisel gelişimi, mesleki gelişimin önemli parçalarından biri yapmaktadır.

2.2.4.4. Kurumsal Gelişim

Öğretmenin bulunduğu topluluk içindeki lider rolünden kaynaklanan kurumsal gelişim alanı da önemli bir mesleki gelişim alanıdır. Kurumsal gelişimde öğretmenin katkısı iki şekilde olabilmektedir. Birincisi öğretmen gerçekleştirdiği iyi uygulamalarla okulundaki

meslektaşlarına örnek olarak ve meslektaşları ile bilgi ve tecrübe paylaşımıyla gelişimini sağlayarak olmaktadır. Marka olmanın ve etkili bir kurumsal kimliğe sahip olmanın önemi her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin kurumsal gelişime sunabileceği diğer bir katkı yolu ise yapacağı proje, etkinlik vd. çalışmalar ile okulun adından söz ettirmesidir. Bir başka görüşe göre kurumsal gelişim, öğretmenin kendini çalıştığı okulun bir parçası olarak görmesi, kurumun işleyişini biliyor olması, kurum içindeki yenilik ve geliştirmelere katılması olarak açıklanmıştır (Yenen ve Kılınç, 2021: 457).

2.2.5. Mesleki Gelişim Etkinlikleri ve Uygulamaları

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri arttırılmak istendiğinde başvurulabilecek birçok farklı yol ve yöntem bulunmaktadır. Bu yol ve yöntemlerin farklı sitemlerde farklı uygulanış biçimleri görülmektedir bu sebeple açıklanması gerekli görülüp aşağıda değinilmiştir.

2.2.5.1. Türkiye'de Mesleki Gelişim Etkinlikleri ve Uygulamaları

Öğretmenlik mesleği Türkiye'de ÖMK'de tanımlanmış ve mesleğe hazır olmak için; genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yani pedagojik formasyona sahip olunması şartını koşmuştur. Aynı kanunda öğretmenlik şartlarının eğitimin kalitesini yükseltecek şekilde düzenleneceği belirtilmiştir. Eğitimin kalitesi de öğretmenin bu alanlarda kendini geliştirmesiyle doğru orantılıdır. Mesleki gelişim ile de öğretmenlerin alan bilgisinin gelişmesi, öğretim uygulamalarını zenginleştirebilmesi sağlanacaktır (İlğan, 2017; 10).

Öğretmenlik mesleği Türkiye'de kariyer basamakları halinde düzenlenmiş. Kariyer basamaklarında ilerlemek için belirli süreler mesleki tecrübenin bulunması ile bir dizi mesleki gelişim çalışmaları ve eğitim programının tamamlanması şart koşulmuştur. Bu şartlar şu şekildedir (MEB, 2022b):

- Mesleki gelişim çalışmaları;
    - Eğitim öğretim ve rehberlik ile ilgili çalışmaları,
    - Yönetime katılım çalışmaları,
    - Araştırma ve geliştirme çalışmaları.
- Uzman ve başöğretmenlik eğitim programı konuları;
    - Öğrenme ve öğretme süreçleri,
    - Ölçme ve değerlendirme,
    - Özel eğitim ve rehberlik,

- Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları,
- Eğitimde kapsayıcılık,
- Çevre eğitimi ve iklim değişikliği,
- Sosyal etkileşim ve iletişim,
- Dijital yetkinlik,
- Güvenli okul ve okul güvenliği,
- Okul geliştirme ve liderlik,
- Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi
- Bilişsel düşünme becerileri

Görüldüğü gibi Türkiye'de öğretmen gelişimi önemli görülüp mesleki anlamda yetkinliğini arttırmak için kariyer basamaklarında ilerlemek mesleki gelişim şartlarına bağlanmıştır.

Kariyer basamakları dışında da öğretmenlerin mesleki gelişimi, hizmet içi eğitim faaliyetleri ile sürekli kılınmaya çalışılmıştır. MEB teşkilatlarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi ÖYGGM uhdesinde MEBPHİEY'e göre yürütülmektedir (MEB, 2022a). Bu yönetmeliğe göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için katılabilecekleri hizmet içi eğitim faaliyetleri üç farklı şekilde sınıflanmaktadır. Eğitimin faaliyetini organize eden kuruma göre; merkezi ve yerel olarak iki şekilde, eğitim faaliyetlerine katılım şekline göre; uzaktan veya yüz yüze olmak üzere iki şekilde, değerlendirme olup olmamasına göre de kurs ve seminer olarak iki şekilde yapılmaktadır. Kurs şeklinde yapılan hizmet içi eğitimlerde katılımcıların başarıları sınavla değerlendirilir ve kurs başarı belgesi düzenlenir. Seminer şeklinde olan hizmet içi eğitimlere katılanların başarı değerlendirilmesi zorunluğu olmayıp katılanlara seminer katılım belgesi düzenlenir (MEB, 2022a).

Bakanlık tarafından yapılacak olan hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulanmasında bazı ilkeler göz önünde bulundurulur bunlar (MEB, 2022a):

- Hizmet içi eğitimlerin sürekliliğinin sağlanması,
- Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması,
- Eğitimlerin yetişkin eğitimlerinin gerektirdiği özelliklere göre uygulanması,
- Faaliyetlere katılmada fırsat eşitliğinin sağlanması,
- Hizmet içi eğitimlerin sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir.

Bakanlığın üst düzey bürokratları tarafından her yıl için hizmet içi eğitim planlaması yapılırken bazı kaynaklardan gelen bilgiler göz önünde bulundurulur. Bunlar (MEB, 2022a):

- Devlet memurları eğitimi genel planı,
- Milli eğitim şura kararları,
- Kalkınma planları,
- Eğitim kurulu karaları,
- Bakanlığın strateji ve politika belgeleri,
- Öğretmenlerin ihtiyaç, talep ve görüşlerini içeren araştırma formları,
- Teftiş raporları,
- Önceki hizmet içi eğitim değerlendirme raporlarıdır.

Geçtiğimiz yıllarda yaşanan COVID-19 pandemi süreci tüm dünyada birçok alanda değişikliklere sebep olmuştur. Bu süreçten en çok etkilenen unsurlardan biri de eğitim yaşantıları olmuştur. Teknolojinin de katkısıyla uzaktan eğitim yöntemleri gelişmiş ve uygulanmaya başlamıştır. Uzaktan eğitim yöntemleri öğretmenlerin mesleki gelişiminde de sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olmuştur. Buna en yakın örneklerden biri KBU ile öğretmenlerin tamamlaması gereken eğitimlerin online olarak Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden uygulanması olmuştur. Ayrıca her eğitim öğretim yılının başında ve sonunda birer hafta, her dönemin ortasında birer hafta olarak uygulanan seminer dönemi eğitimlerinden sene başı seminer dönemi hariç 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında ÖBA ile online olarak uygulanmıştır.

Türkiye'de MEB öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olmak amacıyla okul temelli mesleki gelişim, mesleki gelişim toplulukları ve öğretmen hareketlilik programı adında üç programı uygulamaktadır. Bu programlar kapsamında da hizmet içi eğitimler yapılabilmektedir (MEB, 2022a).

Okul temelli mesleki gelişim programı belirli bir okula yönelik o okulun ihtiyaçlarına yönelik olarak mahalli olarak planlanan hizmet içi eğitimlerdir. Okul temelli mesleki gelişim programına benzer ihtiyaçları olan birkaç okul birlikte faaliyet planlayabilmektedir (MEB, 2022a).

Mesleki gelişim toplulukları, okulda uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunulması amacıyla katılanların

birbirlerinden ve uygulamalardan öğrenmesini sağlamaktadır. Topluluk içindeki iletişim ve etkileşim ÖBA üzerinden gerçekleşmektedir (MEB, 2022a).

Öğretmen hareketlilik programı ile iyi uygulamaların, etkili ve farklı projelerin yaygınlaştırılması için diğer okullardan öğretmenlerin ziyaretiyle bu uygulamaları yerinde incelenmesini sağlamak amaç edinilmiştir. Bu sayede yerel iyi uygulamaların genele yayılması sağlanmış olacaktır (MEB, 2022a).

Bakanlık yönetmeliklerinde tanımlanan mesleki gelişim etkinlikleri dışında da öğretmenlerin konferans, çalıştay, panel, sempozyum ve benzeri etkinliklere katılarak mesleki gelişimlerine devam etmeleri mümkün olmaktadır. Ayrıca son yıllarda yapılan yasal düzenlemelerle öğretmenlere müzelere ücretsiz giriş hakkı verilmesi ile öğretmenlerin informal ortamlarda da mesleki gelişimlerine katkı sunmaları sağlanmıştır.

2.2.5.2. Dünyada Mesleki Gelişim Etkinlikleri ve Uygulamaları

Öğretmenler için mesleki gelişim, farklı eğitim sistemlerinde üzerinde durulan bir konu olmuştur. Bu farklı sistemlerdeki mesleki gelişimin ortak amacı eğitimin kalitesinin arttırılması için öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesidir (Aktaran: Can, 2019: 1620). Farklı sistemlerdeki mesleki gelişim amacı ortak olsa da bu amaca ulaşmak için tasarlanan etkinlikler ve uygulamalarda farklılıklar olabilmektedir. Bu sebeple farklı toplumlardaki mesleki gelişim etkinlik ve uygulamalarına değinilmesi gerekli görülmüştür.

ABD'nin yapısı gereği kamusal işleyişte her eyalette farklı uygulamalar görülmektedir. Eğitim alanında ve özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında da farklı uygulamalar bulunmaktadır (Abazaoğlu, 2014: 17). New Jersey Eyaletinde 2014 yılında belirlenen öğretmen mesleği standartlarına göre eğitim öğretim sürecinin dinamik oluşunun üstünde durulup öğrencilerde 21. yüzyıl becerileri de denilen merak, inovasyon, problem çözme, yaratıcılık ve iletişim gibi becerilerin geliştirilmesi önemli görülmüştür (Yavuz vd., 2015: 62). Bu doğrultuda da öğretmenlerden de bu yönde mesleki olarak kendilerini geliştirmelerinin beklendiği anlaşılmaktadır.

New York Eyaletinde ise öğretmen maaşlarına mesleki gelişimin etkisi görülmektedir. Öğretmenler sahip oldukları yeterlik ve sertifikalara göre değişen ücretleri almaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için eğitim bakanlığı, Okul Sonrası Mesleki Gelişim Programları ve Eğitim Liderliği Programı gibi programlar düzenlemektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra ilk beş yıl içerisinde

yüksek lisanslarını da tamamlamaları beklenmektedir. New York Eyaletinde de başlıca mesleki gelişim konuları; araştırma becerileri, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik eğitim, liderlik ve çok kültürlü okullarda eğitim konuları olmaktadır (Aktaran: Aksoy ve Gözütok, 2014: 34).

Eğitim öğretimin kalitesinin yükseltilmesi amacıyla Japonya'daki yetkililer de öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürekliliğini sağlamak için adımlar atmıştır. Bu anlamda yapılan mesleki gelişim programları, mesleki tecrübeye göre düzenlenen ve eğitimcilerin katılması gereken temel eğitim ve diğer alanlara yönelik özel eğitim olarak iki grup olarak incelenmiştir (Aktaran: Abazaoğlu, 2014: 19). Japonya'da öğretmenlerin mesleki gelişiminde üniversiteler de aktif rol oynamaktadır hatta sadece öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitimler veren Öğretmen Eğitimi Üniversitesi bulunmaktadır (Aktaran: Abazaoğlu, 2014: 20). Japonya'da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına meslektaş deneyimlerinden faydalanmak üzere kurgulanmış ve Türkçeye "sınıf etkinliklerinde iş birliğine dayalı araştırma" olarak çevrilen bir model uygulanmaktadır. Bu modelde öğretmenler diğer meslektaşlarının derslerini gözlemler ve sonrasında fikir alışverişinde bulunup kendini geliştirmiş olur (Aktaran: Abazaoğlu, 2014: 20).

En popüler mesleklerden birinin öğretmenlik olduğu Finlandiya'da yerel yönetimlerin uhdesindeki eğitimde, öğretmenlerin mesleki gelişimi özerk yapıdaki okul yönetimlerinin sorumluluğundadır (Elçiçek ve Yaşar, 2016:15). Öğretmenlerin meslek öncesi eğitiminin yüksek nitelikte gerçekleştirildiği Finlandiya'da öğretmenler meslekleri süresince dış denetime tabi tutulmazlar ve öğretmenler Ulusal Eğitim Kurulunun belirlediği çerçeve içinde ders içeriklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre dizayn edebilme inisiyatifine sahiptir. Öğretmenler mesleki gelişimleri için Ulusal Eğitim Kurulu, üniversiteler ve diğer özel kurumlarca açılan hizmet içi eğitimlere genelde ya ücretsiz olarak katılmakta ya da ücretleri okullarınca karşılanmaktadır. Ayrıca öğretmenlere yönelik mesleki gelişim zorunluluklarının kaldırılmış olup öğretmenler mesleki gelişimleri alanında da özerkliğe sahiptirler (Aktaran: Elçiçek ve Yaşar, 2016:15).

Avrupa genelinde öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili olarak sürekli mesleki gelişim kavramının önemi giderek artmaktadır. Avrupa genelinde sürekli mesleki gelişim zorunludur ve öğretmenlerin görevi olarak kabul edilir. Ancak sürekli mesleki gelişimin uygulanmasında ülkeden ülkeye farklılıklar bulunmaktadır. İngiltere'de öğretmenliğin

ikinci ve üçüncü yılları erken mesleki gelişim dönemi olarak adlandırılır ve bu dönem tüm öğretmenler için zorunludur. Bu dönemde öğretmenler Genel Öğretmenlik Konseyinin belirlediği en az iki mesleki gelişim faaliyetini tamamlamaları gerekmektedir (Europen Comission, 2018: 57).

Birçok ülkede öğretmen eğitimi önemli görülüp sürekli mesleki gelişim öğretmenler açısından görev olarak kabul edilmiştir. Bazı ülkelerde ise sürekli mesleki gelişim kariyer basamaklarında ilerlemede ve özlük haklarının iyileştirilmesinde şart olmuştur. Ayrıca bazı Avrupa ülkeleri okullarındaki yetkililer tüm personeli kapsayan sürekli mesleki gelişim planları hazırlamaları gerekmektedir (Yavuz vd., 2015: 68).

2.2.6. Mesleki Gelişim Yaklaşımları ve Yöntemleri

Öğretmenlerin mesleki gelişimi uzun yıllardır üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Bilim ve teknolojideki değişimin hız kazanması ile öğretmenlerin değişime ayak uydurabilmesi için iş yaşamları süresince mesleki gelişim faaliyetleri içinde bulunması gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarını karşılayacak çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katılması önerilmektedir (Akay ve Gürgür, 2018: 11) . Mesleki gelişime yönelik geliştirilen yaklaşım ve yöntemlerden bazıları temel özellikleriyle aşağıda açıklanmıştır.

2.2.6.1. Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri

Mackenzie mesleki gelişime yönelik iki farklı model önermiştir. Bu modellerin temelini; mesleki gelişim programları, okul ve öğretmen unsurları oluşturmaktadır. Mackenzie bu üç unsurun birbiriyle ilişkisine göre iki farklı model geliştirmiştir. Mackenzie'nin birinci modelinde etkileşim tek yönlü ve sınırlıdır yani öğretmenler önceden öğretmen ve okullardan girdi alınmadan hazırlanan mesleki gelişim programlarına farklı okullardan katılırlar ve burada mesleki gelişim programı kendilerine tek yönlü olarak sunulur. Bu modelde okula veya öğretmene özgü durumlar çok dikkate alınmadığı için öğretmene çok az destek sunulmuş olur. İkinci mesleki gelişim modelinde programı sunanlar, öğretmen ve okul etkileşim halindedir. Bu üç unsur ortak bir amaç etrafında bir araya gelir ve amaca giden yol, okul ve öğretmenin ihtiyaçlarına karşılayabilecek şekilde birlikte düzenlenir. Bu modelde tüm katılımcılar hem kendilerinin hem de diğerlerinin performanslarını incelerler. Modeldeki üçlü etkileşimden beklenen en önemli çıktı üç unsurda da süreç sonunda değişimlerin görülmesidir. Bu modelin birinci modele göre öğretmenlerin

mesleki gelişimini sağlamada daha etkili olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Aktaran: Abazaoğlu, 2014: 13).

2.2.6.2. Ders Çalışması (Lesson Study) Modeli

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini devam ettirebilmek için işlenen dersleri inceleyip öğretmenlik uygulamalarını düzenli bir şekilde sorgulaması ile gerçekleşen etkinliler ders çalışması modeli olarak adlandırılmıştır. Ders çalışması modeli 60'lı yıllardan beri öğretmen eğitimlerinde özellikle Japonya'da yoğun olarak kullanılan bir yöntem olmuştur (Aktaran: Gözel ve Erdem, 2016: 525).

Ders çalışması modelinde süreç, dersin sonunda ulaşılması beklenen hedeflerin belirlenmesi ile başlar ve ardından öğretmenlerin hedefe ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyip ders üzerinde çalışmasıyla devam eder. Öğretmenlerin birlikte detaylı olarak hazırladıkları ders planını içlerinden biri kendi sınıfına uygular diğer öğretmenler de dersi gözlemler ve notlar alır. Sonrasında öğretmen grubu gözlem sonuçlarına göre ders üzerine tartışır. Yapılan gözlemlere göre ders planı tekrar düzenlenir ve gruptaki diğer öğretmen tarafından kendi sınıfına dersi işler diğer öğretmenler bu dersi de gözlemler ve notlar alır. Sonrasında yine gruptaki tüm öğretmenler gözlemleri ve notları üzerine tartışır ve öneriler paylaşılır. Ders çalışması modeli bu şekilde birkaç gün arayla işlenen iki ders ve on, on beş saatlik toplantılarla bir aya yakın bir süreç olarak gerçekleşir (Aktaran: Abazaoğlu, 2014: 14).

Ders çalışması modelinde birkaç öğretmen grup olarak çalışmaktadır. Birlikte tasarlanan ders uygulanır gözlenir ve sonrasında birlikte tartışılarak öğretmenlerin birbirinden öğrenmesi sağlanır. Sonrasında dönütlere göre ders yeniden planlanır ve tekrar uygulanır bu şekilde tekrarlayan süreç öğretmeni nasıl daha iyi öğrenebileceği konusunda gelişim fırsatı sunmuş olur (Gözel ve Erdem, 2016: 534).

2.2.6.3. Araştırmacı Öğretmen Modeli

Bu modelde öğretmen mesleğini yaparken karşılaştığı bir sorunu belirler ve bu sorunun çözümüne yönelik bilimsel bir yaklaşımla çözüm aramaya çalışır. Yaptığı bilimsel araştırmalarla elde ettiği çözümleri raporlar ve bu raporu meslektaşlarıyla da paylaşır. Burada çözüme yönelik araştırmalar, sınıftan öğrencilerden uzak olan akademisyenler tarafından değil de bizzat sorunu yaşayan ve sorun ortamının içinden gelen öğretmen tarafından yapıldığı için öneriler daha inandırıcı ve gerçekçi olmaktadır. Öğretmenin yapacağı bu araştırmalar kendi mesleki gelişimini sağlamakla kalmaz aynı zamanda diğer

meslektaşlarının mesleki gelişimine de katkı sunar. Yapılan bu araştırmalar öğretmenlik mesleğinin uygulamasına yönelik olduğu için hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinin de geliştirilmesine katkı sunar (Aktan, 2022: 295).

Mesleğe başlamadan öğretmenlerin araştırmacı öğretmen modeliyle yetiştirilmesi meslek hayatında öğretmene birçok katkı sunacaktır. Öğretmenler mesleğini icra ederken sınıf içinde veya dışında birçok sorunla karşılaşabilmektedir. Araştırmacı öğretmen modelini özümsemiş bir öğretmen süreçte karşılaşacağı sorunları uygun yaklaşımları kullanarak çözebilmesi beklenmektedir (Akhan ve Demirezen, 2020: 3).

Öğretmen mesleki yaşamını araştırmalarla desteklerse, karşılaştığı problemlere çözüm bulmanın yanında, sunmuş olduğu eğitim ve öğretimi zenginleştirerek öğrencilerin akademik gelişimine katkı sunma fırsat bulmuş olur. Yapmış olduğu araştırmaları raporlayıp sunarak hem meslektaşlarının hem de okulun gelişimine katkı sunabilir. Bir öğretmenin mesleğini araştırmacı öğretmen olarak sürdürebilmesi için bazı bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekir. Bu bilgi ve becerileri Aktan (2022) şu şekilde sıralamıştır:

- Bilimsel araştırma konusunda yeterlidir,
- Araştırma yapmaya karşı bilimsel tutum takınır,
- Alanındaki güncel gelişmeleri takip eder,
- Bilimsel okuryazarlığı yüksektir,
- Diğer öğretmenlerle iletişimi iyidir ve iş birliği yapar,
- Eleştirel düşünme becerisine sahiptir,
- Yaratıcı düşünme becerisine sahiptir,
- Problem çözme becerisi gelişmiştir.

Tüm bu yönler göz önüne alındığında araştırmacı öğretmen modelinin öğretmenlerin mesleki becerilerine süreklilik kazandırması açısından yararlı olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı öğretmen derslerinde öğrenciler de yüksek öğrenme çıktılarına ulaşabilir. Araştırmacı öğretmen öğrenme sürecini keyifli bir hale getirerek öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır (Akhan ve Demirezen, 2020: 3).

2.2.6.4. Koçluk

Öğretmenler özellikle mesleklerinin ilk yıllarında deneyim eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşayabilmektedir. Bu dönemde öğretmenlere yol gösterecek birilerine ihtiyaç

duyulmaktadır. Bu ihtiyaç ise koçluk ve mentorluk gibi uygulamalarla giderilebilmektedir. Koçluk, eğitim ortamında birinin diğerine bir şeyler öğretebilmesi açısından kaynaklık ediyor olmasıdır. Koçluk yapılan birey süreçte; yeteneklerini ortaya çıkarması, uygulama yapabilir olması, öğrenip başarabilmesi, performansını etkileyen değişkenlerin farkına varması, kendi performansıyla ilgili öz sorumluluk duyması, performansını düşürecek sebepleri keşfedip önlem alabilmesi konularında yardım alır. Koçlukta süreç kişinin mesleki özelliklerinin bilincine varması için işletilir. Koçluk süresince öz farkındalığı gelişen bireyin karşılaştığı sorunlara kendisinin çözüm önerileri getirebilmesi beklenir. Öğretmenlik mesleğinde de koçluk uygulamalarının etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Öğretmen davranışlarının gelişmesiyle öğrenme çıktılarında iyileşmelerin görülmeye başlandığı birçok farklı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır (Aktaran: Göker, 2022: 102).

Koçluk uygulamalarında gözlem, modelleme-gösterim ve geri bildirim süreçleri önemlidir. Gözlem, koçluk yapacak olan öğretmenin yardımcı olacağı öğretmeni doğrudan izlemesidir. Bu sayede koçluk yapacak öğretmen modelleme ve geri bildirim için temel oluşturmuş olur. Modelleme sürecinde ise koçun, uygulamanın nasıl olması gerektiğini gösterdiği süreçtir. Genelde öğretmenin yanlış uygulamalarının olduğu zamanlarda yapılır. Geri bildirim süreci ise yapılan koçluk uygulamaları sonucunda öğretmenin ne kadar başarılı olduğunun değerlendirilip eksik yönlerin düzeltilmesine olanak sağlar (Aktaran: Göker, 2022: 103).

Öğretmenlik mesleğinde koç öğretmenin mesleki gelişimine rehberlik ederek öğrenci başarılarının artmasına destek olur. Koçluk uygulamaları bazı yönlerden farklılaşarak farklı koçluk türleri ortaya çıkmıştır. Örneğin akran koçluğu, bilişsel koçluk, içerik odaklı koçluk, öğretim koçluğu, reform koçluğu gibi. Farklı koçluk türleri bazı yönlerden birbirinden ayrılsa da temel bazı noktalar ortaktır. Bu ortak noktalar ise amaca yönelik olması, öğretmenin süreçte aktif olması ve yerinde destek sürecini içermesidir (Toker ve Doğan, 2023: 1480- 1481).

2.2.6.5. Mentorluk

Mentorluk eski çağlardan beri deneyimli birinin nispeten daha az deneyimli olan birine danışmanlık yapması şeklinde uygulanmıştır. Mentorluk hayatın farklı alanlarında kendine uygulama alanı bulmuş ve farklı pencerelerden farklı şekillerde çokça tanımı yapılmıştır Eğitim alanında ise İngersol ve Strong mentorluğu, tecrübeli ve yetkin bir

öğretmenin daha az tecrübeli bir öğretmene hem mesleki hem de duygusal ve sosyal yönden destek olması olarak tanımlamıştır. Mentorluğun temeli, mentor ve mentordan yararlanan mentinin birbirleriyle güven duygusu içerisinde paylaşımlar yaparak maksimum performansa ulaşılmasına dayanmaktadır. Genel kaide bu minvalde olmakla birlikte uygulamada; beklenen amaca, mentorun görevlerine, planlanan etkinliklere göre farklı mentorluk türleri bulunmaktadır.(Aktaran: Gümüş, 2022: 140).

Mentorluk çalışmalarının başarılı bir şekilde sonuçlanabilmesi için mentorluk hizmeti sunacak kişinin bazı yetkinliklere sahip olması gerekir. Bu beceriler: Kişisel yönden arkadaşlık kurması ve cesaretlendirmesi becerilerine sahip olmasıdır. Mesleki yönden ise ilkeli olması, sorumluluk sahibi olması, toplumsal değerleri dikkate alması. Öğretimsel açıdan ise sınıf düzeni, yönetim, ders planlanması, dersin işlenişi konularında donanımlı olması özelliklerine sahip olunması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip mentorun gözetiminde gerçekleşen mesleki gelişim faaliyetleri hem mentor hem de menti tarafından faydalı olacaktır (Kuter, 2016: 130).

Mentorluk uygulamalarına katılan hem mentorlar hem mentiler süreçten bazı faydalar görmektedir. Mentorlar meslektaşlarına yardımcı oldukları için topluma faydalı olmanın mutluluğunu yaşar, mesleki özgüveni ve iletişim becerileri gelişir. Mentiler için mesleğindeki yeni uygulamalar hakkında bilgi sahibi olma, mesleki aidiyet duygusu geliştirme, iletişim becerilerini geliştirme, mesleki özyeterliklerine yönelik olumlu tutum geliştirme ve öz saygı geliştirme gibi faydalarının olduğu yapılan araştırmalara yansımıştır (Aktaran: Gümüş, 2022: 143).

2.2.6.6. Eylem Araştırması

Eylem araştırması ile ilgili yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Öğretmenler açısından bakıldığında eylem araştırması öğretmenin sınıfındaki uygulamaları ile ilgili bir değerlendirme yapmasını sağlayarak süreçte karşılaştığı sorunlara yönelik rasyonel ve yansıtıcı çözümler geliştirebilmek için yaptıkları araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Eylem araştırmalarında, mevcut duruma dair yanlışların bulunarak sorunun çözülmesinden ziyade nasıl iyileştirmelerin yapılabileceğine dair araştırma yapılır. Öğretmenler eylem araştırmalarını teknik, strateji ve becerilerini geliştirmek amacıyla yapar. Eylem araştırmaları döngüsel bir süreçtir. Bu döngü problem durumunun tespit edilmesiyle başlar, sonrasında verilerin toplanması ve yorumlanması ile devam eder.

Sonuçlara göre yeniden düzenlemelerle devam eden süreç yeni problem durumları ortaya çıkmasıyla tekrar başlamış olur (Aktaran: Üztemur, 2022: 173).

Eylem araştırmaları mesleğinde araştırmacı rolünü de üstlenen öğretmenler için sıklıkla kullanılan bir mesleki gelişim yöntemidir. Eylem araştırmaları öğretmene alanıyla ve mesleğiyle ilgili sistemli olarak bilimsel bilgi ve becerileri kazanmasına yardımcı olur. Eylem araştırmaları bilimsel bir süreç olduğu için hem öğretmene mesleki gelişim olarak katkı sunar hem de alana yeni kaynaklar sunulmasını sağlar (Kuzu, 2009: 427).

2.2.7. Mesleki Gelişim ve Öz Yeterlik İlişkisi

Öz yeterlik kavramı Albert Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme teorisi çerçevesinde gündeme gelmiştir (Erdem ve Kıngır, 2022: 168). Özyeterlik kavramı bireyin zor bir işi başarılı bir şekilde bitirebileceğine ve gereken çabayı gösterebileceğine ilişkin duyduğu inanç olarak tanımlanmıştır (Kubilay, 2022: 353). Öğretmenler açısından öz yeterlik kavramı düşünüldüğünde öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenin öğrenme ortamlarını etkin düzenleyebilme, öğretme konusunda hevesli olma, öğretim programının uygulanmasında etkili olma ve yeniliklere açık olma (Aktaran: Erdem ve Kıngır, 2022: 169) gibi mesleki gelişimi yansıtan özellikleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğine ilişkin öz yeterlik algıları öğretmenlerin sınıf içindeki çalışmalarında, öğretmen davranışlarının açıklanmasında, önemli bir etken olarak görülmektedir Öğretmen öz yeterliği başarılı bir öğretmenin önemli bir açıklayıcısı olarak görülmektedir (Aktaran: Yenen ve Kılınç, 2021: 457).

2.2.8. Mesleki Gelişimle İlgili Araştırmalar

Öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim tüm eğitim sistemlerinde önemli görülüp eğitim araştırmacıları arasında çokça araştırılan konulardan biri olmuştur. Mesleki gelişimle ilgili literatürde yer alan bu araştırmalardan birkaçına aşağıda değinilmiştir.

Eylem araştırmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını incelediği doktora tezinde Yiğit (2016) nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini birlikte kullanmıştır. Yapılan araştırmada eylem araştırmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin mesleki gelişimi için eylem araştırmalarına daha çok yer verilmesi önerilmiştir.

Bozkuş (2018) öğretmenlerin dinamik mesleki gelişim yaklaşımı ile sundukları öğretimin niteliğinin geliştirilmesini amaçladığı çalışmasında eylem araştırmasından yararlanmıştır.

Artvin ve İzmir illerinden öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin katıldığı çalışmada veriler görüşme formları, gözlem formları ve öğrenci değerlendirme formu gibi yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişiminin önünde engellerin olduğu, yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenmediği ve sade bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünce ile oluşturdukları eylem planları ile mesleki gelişimlerini sağlayabilecekleri sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlardan yola çıkarak; mesleki gelişimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak planlanması, ihtiyaç belirlenmesinde öğrenci gözlemlerine de başvurulması, mesleki gelişim programları sadece bilgi aktararak değil sınıf içi uygulamalarda kullanılabilecek etkinlikleri de içerecek şekilde planlanması, uzaktan eğitimle gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin etkin olarak katılabileceği şekilde düzenlenmesi, okul idarecilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyebilmesi için eğitime alınması ve sınıf gözlemlerinin sınırlandırılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmesini faklı yönleriyle inceleyen Aksoy (2022) araştırmasında olgubilim desenini kullanmıştır. Verileri ise İzmir ilinde görev yapan 12 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenleri mesleki gelişime karşı güdüleyen etmenler şu şekilde bulunmuştur: Seminerlerin yüzyüze olarak uygun bir zamanda yapılması, ulaşım sorunu ve bürokrasi ile uğraştırmaması, teknolojik araçların kullanılması, okulda uygulanabilir olması, arkadaşlarla birlikte katılınabilmesi, fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi. Aksoy(2022) yapmış olduğu araştırmasında ortaya çıkan sonuçlara; mesleki gelişime yönelik ihtiyaç analizlerinin yapılması, mesleki gelişim etkinliklerinin okullarda uygulanabilir nitelikte olması, bürokratik işlerin azaltılması, yöneticilerin mesleki gelişime katılan öğretmenlere kolaylık sağlaması gibi önerilerde bulunmuştur.

Guskey ve Yoon (2009) çalışmalarında Güneybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı sponsorluğunda Amerikan Eğitim Araştırmaları akademisyenleri tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına değinmişlerdir. Mesleki gelişimin öğrenci öğrenmesine etkisinin araştırıldığı 1343 çalışmanın incelendiği bu araştırmada sadece 9 çalışmanın güvenilir kanıt standartlarını taşıdığı belirtilmiştir. Ayrıca bu araştırmalarda, mesleki gelişim için yapılan çalıştayların zaman ve para kaybına sebep olduğu özellikle takip ve sürekliliği içermeyen etkinliklerin etkisizliği eleştirilmiş. Öğrenci öğrenmesiyle pozitif ilişkisi olan mesleki gelişim etkinlikleri olarak atölye çalışmaları ve yaz enstitüleri

gösterilmiştir. Ayrıca profesyonel gelişimin sahaya dönük olması gerektiği ve kurum personelinin uzmanlığına dönük olarak gerçekleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Guskey ve Yoon, 2009).

Mesleki gelişimin etkililiğini, yapılan çalışmaların öğrenci öğrenmelerini artırmasıyla ölçülebileceğini belirten İlğan (2013) çalışmasında hangi mesleki gelişim etkinliklerinin daha etkili olabileceği konusunda literatürde hemfikir olma durumunun olmadığını da vurgulamıştır. Bununla birlikte işe dönük, öğretim yöntem ve tekniklerin alan bilgisi ile verilen, uygun zaman ve kaynak ayrılan, üst yönetimlerin desteklediği, süreçte öğretmenlerin iş birliği içinde olduğu mesleki gelişim etkinliklerinin daha etkili olabileceğine de çalışmasında yer vermiştir. İlğan (2013) çalışmasında Türkiye'de gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin ağırlığını ise bu özelliklerden uzak olan çalıştay ve seminer çalışmalarının oluşturduğunu belirtmiştir. Aynı çalışma da İlğan, mesleki gelişime ihtiyaç duyan özellikle yeni öğretmenlerin işe dönük ve süreçte aktif uygulamalar yapabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesinin yararlı olacağını da belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi önündeki engelleri tespit etmeye çalıştığı araştırmasında Can (2019) 24 öğretmen ve okul yöneticisinin katılımıyla nitel yöntemle verileri toplamıştır. Bu verilere göre öğretmenlerin mesleki gelişimi önündeki engelleri, öğretmenlerin devlet memuru olmanın vermiş olduğu rahatlıkla kendini geliştirmeye yönelik olumsuz tutumlarının olması, eğitim sisteminde yaşanan sürekli değişiklikler olması, öğretmen seçimi, yetiştirilmesi ve istihdamının gerektiği düzeyde olmaması, mesleki gelişimi teşvik edecek düzenlemelerin olmaması, öğretmenlerin kariyerine yönelik bir gelişim planlamasının olmaması, eğitim politikalarındaki belirsizlik, olarak belirtmiştir. Bu engelleri ortadan kaldırmaya yönelik Can'ın (2019) araştırmasında ortaya koyulan öneriler ise şu şekildedir; eğitim plan ve politikalarının mesleki gelişimi de içerecek ve teşvik edecek şekilde uzun vadeli olarak belirlenmesi, uzaktan ve mobil öğrenme imkanlarının oluşturulması, üniversitelerle işbirliği yapılması, öğretmen istihdamı ve ihtiyacı konusunda belirsizliğe yol açan pedagojik formasyon eğitimlerinin sonlandırılması, okulun ve öğretmenin ihtiyacına yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında Altun ve Yengin Sarpkaya (2021) 8 öğretmenden nitel yöntemlerle

verileri toplamışlarıdır. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında okul yöneticilerinin tutumları, fiziksel koşullar, sosyokültürel ortam farklılıkları gibi zorluklar yaşadığı bununla birlikte özel alan becerileri ve pedagojik açıdan eksiklerinin oldukları belirtilmiş. Öğretmenler yaşadıkları an itibarıyla mesleki gelişime sonuç odaklı olarak baktıkları belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenler katıldıkları yerel hizmet içi eğitimlerini verimsiz, ihtiyaçlardan uzak, okul yaşamından uzak, zaman planlaması sorunlu, paydaşların ilgisiz ve anlatıcının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler merkezi hizmet içi eğitimlerin ise verimli olduğunu, anlatıcının konusunda yetkin olduğunu, eğitimlerin sistematik fakat kurslara katılacakların belirlenmesinde kayırmacılığın yapıldığını belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişiminin önündeki engelleri ise şu şekilde sıralanmıştır; yöneticilerin sorun çıkarması, velilerin müdahalesi, ders yükleri, öz yeterlik yanılgısı. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik güdülenmesinin düşük olduğu yine araştırma sonuçlarında belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik sunulan önerilerde şu şekildedir; mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaç temelli planlanması, uygulamaya dönük olması, sosyal etkileşimli olması, öğretmenlerin araştırmaya açık olması, gelişim sorumluluğu hissetmesi ve entelektüel okumalar yapması, okullarda yöneticilerin destek olması, zümre odalarının oluşturulması, bakanlık düzeyinde ise yetkililerin örgütsel adalet sağlaması, nitelikli öğretmen seçmesi, istikrarlı uygulamalar yapması, maaşta iyileştirme yapılması.

Devlet okullarında uygulanan mesleki gelişim seminerleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmalarında Boydak Özan, Şener ve Polat (2014) verileri 60 tane sınıf öğretmeninden nitel yöntemlerle elde etmişleridir. Bu araştırmaya göre öğretmenler mesleki gelişim için yapılan bu seminerlerin amacını yenilikleri takip etmek ve mesleki birikimlerini arttırmak olarak belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu mesleki gelişim seminerlerinin yararlı olmadığını belirten şekilde görüş bildirmesi önemlidir. Katılımcılar mesleki gelişim seminerlerinin yararlı olabilmesi için; eğitim konularının belirlenmesinde ihtiyaçların dikkate alınmasını, eğitimlerin yüz yüze olmasını ve uygulamaya yönelik olmasını önermişlerdir.

Branş öğretmenlerinin bakış açısıyla hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğinin araştırıldığı çalışmada İnce vd. (2019) 12 branş öğretmeniyle görüşerek verileri elde etmişlerdir. Araştırmada bu veriler ışığında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle kendilerini teknoloji ve yenlikler konusunda uyumla hale gelebildikleri sonucu ortaya

çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yenilikler ve rehberlik konularında hizmet içi eğitim istedikleri yine araştırmaya yansımıştır. Araştırmada hizmet içi eğitimlerin ise alanın uzmanları tarafından verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitimlerde anlatımların farklı yöntem ve teknikler kullanılarak yapılması gerektiği yine araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendi branşlarında hizmet içi eğitim aldıklarında daha özgüvenli ve daha motive oldukları sonucu da araştırmaya yansımıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri ve hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında Öztürk, Zayimoğlu Öztürk ve Kaya (2016) nitel yöntemlerle öğretmenlerden verileri toplamışlardır. Toplanan verilere göre öğretmenlerin %51,9'u meslek öncesi aldıkları lisans eğitimlerini yeterli gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin en çok drama, dil ve sınıf yönetimi konularında eğitim almak istedikleri araştırma sonuçlarına yansımıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin %72,6'sı çalıştay, konferans ve seminer gibi hizmet içi eğitimlere katıldığını belirtmiştir. Buna karşın katılımcı öğretmenlerin %37.5'i bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitimlere katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının mesleki gelişimlerine etkisini araştıran İlğan, Çelik Çalı, Sevim ve Bolat (2021) verileri kamudaki öğretmenler ve bir vakıf üniversitesindeki okutmanlardan toplamışlardır. Araştırmada katılımcılar mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın sınıf içinde öğretim süreçlerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yine araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden bekar öğretmenlerinde evli öğretmenlerden daha fazla mesleki gelişim faaliyetlerine katıldığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel güven algısının mesleki gelişime etkisi ise okutman ve öğretmen grubunda farklı şekilde sonuç vermiştir. Örgütsel güvenin öğretmenlerin mesleki gelişimini etkilemediği sonucuna ulaşılmışken okutmanlarda ise örgütsel güven algısının mesleki gelişimi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan araştırmalarda mesleki gelişimin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler açısından mesleki gelişime ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

2.3. MOTİVASYON

Yapılan herhangi bir işin niteliğini belirleyen en önemli etkenlerin işi yapan kişiyle ilgili olduğu aşikardır. Bu doğrultuda eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan birisi

de öğretmendir. Çalışanların performansını direkt olarak etkileyen motivasyon (Aktekin ve Kuzucu, 2019) da tüm mesleklerdeki gibi öğretmenlikte de çok önemli görülmüştür (Akman ve Durgun, 2022). Bu sebeple eğitim bilimlerinde öğrenci ve öğretmenlerin başarısını yukarı çekecek bir etmen olarak motivasyon kavramı, çok çalışılan konulardan biri olmuştur. Öğretmenliğin birçok meslekten ayrıştığı özelliği sosyolojik ve psikolojik yönüyle ilgilidir. Öğretmenlik mesleği, yoğun iletişim süreçlerini barındırması, veli ve öğrencilerin beklentileri, üst yönetimlerin talepleri gibi birçok baskı unsurunu içermesi gibi sebeplerle de motivasyon kavramı hep ilgi gören bir kavram olmaktadır (Karabağ vd., 2020). Bu sebeplerle bu bölümde motivasyon kavramı ve kuramları açıklanmıştır.

2.3.1. Motivasyon Kavramı

Psikoloji biliminden türemiş olan motivasyon kavramı (Kızmaz ve Altınışık, 2021), Türkçeye isteklenme, güdülenme anlamında kullanılmak üzere, Fransızca "Motivé" kelimesinden geçmiştir https://sozluk.gov.tr (Erişim tarihi: 5 Mar 2023). Fransızca "Motivé" kavramı ise Latince hedefe doğru hareket etme anlamındaki "movere" kelimesinden türemiştir (Şener Pars ve Cemaloğlu, 2022: 23). Motive olmuş bir birey birşeyler yapmaya hazır olan bireydir (Ryan ve Deci, 2000: 54). Motivasyon kavramı üzerine yapılan araştırmalar 18. Yüzyılın sonlarına kadar uzanmaktadır. Motivasyon kavramının yeni yeni gündeme geldiği bu yıllarda Amerikalı tekstil üreticisi Samuel Slater çalışanlarının iş esnasında rahat olması için düzenlemeler yapması, Henry Ford'un çalışanlarına kar payı dağıtması gibi uygulamalar bu yönde atılan erken adımlar olarak düşünülmüştür (Aktaran: Kurt, 2005: 286). Bu alanda yapılan önemli çalışmalardan biri de Amerika'da George Pullman'ın çalışanları için içerisinde kiralık ev, mağaza, okul, kilise ve fabrika olan bir kasaba inşa etmesiyle gerçekleşmiştir. Çalışanlarının bir topluluk hissi geliştirmesini amaçladığı bu projesi başlarda iyi işlesede Amerikan ekonomik krizi ile işlerliğini kaybetmiştir (Aktaran: Kurt, 2005: 287).

Motivasyon kavramı yönetim bilimlerinde örgütsel amaçlara ulaşmak için istenilen davranışların başlatılmasını, yönlendirilmesini ve devam ettirilmesini sağlayan güç olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2016: 2). Çalışanların verimlilik düzeyleri ise mesleklerine karşı duydukları motivasyon seviyeleri ile ilgili görülmektedir (Taş ve Selvitopu, 2020 : 24).

Motivasyon kavramı özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla çalışılan bir kavram olduğu için alanda kavrama ilişkin farklı açıklamalar yer almaktadır. Örneğin Uçar (2015) doktora

tez çalışmasında, canlıyı bir duruma veya hedefe doğru yönlendiren itici güç olarak tanımladığı motivasyonu, fiziksel ve ruhsal aktivitelerin başlamasını, sürdürülmesini ve yönlendirilmesini sağlayan istekler, ihtiyaçlar, arzular ve dürtüleri kapsayan bir etken grubu olarak açıklamıştır (Aktaran: Uçar, 2015: 68-69). Başka bir çalışmada yapılan işin kalitesini etkileyen önemli unsurlardan biri olarak görülen motivasyon kavramı, hedefe ulaşmak için harcanan emeğin yönünü, yoğunluğunu ve sürekliliğini etkileyen bir süreç ve kişinin uğraşına itici güç sağlayan etkin çalışma, iş birliği yapma, tüm potansiyelini kullanma gibi eylemler olarak açıklanmıştır (Aktaran: Demir, 2023: 234).

Motivasyon kavramı üzerine yapılan tanımlar doğrultusunda bakıldığında motivasyonun bireyleri belirli hedeflere doğru harekete geçiren güç olduğunu görürüz. Bu bağlamda bakıldığında motivasyonu yüksek kişilerin yaptıkları işleri tamamlamasının daha olası görülmektedir. Ayrıca motivasyonu yüksek kişilerin yaptıkları işe daha çok özeneceklerini düşünürsek ortaya çıkan ürünlerin daha nitelikli olması beklenmektedir. Bu sebeple yöneticilerin çalışanlarının motivasyonunu yükseltmek için düzenlemeler yapması bir gereklilik olmuştur.

2.3.2. Öğretmen Motivasyonu

Tüm iş kollarında olduğu gibi eğitimde de çalışan motivasyonu önemlidir. Eğitim sistemlerinin en önemli çalışan unsuru ise öğretmenler olduğu için öğretmen motivasyonu eğitim bilimciler tarafından merak uyandıran bir araştırma konusu olmuştur. Öğretmen verimsizliği ve tatminsizliğinden kaynaklı olarak öğretmen motivasyonunu araştırma ve yükseltme ihtiyacı gündemde daha sık yer almış ve 1990'lardan itibaren öğretmen motivasyonuna yönelik araştırmalar artmaya başlamıştır (Yarım ve Ada, 2021: 104). Eğitim sistemlerinin başarısı için öğretmenlerin yapılan tüm uygulamalara ve yeniliklere özverili olarak yaklaşması gerekmektedir bu sebeple öğretmen motivasyonu önem arz etmektedir. Eğitim sistemlerinin başarılı sayılabilmesi için öğrencilerden beklenen eğitim ve öğretim hedeflerine yönelik kazanımlara ulaşması gerekmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için öğrencilerin de çaba göstermesi gerekmektedir. Bu da öğrencilerinde motivasyonunun yüksek olmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin motivasyonunun yükseltilmesi de öğretmenin sorumluluğundadır. Bu sebeple öğrenci motivasyonu da öğretmen motivasyonundan etkilenmektedir (Aktaran: Yıldız ve Taşgın, 2020: 1742).

Eğitimin başarısı şüphesiz öğretmenin özverili çalışmasına bağlıdır. Öğretmenden özveri bekleyebilmek için de öğretmenin motivasyonunun yüksek olduğundan emin olmak

gerekir. Öğretmen motivasyonunu okullarda birinci derecede etkileme potansiyeli olan okul yöneticilerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu ihtiyaçları giderme yönünde bir tutum içerisinde olması gerekir (Vural, Avcıoğlu, Özen ve Asıl, 2022: 117). Öğretmenlerin okulda motive bir şekilde sınıflara girebilmesi için okulda güven ortamı olan bir okul ikliminin kurulmuş olması gerekmektedir (Aktaran: Vural vd., 2022: 117). Bunun dışında öğretmen motivasyonuyla ilgili olabilecek öğretmenlik mesleğinin farklı boyutları da vardır. Bu çalışmada yer alan öğretmen motivasyonuyla ilgili olan alt boyutlara aşağıda yer verilmiştir.

2.3.2.1. Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim

Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilecek birçok değişken vardır. Bunlardan bir tanesi mesleki doyumdur. Öğretmenlik mesleğinde mesleki doyum; başarı, sorumluluk üstlenme, takdir edilme ve saygı görme gibi duygularla sağlanmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmenin eğitim öğretime yönelik faaliyetlerinden velilerin memnun olması, başarılı sonuçlar alan öğrencilerinin olması ve bunların okul yönetimi ve diğer meslektaşlar tarafından takdir edilmesinin öğretmen motivasyonunu mesleki doyum boyutunda arttıracağı belirtilmiştir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013: 163). Başka bir çalışmada bireye doyum sağlayacak faktörlerin içerisinde saygınlık, başarı ve tanınma sayılmış (Aktaran: Akan ve Kılıç, 2020: 19). Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilere faydalı olabilmesi, başarılı olduğunun hissettirilmesi durumlarında motivasyonu yükseltebileceği belirtilmiştir (Akan ve Kılıç, 2020: 19).

Öğretmenlerin mesleki doyumunu yapılan işten memnuniyet duyma olarak açıklayan bir çalışmada öğretmenlerin yöneticiler, diğer öğretmenler ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmesini, kişisel ilgi alanlarını gerçekleştirebilmesini ve yükselme şansının olmasını öğretmenlerin mesleki doyumlarını arttıracak etmenler olduğu belirtilmiştir (Üzümcü ve Müezzin, 2018: 10). Öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyebilecek mesleğin toplumda algılanış biçimi, özlük hakları ve çalışma şartları gibi başka değişkenlerde olduğu alandaki araştırmalarda yer almıştır (Akan ve Kılıç, 2020; Üzümcü ve Müezzin, 2018; Alıcı ve Yalçınkaya, 2019).

Kişisel gelişim de öğretmenlik mesleğinde motivasyonu etkileyen önemli değişkenlerden bir tanesidir. Öğretmenlik mesleğindeki iş motivasyonu kaynaklarını belirlemeye çalışan bir araştırmada kişisel gelişimin de öğretmen motivasyonuyla ilgili olduğu belirtilmiştir (Aktaran: Yavuz Tabak, Sönmez, Yenel ve Kan, 2019: 410). Bir başka araştırmada içsel

motivasyon kaynakları arasında sayılan kişisel ve mesleki gelişimin diğer içsel motivasyon kaynakları ile motivasyonu arttırabilecek güçlü unsurlar arasında sayılmıştır (Aktaran: Kılıç ve Yılmaz, 2019: 79). Benzer şekilde bir başka araştırmada mesleki gelişimin sorumluluk ve bağımsızlık ile motivasyonu sağlayan faktörler arasında sayılmıştır (Aktaran: Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015: 74).

2.3.2.2. Öğretim Süreci ve Öğrenciler

Öğretmenlik mesleğinin en önemli boyutları öğretim süreci ve öğrencilerle ilgilidir. Bu sebeple de bu alt boyutlarında öğretmen motivasyonunu etkileme potansiyeli yüksektir. Öğretmenler açısından öğrencilerinin başarılı olduğunu görmek motivasyonu arttıran bir etken olarak görülmektedir (Aktaran: Şener Pars ve Cemaloğlu, 2022: 24). Yapılan bir araştırmada öğretmen motivasyonunu okul içinde etkileyen değişkenler arasında öğrenci ile ilişkiler ve öğrenci motivasyonu da zikredilmiştir (Demir, 2022: 234).

Okullarda öğretim sürecinin büyük kısmı sınıflarda geçmektedir. Bununla ilgili olarak başka bir araştırmada motive olmuş bir öğretmenin başarılı bir sınıf ortamı oluşturabileceği ve öğrencilerini de öğrenmeye motive edebilecekleri belirtilmiştir (Yarım ve Ada, 2021: 105). Burada öğretmen motivasyonu ile öğretim süreci ve öğrenciler arasında çift yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yani motivasyonu yüksek olan öğretmen öğrenme sürecini ve öğrencileri öğrenmeye daha elverişli hale getirebilirken öğretmenin motivasyonunun düşük olması da öğrenci ve öğretim sürecini olumsuz etkileyecektir. Bu şekilde öğrenme sürecini ve öğrencileri etkileyen öğretmen, sınıf içinde veya başka bir ortamda öğrenme sürecinde meydana gelebilecek olumlu bir iletişim veya öğrenci tutumu ve başarısı öğretmenin motivasyonunu yukarı çekebilecektir. Öğretim sürecinde meydana gelebilecek olumsuzluklarda öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Bu şekilde de öğretmen motivasyonu öğretim sürecinden etkilenen değişken olmaktadır.

2.3.3. Motivasyon Kuramları

Motivasyonun çalışan performansına ve ürün kalitesine etkisinin anlaşılmasından sonra kavram üzerine araştırmacıların ilgisi aratarak devam etmiştir. Bu ilgiden doğan enerji ile başlayan çalışmalarda insanları harekete geçiren ihtiyaçlara, algılara ve diğer motivasyon etkenlerine odaklanılmış ve tüm bu çalışmalarla motivasyon kavramını farklı yönleriyle açıklayan motivasyon kuramları doğmuştur. Her ne kadar insanların ihtiyaçlarına yönelik farklı bakış açıları olmuşsa da motivasyonun bir istek, amaç ve yetenek doğrultusunda

oluşacağı konusunda çoğunluğun uzlaşısından söz etmek mümkündür (Aktaran: Uçar, 2015: 72). Ortaya atılan bu motivasyon kuramlarını ise araştırmacılar farklı şekillerde gruplayarak incelemişlerdir. Bu gruplamalar arasında sıkça rastlanılan yöntem ise insanların motivasyon kaynaklarını belirten içerik kuramları ve insan davranışlarının ortaya çıkışını ve uygulanmasını inceleyen süreç kuramları (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 32) olarak iki grupta incelenmesidir (Aktaran: Uçar, 2015: 73). Bu çalışmada da yine aynı şekilde motivasyon kavramı içerik ve süreç kuramları olarak ele alınmıştır.

2.3.3.1. İçerik Kuramları

İçerik kuramlarının odaklandığı ortak nokta insanları motive edebilecek ihtiyaçlar ve diğer faktörlerdir (Şahin, Yavuz Tabak ve Tabak, 2017: 404). İçerik kuramlarında kişileri motive eden etmenlerin ne olduğu belirlenmeye çalışılır. Alanyazında kapsam kuramları olarak da adlandırılan süreç kuramları dahilinde; McClelland'in Başarı Gereksinimi kuramı, Herzberg'in Çift Faktör kuramı, Alderfer'in ERG kuramı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı ve McGregor'un X ve Y kuramı olmak üzere beş kurama yer verilmiştir.

2.3.3.1.1. Başarı Gereksinimi Kuramı (McClelland)

Başarı gereksinimi kuramı Amerikalı psikolog David McClelland'in kişilik üzerinde duran ihtiyaç teorisinin bir bölümünü oluşturur. Teoriye göre kişilerin öğrenilmiş veya kazanılmış olarak üç tane temel ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçlar bilinen ihtiyaçlar olarak da adlandırılan başarı, güç ve yakınlık ihtiyacıdır (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 42).

Başarı gereksinimi kuramının temelleri McClelland gibi psikolog olan Henry Murray'ın çalışmalarına dayanmaktadır. Bu çalışmalara göre ise ihtiyaçlar araştırmacının direk gözleyemeyeceği fakat davranışlarından çıkarılabilecek varsayımlar olarak açıklanmıştır. Ayrıca bu davranışların içsel olmayıp öğrenildiğini de vurgulanmıştır (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 42).

McClelland üç temel ihtiyaçtan başarı ihtiyacını belirli bazı standartlara ulaşma isteği, gelişme duygusu ve başarı arzusunu içeren bir yapı olarak belirtmiştir. Güç ihtiyacını ise çevresindeki diğer insanları etkileyebilme ve onların davranışlarını yönlendirebilme isteği olarak açıklamıştır. Yakınlık ihtiyacı ise çevresindekilerle kuracağı ilişkinin yakın samimi ve dürüst olmasını arzulama olarak açıklamıştır (Şahin, Yavuz Tabak ve Tabak, 2017: 405).

Başarı ihtiyacı yüksek olan bireylerde sorumluluk duygusu, üstün olma dürtüsü, başarı için çaba gösterme gibi bazı belirgin davranışlar vardır. Bunların etkisiyle bireyler güç hedefler seçip başarmak için emek harcarlar, işlerinde en iyi olmaya çalışırlar ve mükemmeli ararlar. Bağlılık ihtiyacı ise kişiden kişiye değişmekle birlikte bu ihtiyacı yüksek olan bireyler çevresindeki insanlarla yakın ilişki kurma, sevme ve sevilme eğilimindedirler. Bu ihtiyacın düşük olduğu bireyler ise bireysel çalışma eğilimindedirler. Güç ihtiyacı yüksek olan kişiler çevresini, çevresindeki maddi kaynakları ve bilgiyi kontrol etmek isterler (Aktaran: Uçar, 2015: 81).

McClelland'in üç temel ihtiyacından başarı ihtiyacına eğitim ve öğretmen açısından daha yakından ilişkili olduğu ortadır. Bu bağlamda öğretmenler verdikleri eğitim ve öğretim ile öğrencilerinin başarılı olmalarını ister ve bunu gördüklerinde kendilerini de başarılı görüp mesleğe yönelik motivasyonları daha da artacaktır.

2.3.3.1.2. Çift Faktör Kuramı (Herzberg)

Amerikalı psikolog Frederick Herzberg ve çalışma arkadaşları, çalışanların işe yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler üzerine yapılan çok sayıda çalışmayı incelemiştir. Yapmış oldukları bu araştırmalar sonucunda da çalışanlarda işe yönelik olumlu tutum geliştiren etmenler ile olumsuz tutumlara sebep olan etmenlerin birbirinden farklı olduğunu görmüşlerdir (Kurt, 2005: 287). Bu dayanakla Herzberg ve arkadaşları iş doyumu ve iş doyumsuzluğunun birbirinden bağımsız olabileceğini öne sürmüşlerdir yani buna bağlı olarak bir çalışan işle ilgili bazı boyutlardan memnun olabilirken bazı noktalardan da rahatsızlık duyabilmektedir (Aktaran: Kurt, 2005: 288). İş doyumu ve iş doyumsuzluğu kavramları birbirinin zıttı olarak düşünülürken Herzberg bunun yanlış olduğunu, iş doyumu ve doyumsuzluğunun aynı etmene gösterilen iki zıt tepki olmadığını ilk kez belirten kişi olması ilgi görmüştür (Aktaran: Kurt, 2005: 288).

Herzberg ve arkadaşları ortaya koydukları bu hipotezlerini sınamak için yapmış oldukları çalışmalarla çalışanların işine yönelik davranışlarını etkileyen çift faktörlü bir yapı önermişlerdir. Buna göre birinci faktör çalışanların iş tatminsizliğini ortadan kaldıran veya iş tatminsizliğine yol açan hijyen faktörler, ikinci faktör ise iş tatmini sağlayan ve motive eden güdüleyici faktörlerdir (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 38).

Herzberg'e göre çalışanlarda iş tatminsizliğine sebep olabilecek hijyen faktörler aşağıdaki gibidir;

- Kurum politikaları ve yönetimdeki olumsuzluklar.

- Teknik konularda destek ve bilginin yetersizliği.
- Üst kademe ile olumlu ilişkilerin olmaması.
- İş ortamındaki fiziksel şartlar ve güvenlik önlemlerinin elverişsizliği.
- Ücretlerin yetersizliği.
- İş arkadaşlarıyla olumsuz ilişkiler.
- Bireylerin özel hayatına saygı gösterilmemesi (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 38).

Çalışanlar temel düzeydeki bu hijyen faktörlerle ilgili bir yetersizlik hissediyorsa iş tatmini yaşaması söz konusu olmayacaktır.

Çalışanlarda iş tatmini ve motivasyonu sağlayacak güdüleyici faktörler ise şu şekildedir;

- İşi başarılı bir şekilde sonuçlandırma.
- Çevresinde başarılı biri olarak anılma ve bu şekilde tanınıp takdir edilme.
- İlgi ve istekleriyle örtüşen zevk duyduğu bir işte çalışma.
- İşle ilgili yetki ve sorumluluğunun olması.
- Terfi şansının olması.
- İşin çalışana kendini geliştirebilme imkanları sunabilmesi (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 38).

Çalışanlar işlerinde bu imkanlara sahip olduklarında işlerine motive olacaklardır. Bununla birlikte bu hijyen faktörlerin sağlanmadan motive edici şartların tek başına iş tatminsizliğini önleyeceği düşünülemez. Ayrıca güdüleyici faktörler çalışanın işe yönelik tutumunda ve performansında uzun dönemli etki gösterirken hijyen faktörler ise kısa süreli etki göstermektedir (Aktaran: Türker, 2005: 290).

Herzberg'in çift faktörünü Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile karşılaştırdığımızda fizyolojik ihtiyaçlar, güvelik ve sevgi ihtiyaçlarının hijyen faktörler olduğu anlaşılmaktadır. İhtiyaç piramidinin üst basamakları ise güdüleyici faktörlere denk düşmektedir (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 40). Çift faktörü motivasyon kaynakları ile karşılaştırdığımızda ise içsel faktörler güdüleyici faktörlerle, dışsal faktörler ise hijyen faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Aktaran: Ertürk, 2016: 4).

Herzberg'in bu teorisinin en büyük eleştirisi ise belirtilen çift faktörün her örgütte aynı şekilde kabul görmeyeceğidir. Örnek vermek gerekirse gelişmemiş olan ülkelerde daha alt düzey ihtiyaçlar ulaşmak bile zor olabileceği için bu temel ihtiyaçlarda güdüleyici

olabilmektedir. Bunun yanında gelişmiş toplumlarda daha üst düzey basamaklar standart olarak algılanıp hijyen faktör konumunda olabilmektedir.

Bu teoriye eğitim açısından bakacak olursak her ne kadar öğretmen motivasyonunu tam anlamıyla açıklamak için yeterli görülmese de yine de öğretmenleri motive edecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir (Kurt, 2005: 297). Teorinin bize sağladığı perspektiften bakıldığında öğretmen motivasyonun sağlanması için öncelikle okulların yönetimde adaletin sağlanması, ücretlerin yaşam standartlarını karşılar seviyede olması, okul içi iletişimin iyi olması ve ders programlarının öğretmenlerin özel hayatlarına saygı duyularak hazırlanması hijyen faktörler olarak ilk yapılması gerekenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonrasında öğretmenin motivasyonunu kalıcı kılmak için de işinde başarılı olan öğretmeler ödüllendirilmeli, öğrenci başarısıyla ilgili yetki ve sorumluluk verilmeli, istediği alanlarda geliştirme fırsatı sunulmalı ve terfi şansı tanınmalı. Bu çalışma özelinde bakarsak mesleki gelişim ve kariyer basamaklarının da motivasyonu sağlayan güdüleyici faktörler arasında olduğu görülmektedir.

2.3.3.1.3. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı (Maslow)

Günümüzde en çok tanınan motivasyon kuramı ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıdır (Ada vd., 2013: 152). Abraham Maslow'a göre insan sürekli bir şeyler isteyen bir varlıktır. Maslow yapmış olduğu klinik çalışmalara dayanarak insanların bu isteklerini beş basamakta hiyerarşik olarak sınıflandırmıştır (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 34).

Maslow, bireylerin bir örgüte dahil olurken kendileriyle birlikte başarıyı etkileyecek fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik bazı gereksinimleri de getirdiğini belirtmiştir (Aktaran: Ada vd., 2013: 152). Maslow yapmış olduğu çalışmalarla bireylerin bu gereksinimleri arasında hiyerarşik bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Maslow'a göre temel düzeydeki fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmadan üst basamaklara geçilemediği gibi bir basamaktaki ihtiyaçlar tamam olduğunda ise bir üst basamaktaki ihtiyaçlara gereksinim duyulmaktadır (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 36).

Maslow'un hiyerarşik olarak belirttiği ihtiyaçlar en temelden yukarıya doğru; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır (Aktaran: Uçar, 2015: 74).

Fizyolojik ihtiyaçlar bireyi hayata bağlayan yeme, içme ve barınma gibi en temel düzeydeki ihtiyaçları kapsamaktadır. Bireyler bu temel ihtiyaçlarını karşılamasını

sağlayacak parayı kazanma motivasyonuyla örgütlere dahil olmaktadır (Aktaran: Uçar, 2015: 75).

Fizyolojik ihtiyaçlarını düzenli olarak karşılayabildiğini hisseden birey bir üst basamak olan güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik motivasyon içerisinde olur. Bu doğrultuda bireyler fizyolojik ve psikolojik olarak kendilerini güvende hissetme gereksinimindedirler (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 35).

Tüm yönlerden kendini güvende hissetmeye başlayan birey bu kez de ait olma ve sevgi ihtiyacını karşılama güdüsüyle sosyal çevreye dahil olma, sevme ve sevilme duyguları geliştirme eğiliminde olur (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 35).

İhtiyaçlar piramidinin dördüncü basamağında yer alan saygı ihtiyacını karşılamak için de çevresinden yaptıkları ile ilgili takdir edilme ve başarılı addedilme arzusu içerisindedir. Kendisine danışılmasını isteme, önemli işlerle ilgili kendisine güvenilmesini isteme ile çevresi ve dünya için gerekli olma duygusu geliştirme eğilimindedir (Aktaran: Uçar, 2015: 76).

Hiyerarşinin en üst basamağında yer alan kendini gerçekleştirme ise bireyin kendini ispat etme ve potansiyelini keşfetme arzusunu içermektedir (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 35). Bu en üst basamağa her insan ulaşamaz, ünlü sanatçılar filozoflar ve bilim adamlarından dahi bu basamağa çıkamayanlar olabilmektedir. Bu basamağa ulaşmış kişiler çevrelerinde çok tanınmış olmasalar bile kendi hayatlarını olabildiğince anlamlı görüp yaşamını doyasıya yaşarlar (Aktaran: Uçar, 2015: 76). Maslow bu ihtiyaç basamaklarından ilk dört basamağı "eksiklik güdülenmesi" son basamağı ise "gelişim güdülenmesi" olarak tanımlamıştır(Aktaran: Uçar, 2015: 76).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi çok yaygın ve kabul görmüş bir motivasyon kuramı olsa da yine eleştirilen bazı yönleri olmuştur. Özellikle ihtiyaçların hiyerarşik bir şekilde ele alınması ve katı sınırlarının olması yani bir ihtiyaç karşılandıktan sonra diğer ihtiyaçla ilgili motivasyon oluşması fikri eleştirilmiştir. Örneğin bir kişi güvenlikle ilgili ihtiyaçlarını tamamlamadan sevgi ihtiyacına yönelik de motivasyon geliştirebilir. Yani bir ihtiyaçla ilgili motivasyonun oluşması için illaki de alt basamaklardaki ihtiyaçların tamamlanması gerekmemektedir (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 37).

Eğitim sistemleri ve öğretmenler açısından düşünüldüğünde bu kuram kendine birçok noktada yer bulabilmektedir. Öğretmenler aldıkları ücretler itibarı ile kendi fizyolojik

ihtiyaçlarını, barınma ve güvenlik ihtiyacını karşılamakta güçlük çekiyorsa veya çalışma ortamında güven temelli ilişkilerin yaşandığı bir okul iklimi oluşturulamadıysa öğretmenlerin motivasyonları bu temel ihtiyaçlara yönelik olacaktır. Öğretmenden asıl beklenen motivasyon basamağı ise başarılı olabileceği saygı görebileceği şekilde eğitim vermesi ve bu şekilde nitelikli bir öğretim ile öğrencilerini başarılı kılmasıdır fakat alt düzeylerde eksiği olan öğretmen bu motivasyon düzeylerine ulaşamayacaktır.

2.3.3.1.4. ERG Kuramı (Alderfer)

Clayton Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını geliştirmek desteklemek ve düzeltmeler yapmak için ERG kuramını ortaya atmıştır. Alderfer'e göre insanların varoluş, ilişki kurma ve gelişme olmak üzere üç farklı ihtiyacı vardır (Aktaran: Uçar, 2015: 79).

Varoluş ihtiyacı en alt basamakta yer alan fiziksel konforla ilgili ihtiyaçları içermektedir. Bunlar insanın yaşamına devam etmesini sağlayacak yiyecek, içecek, barınma ve güvenlik ihtiyacını karşılamaktadır (Tekin ve Görgülü, 2018: 1561).

Alderfer'in ikinci ihtiyaç basamağı sosyal ilişkilerle ilgilidir. Birey sosyal ilişkilerinde iletişim kurarken duygu ve düşüncelerini aktarabilmeli ve tatmin olmalıdır. İlişki ihtiyaçları basamağı Maslow'un hiyerarşisindeki sevgi ve ait olma basamağına denk gelmektedir (Tekin ve Görgülü, 2018: 1561).

Alderfer'in ihtiyaç basamaklarının en üstünde de gelişme ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar bireyin başarı, sorumluluk ve ilerlemesiyle ilgilidir. Gelişme ihtiyaçları Maslow'un hiyerarşisindeki saygınlık statü ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıyla örtüşmektedir (Tekin ve Görgülü, 2018: 1561).

Alderfer de Maslow gibi bireylerin motivasyonunda ihtiyaçların önemli bir etken olduğunu savunmuştur. Fakat burada Maslow'dan farklı bazı yönler vardır. Öncelikle ihtiyaçlar arasındaki hiyerarşik sıra burada çok katı değildir yani birey birinci basamak ihtiyaçlarını tamamlamışken ikinci basamaktaki bir etken tarafından da motive olabilir. Maslow'un kuramına göre daha esnek bir yapıya sahip olduğu için daha yumuşak bir model önermektedir. Ayrıca çalışan motivasyonunu açıklamada daha kullanışlı bir model olduğu düşünülmektedir (Uçar, 2015: 80).

Öğretmen motivasyonları açısından düşünüldüğünde ERG kuramı Maslow'un kuramına göre özellikle basamaklar arasında katı hiyerarşik yapı olmaması açısından daha uygun

olacaktır. Günümüzde öğretmenlerin çalışma koşulları ve özlük hakları öğretmenler tarafından yetersiz görülse de okulu ve öğrencilerinin başarısına sağlamak için motive olabilmeleri mümkündür.

2.3.3.1.5. X ve Y Kuramı (McGregor)

McGregor'un X ve Y kuramı çalışan tatmini açıklamak üzere tanınmış bir kuramdır. McGregor kuramını, yöneticilerin zihinlerinde yer alan çalışanlarıyla ilgili yer alan şemalar üzerine temellendirmiştir. Buna göre yöneticilerde çalışanlarına yönelik iki farklı algı vardır. Birinci gruptaki çalışanlar işini sevmeyip kaytaranlar ve düzgün çalışmayanlardan oluşmaktadır. Diğerleri ise işini severek yapan kendini işine verenlerden oluşmaktadır (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 44).

McGregor'un Birinci gruptaki insanları açıkladığı X kuramına göre çalışanalar; tembeldir, bencildir, güvenilmezdir. Bu sebeple çalışanlar; sorumluluktan kaçarlar, fırsatını bulursa kaytarırlar, işi sevmezler, sorumluluktan kaçarlar, değişikliklere karşı direnç gösterirler. X tipindeki bireylerin motivasyonu için korkutulması, cezaya başvurulması veya parayla ödüllendirilmesi gerekeceği vurgulanmıştır (Aktaran: Uçar, 2015: 83).

Y kuramına göre ise, çalışanlar için çalışmak oyun oynamak veya dinlenmek gibi doğal bir eylemdir. Y kuramında normal bir insanın sorumluluk istemeyi öğrenebileceğine inanılır. Eğer çalışanlar yöneticileri tarafından motive edilmişse çalışanlar kendi kendini de yönlendirebilir (Aktaran: Uçar, 2015: 83).

X teorisinde yapılan işlerdeki verimsizliğin kaynağı olarak çalışanların niteliksiz olmasını görür. Bu durumunda ancak yöneticilerin otorite ile çalışanları yönlendirmesi ile düzeleceği belirtilmiştir. Y teorisinde ise başarısızlık yöneticilerde görülür ve amaçlara ulaşmak için bütünleşme ve kaynaştırmaya önem verilir (Aktaran: Uçar, 2015: 83).

Eğitim örgütlerinin çalışanları öğretmenler açısından McGregor'un X ve Y teorisine bakılacak olursa Y kuramının daha uygun olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin motive olması salt ödül-ceza ilişkisi ile açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Öğretmenlerin işlerinde yani öğrenci öğrenmelerinde kendilerini sorumlu tutmamaları ve öğrencileri başarılı olduklarında bundan mutlu olmamaları mümkün değildir.

2.3.3.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları motivasyon sürecini fiilin meydana gelişinden bitişine kadar geçen zamanda görülebilen tüm değişkenleri ile ele alır. Bu kuramlar süreçte özellikle

motivasyonun bilişsel yönlerine odaklanmıştır (Tekin ve Görgülü, 2018: 1560). Süreç kuramlarını içerik kuramlarıyla karşılaştırdığımızda, içerik kuramlarının motive eden etkenleri araştırdığı, süreç kuramları ise nasıl motive olunduğunu araştırdığını görürüz (Şahin vd., 2017: 404). Ayrıca süreç kuramları bireylerin motivasyonu ile ilgili farklılıkların olabileceğini de göz önünde bulundurmuştur (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 45). Süreç kuramları olarak incelenen başlıca motivasyon kuramları arasında; Amaç kuramı, beklenti kuramı, genişletilmiş beklenti kuramı, eşitlik kuramı, pekiştirme kuramı sayılır.

2.3.3.2.1. Amaç Kuramı

Amerikalı psikolog Edwin Locke yaptığı çalışmalara dayanarak 1968 yılında bireylerin davranışlarını, bilinçli amaçları ve niyetlerinin belirlediğini belirtmiştir (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 51). Locke, bireylerin amaçları doğrultusunda karar verdiğini ve motivasyonlarının da amaçları ile anlaşılabileceğini ve bireyleri harekete geçiren temel güdünün amaçlar olduğunu vurgulamıştır (Acat ve Yenilmez, 2004: 126).

Edwin Locke ve ona amaç kuramının oluşturulmasında yardımcı olan bilim insanı Garry Latham hem alanda hem de laboratuvar ortamında motivasyona ilişkin deneyler yapmışlar. Bu çalışmalar sonucunda "elinden gelenin en iyisini yap" gibi belirsiz talep cümlelerinin bireyin performansını arttırmayıp olumsuz etkilediğini keşfetmişler. Ayrıca ne olduğu açık olan zor amaçların belirgin olmayan kolay amaçlara oranla performansa olumlu katkısının daha çok olduğunu keşfetmişlerdir (Aktaran: Uçar, 2015: 93).

Bireyin davranışlarına yön verebilecek amaçlar üç farklı şekilde belirlenebilir; birey kendi amacını kendisi belirleyebilir, amaçlar birlikte seçilebilir veya amaçları amirler belirleyebilir. Bazı çalışmalarda bireyin kendisinin amaçlarını belirlemesinin daha etkili olduğu sonucu çıkarken bazı çalışmalarda da amirin ve seçilen amacın özelliklerine göre dışarıdan belirlenen amaçlarında bireyin belirlediği amaçlar kadar etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran: Uçar, 2015: 94). Motivasyonu etkilemede amacın kimin tarafından belirlendiğinden çok birey tarafından kabul görmesiyle ilişkili bulunmuştur (Aktaran: Uçar, 2015: 94).

Amaçların bireyin performansına olumlu katkı sunabilmesi için amaçların; açık ve anlaşılır olması, genel değil özel olması, zorlayıcı ama bireyin başarabileceği şekilde olması, zorluğunun giderek artması, bireyin beklentilerine yakın olması ve bireyin

benimseyebileceği nitelikte olması gerekir. Ayrıca sürecin etkililiği ve dönütler sonraki amaçların belirlenmesinde kullanılmalıdır (Aktaran: Uçar, 2015: 94).

Çalışanların durumları algılaması üzerine kurulan amaç kuramında bu süreç üç evrede gerçekleşir. İlk olarak çalışan durumu anlayıp yorumlar ve algılar sonra bu algılarını kendine göre süzüp bir değer yargısı oluşturur son olarak bu değer yargısına göre amaçlarını oluşturur (Aktaran: Acat ve Yenilmez, 2004: 127). Amaç kuramında bireye amaçların gerçekleşme derecesi hakkında dönüt verilmesi gerekiyorsa ödüllendirilmesi bireyin özgüvenini arttıracaktır. Böylece birey gelişimini değerlendirip motive olacaktır.

Amaç kuramı bireylerin bilinçli olarak amaçlarını belirlediği varsayımına göre çalışır ama gerçek hayatta bireyeler bazen bilinçsizce de amaçlar belirleyebilir (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 51). Bu durumda amaç kuramının öngörüleri geçerli olmayacaktır. Yine de amaç kuramı öğretmen motivasyonunun arttırması açısından yöneticilere önemli bilgiler sunacaktır. Örneğin amaçların belirlenmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken hususları bilen bir yönetici ilkokul birinci sınıf öğretmeninden sınıfının çok başarılı olmasını istemek yerine daha somut olarak sınıfındaki tüm öğrencilerin okuma yazma öğrenmesini istemek gibi bir amaç belirleyebilir.

2.3.3.2.2. Beklenti Kuramı

Victor Vroom davranışın başlamasından sonuna kadar etkili olan değişkenleri incelediği yani süreci dikkate aldığı için ortaya attığı beklenti kuramı süreç kuramları arasında sayılmıştır (Aktaran: Şahin vd., 2017: 405). Beklenti kavramı herhangi bir eylemin bir amaca yönelik geliştiğini anlatır (Kızmaz ve Altınışık, 2021: 46). Beklenti kuramında beklenti kavramı ile üç temel kavram önemlidir. Bunlar beklenti, araçsallık ve değerlik kavramlarıdır (Aktaran: Uçar, 2015: 87).

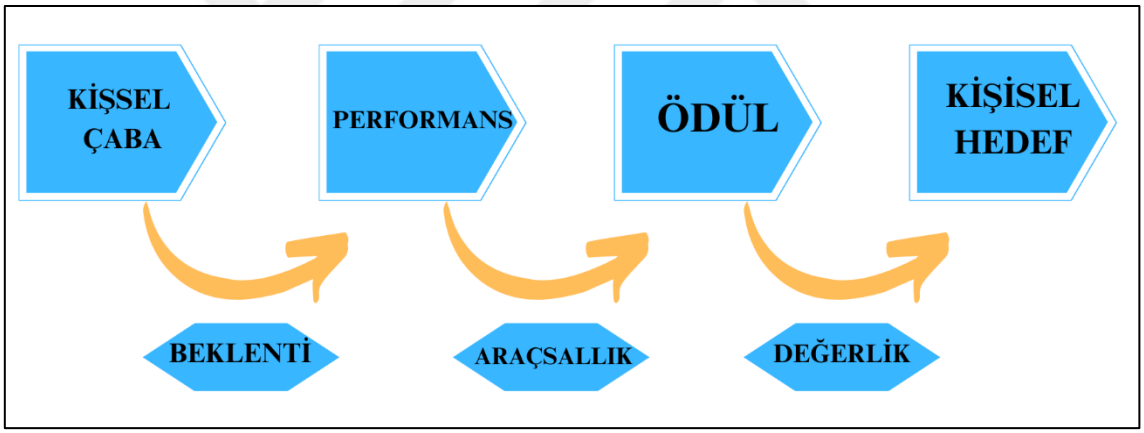
Beklenti, çalışanın göstereceği çaba sonucunda ulaşabileceği amaca dair düşünceleridir. Araçsallık, çalışanın istenilen performans düzeyine ulaştığı takdirde arzuladığı bireysel sonuçların karşılanacağına ilişkin inanışıdır. Çalışanın arzuladığı bireysel sonuçlar para, ödül, terfi vb. olabilir. Değerlik kavramı ise çalışanın ulaştığı performanstan sonra aldığı ödülün bireyin kendi değer yargıları içerisindeki karşılığıdır. Yani bireyin aldığı ödül birey için ne anlam ifade ettiğidir. Çalışan için beklenti, araçsallık ve değerlik ne derece yüksek ise motivasyon düzeyi de o kadar yüksek olacaktır. Beklenti, araçsallık ve değerlikten biri sıfır olduğunda ise motivasyon düşecektir. Aşağıda Şekil 2.1'de

motivasyon ve onu etkileyen bu üç kavramın ilişkisi formülleştirilmiştir (Aktaran: Uçar, 2015: 87).



Şekil 2.1. Beklenti kuramına göre motivasyon denklemi (Uçar, 2015: 88).

Beklenti kuramı üzerine yapılan bir çalışmada motivasyon süreci beklenti, araçsallık ve değerlik kavramlarını da içerecek şekilde farklı kavramlarla birlikte açıklanıyor. Bu çalışmaya göre, bireyin gösterdiği çaba ile ortaya çıkan performans beklentiyi içerir. Ortaya koyulan performans ile karşılığında alınan ödüller ise araçsallığı karşılamaktadır. Alınan ödüller bireyin kişisel hedefleriyle örtüşüyor olması da değerliği göstermektedir. Özetle birey çabası sonucu ulaştığı performansa karşı aldığı ödüller kendisi için anlamlı ve değerli görülürse birey motive olacaktır (Aktaran: Uçar, 2015: 87). Bu ilişki şekil 2.2'deki gibi görselleştirilmiştir.



Şekil 2.2. Beklenti kuramında kavramlar arası ilişki (Uçar, 2015: 88-89).

Beklenti kuramı kişisel algıları dikkate almaktadır. Ortaya koyulan performans sonrasında alınan ödül her bireyde aynı etkiyi oluşturmayabilir. Bazı bireyler başarı, takdir görme gibi içsel faktörlerle ilgili ödüllere önem vermekteyken bazı bireylerde, zam ikramiye ve terfi gibi dışsal faktörlere önem vermektedir (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 48).

Eğitim örgütleri ve öğretmen açısından beklenti kuramı düşünüldüğünde öğretmenlerin göstermiş olduğu çabalar ödüllendirilirken adil olunması ve ödüllendirmede öğretmenlerin kişisel hedeflerinin de dikkate alınması öğretmenlerin motivasyonunu

olumlu yönde etkileyecektir. Bu durumda okul yöneticilerin özellikle öğretmenlerin kişisel hedeflerinin farkında olması gerekmektedir.

2.3.3.2.3. Genişletilmiş Beklenti Kuramı

Lyman Porter ve Edward Lawler Vroom'un beklenti kuramını ele alıp bazı eklemeler yapmışlardır (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 50). Bu modelde performans ile doyum arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Şöyle ki birey çabası sonucu performansının yükseleceğine inanıyorsa ve sonuçta doyum sağlayabileceği bir noktaya ulaşabileceğini düşünüyorsa çaba göstermek için motive olacaktır (Küçüközkan, 2015: 107).

Genişletilmiş beklenti kuramına göre çaba tek başına performansın ortaya çıkmasına yeterli olmaz. Yani bireyin yetenekleri, bilgisi ve rol algısı uygun değilse istenilen performans artışı gözlenmeyecektir (Aktaran: Küçüközkan, 2015: 107).

Genişletilmiş beklenti kuramına göre bireyin işinde doyuma ulaşması tek başına beklentilerinin gerçekleştiği anlamına gelmeyecektir (Küçüközkan, 2015: 107). Beklentilerin gerçekleşmesi için ödül adaletinin de sağlanmış olması gerekmektedir. Birey örgütte sergilediği performans sonucu ulaştığı ödül ile diğer bireylerin performansına göre aldığı ödüle de odaklanmakta ve burada ödülde adalet algısı oluşmaması durumunda beklentileri karşılanmamış olacaktır (Aktaran: Uçar, 2015: 90). Örgütte birey yüksek performansın yüksek ödülle düşük performansın da düşük ödülle ödüllendirilmesini istemektedir.

Genişletilmiş beklenti kuramının beklenti kuramına bir katkısı da rol çatışmaları ile ilgilidir. Buna göre örgütte görev, yetki ve sorumluluklar uygun bir şekilde dağıtılmadıysa rol çatışmaları çıkacaktır ve bunun sonucunda da bireylerin davranış gücü azalacaktır (Aktaran: Uçar, 2015: 90).

Genişletilmiş beklenti kuramı da eğitim örgütlerinde yöneticilere motivasyon süreçlerinin anlamlandırılması için önemli bir kaynak olacaktır. Bu modelde özellikle vurgulanan ödül adaleti düşüncesi ve tek başına çabanın yetersiz olacak olması yöneticiler tarafından dikkate alınması ve yönetsel kararların bu doğrultuda alınması gerekmektedir. Aynı okulda aynı işi farklı zamanlarda yapan öğretmenlerin farklı şekilde değerlendirilmesi öğretmenler arasında huzursuzluğa sebep olacaktır.

2.3.3.2.4. Eşitlik Kuramı

John Adams motivasyona ilişkin eşitlik ve adalet duygularına vurgu yapan eşitlik kuramını ortaya koymuştur. Kurama göre bireylerin çabasını arttıran veya azaltan önemli

etkenlerden biri de eşitlik veya adalet duygusudur. Birey kendi çabalarıyla elde ettiği sonucu başkalarının çabalarıyla elde ettikleri sonuçla karşılaştırır ve buna göre durumun adil olup olmadığına karar verir (Aktaran: Şahin vd., 2017: 406) Adams General Electric bünyesinde çalışırken yapmış olduğu araştırmalarda çalışanların kendilerine verilen ödülleri sürekli diğerlerine verilen ödüllerle karşılaştırarak ne oranda eşitlik olduğunu saptamaya çalıştıklarını keşfetmiştir (Aktaran: Küçüközkan, 2015: 108).

Denklik kuramı olarak da adlandırılan eşitlik kuramında çalışan bireyin ortaya koyduğu girdiler ile çıktılara arasında bir denge olmasını aramaktadır. Burada girdiler olarak isimlendirilen kavramın içerisine bireyin gösterdiği çaba, sahip olduğu yetenekler, ortaya koyduğu performans, eğitim düzeyi gibi değişkenleri içermektedir. Çıktılar kavramının kapsamı ise; iş sonunda verilen ücret, ek ödemeler, takdir edilme, terfi alma, sunulan fırsatlar gibi değişkenlerdir. Çalışan birey girdi ve çıktıların dengeli olmasını istemektedir. Yani birey iş süresince ne kadar çaba gösterip performans ortaya koyduysa ve kendini ne kadar donanımlı, bilgili ve yetenekli görüyorsa karşılığında bekleyeceği ücret, terfi, takdir vb. ödüllerin de o kadar yüksek olmasını istemektedir. Ayrıca tüm bunlara ek olarak birey kendisiyle kıyasladığı diğer çalışanların girdileri ve çıktıları arasındaki dengeyi de dikkate alıp eşit bir dengeyi kendi lehine de istemektedir (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 49).

Adams'a göre Çalışan birey girdi çıktı dengesinde adalet göremiyor veya diğer çalışanların girdi çıktı dengeleriyle kendisininki arasında eşitlik olmadığını düşünüyorsa kendisi adaleti sağlamaya çalışacaktır. Bu adaleti sağlama düşüncesi de genelde çıktılar tarafında azalmaya giderek kendini gösterecektir yani birey haksızlık olduğunu düşünüyorsa daha az çalışacaktır (Aktaran: Küçüközkan, 2015: 107).

Bu kurama göre bireyler çevreleriyle kurdukları ilişkilerde karşılıklık arama ve bunu devam ettirme eğilimindedir. Yani bireyler ilişkilerinde verdikleriyle orantılı olarak almak istemektedirler. Bu durum dağıtım eşitliği olarak isimlendirilmektedir (Aktaran: Küçüközkan, 2015: 108).

Eğitim kurumları açısından bu kurama bakıldığında öğretmenlerin ödüllendirilmesi noktasında adaletli olunması gerektiği anlaşılacaktır. Okul ortamında öğretmenler verdikleri eğitimin gösterdikleri çabanın karşılığı olarak almış oldukları maaş ve ek ders ücretleri ile üst yöneticiler tarafından verilen başarı ve üstün başarı belgelerinin

dağıtımında adaletli olunmasını beklemektedir. Bu yönde adaletin sağlanması öğretmenlerin motivasyonunu arttırması beklenebilir.

2.3.3.2.5. Pekiştirme Kuramı

Pekiştirme kuramı Frederick Skinner'ın geliştirdiği ilkelere dayanarak bireylerin motivasyon sürecini açıklamıştır. Kurama göre davranışlar pekiştireçlerle kontrol edilebilir ve davranışın kaynağı çevredir bu sebeple bilişsel ve içsel süreçlerin dikkate alınmasına gerek görülmemiştir (Aktaran: Uçar, 2015: 96).

Koşullandırma kuramı olarak adlandırılan bu kurama göre birey davranışları sonucunda karşılaştığı durumu olumlu olarak algılarsa davranışı tekrar etme motivasyonu artacaktır. Yani performansın ardından pekiştireç gelirse birey motive olacaktır (Aktaran: Kızmaz ve Altınışık, 2021: 52).

Pekiştirme kuramına göre bireylerde istenen davranışın yinelenmesini sağlamanın dört farklı yolu vardır;

- Birinci yöntem olumlu pekiştirmedir. Bireyden beklenen davranışlar gözlemlendiğinde davranışı sürekli kılmak için bireye isteyebileceği bir ödül verilmesine olumlu pekiştirme denir. Burada dikkat edilmesi gereken her birey için aynı ödül aynı etkiyi oluşturmayabilir.
- İkinci yöntem ise olumsuz pekiştirmedir. Burada yine birey istenen bir davranışı gerçekleştirdiğinde davranışın pekişmesi için ortamdan bireyi rahatsız eden bir durumun çekilmesiyle motivasyon sağlanır. Örneğin daha önceden almış olduğu bir cezanın olumlu davranış sonucunda geri çekilmesi gibi.
- Davranışın pekiştirilmesi için üçüncü yöntem ise ortadan kaldırmadır. Burada bireyin yapmaması istenen bir davranışın sona erdirilmesi amacıyla ortamdan isteyebileceği durumun uzaklaştırılması şeklinde gerçekleşir.
- Davranışın pekiştirilmesi için önerilen son yöntem ise cezadır. Ceza bireyin istenmeyen davranışına karşı verilen bireyi rahatsız edebilecek etkenlerdir. Burada amaç bireyin istenmeyi davranışı azaltmasını sağlamaktır (Aktaran: Uçar, 2015: 97).

Bu kuramda bireyde istenilen davranışlara motive olması için olumlu ve olumsuz pekiştireç verilmesi önerilmektedir. Bireyin istenmeyen davranışlarının ortadan kaldırılması için ise son verme ve ceza uygulanmasını önerir. Okul ortamında ve öğretmenler açısından uygulanacaksa bu kuramın öğretmen motivasyonunu sağlamada

tek başına yeterli olabilmesi beklenmemelidir. Çünkü öğretmenlik mesleği sosyal ve psikolojik yönlerin yoğun olduğu bir meslektir.

2.3.4. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Motivasyon kavramı yönetim bilimleri alanlarında sıkça araştırılan bir kavram olmuştur. Aynı şekilde öğretmenler ve öğrenciler açısından da önemli görülen motivasyon kavramı eğitim bilimcilerin de ilgisini çeken bir konu olmuştur. Bu sebeple alanyazında motivasyon kavramına ilişkin çok sayıda araştırma yer almaktadır. Bu araştırmalardan önemli görülen bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Motivasyonla ilgili yapılan bir araştırmada öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve mesleki özerklikleri orta düzeyde ilişkili bulunmuş. Araştırmaya göre motivasyonunun okulun fiziki olanaklarından, okul içi ve dışı etkenlerden, mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarından etkilendiği görülmüştür (Demir, 2023: 245-246).

Vural vd.'nin (2022) yöneticilerin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla yaptıkları çalışmada nicel yöntemle verileri toplamışlardır. Toplanan bu veriler ışığında öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerinin düşük olduğu ve okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları göstermesinin öğretmenlerin motivasyonunu arttırıcı bir etki gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır (Vural vd., 2022).

Akman ve Durgun (2022) çalışmalarında öğretmenlerin motivasyonları ile teknostres düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmışlardır. Teknostres bireylerin teknoloji kaynaklı olarak yaşadıkları baskı ve olumsuz düşünceler demektir (Aktaran: Akman ve Durgun, 2022: 488). Çalışma sonuçlarına göre öğretmen motivasyonu ile teknostres düzeyleri arasında cinsiyet fark etmeksizin negatif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada motivasyonla ilgili bir bulgu da Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının Eğitim Fakültesi mezunlarına oranla motivasyonlarının daha yüksek olmasıdır (Akman ve Durgun, 2022).

Öğretmen motivasyonunu okul yöneticileriyle ilişkilerden kaynaklı olarak inceleyen bir araştırmada veriler pandemi döneminde uzaktan eğitim yapan öğretmenlerden tarama yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkilerinden kaynaklı olarak motivasyon düzeylerinin

etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca LGS derslerine giren branş öğretmenlerinin okul yönetimiyle ilişkilerinden kaynaklı motivasyonlarının daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Şener Pars ve Cemaloğlu, 2022: 32).

Öğretmen motivasyonu ve cinsiyet üzerine yapılan bir çalışmada meta analiz yöntemiyle çok sayıda çalışma taranmıştır. Yapılan bu çalışmalarda 27 lisansüstü tezden 16'sı kriterleri sağladığı için araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmalara göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yine de bazı araştırmalarda erkek öğretmenler lehine bir fark ortaya çıksa da çok düşük düzeyde olmuştur. Yine bu çalışma kapsamında karşılaşılan bir uluslararası araştırmada Türkiye'de cinsiyetin motivasyona etkisinin olmadığı görünürken, Bulgaristan, Almanya, Rusya ve ABD'de cinsiyetin motivasyona etkisi olduğu görünmüştür (Yarım ve Ada, 2021: 111).

Lise öğretmenleri üzerine yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile iş doyumları arasındaki ilişkiye bakılmış. Burada araştırılan konu öğretmenlerin mesleki motivasyonunun iş doyumunu ne kadar yordayabildiğini anlamak olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin motivasyonu cinsiyete göre değişmemektedir. Yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin ise motivasyonlarının yüksek olduğu yine araştırma sonucuna yansımıştır. Araştırmanın asıl konusunda ise lise öğretmenlerinin mesleki motivasyonun iş doyumunu anlamlı şekilde yordadığı anlaşılmıştır (Taş ve Selvitopu, 2020: 34-37).

Aktekin ve Kuzucunun (2019) motivasyonu etkileyen değişkenleri analiz ettikleri çalışmalarında öğretmenlerden görüşme yöntemiyle verileri toplamışlardır. Bu veriler ışığında yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yaklaşık %70'inin motivasyonlarını olumlu etkileyen değişkenlerin öğrenci kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Öğrenci başarısı, derse ilgisi, öğrencilerin saygılı ve samimi iletişim kurması gibi değişkenler öğrencilerle ilgili boyutta yer almaktadır. Öğrencilerden sonra okulda öğretmen motivasyonuna olumlu katkı sağlayan ikinci değişken olarak okul ortamı olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada öğretmen motivasyonunu olumlu etkileyen diğer değişkenler ise paydaşlardan gelen olumlu bildirimler ve takdir edilmek olarak belirtilmiştir. Çalışmada çıkan bu sonuçlar derlendiğinde öğretmen motivasyonunun yaklaşık %9'u fiziki şartlardan, yaklaşık %3'ü ekonomik nedenlerden, büyük çoğunlukta ise ait olma sevgi ve saygınlık ihtiyacından kaynaklanmakta olduğu ortaya çıkmıştır (Aktekin ve Kuzucu, 2019).

Öğretmenlerin iş motivasyonları üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algıları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyon algıları yüksek düzeyde, dışsal motivasyon algıları ise orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin işleriyle ilgili; kendilerini sorumlu hissettikleri, başarılı oldukları, saygın ve yapılmaya değer bir iş olduğu, takdir gördükleri, önemli bir çalışan oldukları algılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu düşüncelerde iş motivasyonu ile ilgili en çok önem verdikleri kısmın işlerini yapılmaya değer olarak görmeleri düşüncesi olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarının nispeten daha düşük çıkmasının sebebi öğretmenlerin takdir görmemesi, ödül sisteminin istedikleri gibi olmaması, ücretlerin az görülmesi gibi dışsal motivasyon kaynaklarının yetersiz olması düşüncesidir (Ertürk, 2016: 10-11).

Okul idarecilerinin iletişim becerileri ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir araştırmada ilişkisel tarama yöntemiyle ortaokul öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre idarecilerin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerin iletişim becerilerini motivasyona etkisini daha yüksek düzeyde algılamışlardır (Doğan ve Koçak, 2014: 205).

İlkokul öğretmenlerinin motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen etkenleri belirlemek için yapılan bir araştırmada veriler nitel yöntemle 19 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Bu veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna dışsal etkenlerin daha çok katkı sağladığı görülmüştür. Bu faktörlerin daha çok insan ilişkileriyle ilgili olduğu ve çevresel kaynaklı olduğu sonucu da ortaya koyulmuştur. Araştırmaya göre motivasyonu bozan etkenlerin de yine dışsal kaynaklı etmenler olduğu anlaşılmaktadır. Motivasyonu bozan başlıca dışsal etmenler olarak; ilgisiz öğrenci, ders materyallerinin yetersizliği, yönetimin ilgisizliği ve veli ilgisizliği sıralanmıştır (Ada vd., 2013: 164).

Bireyin davranışlarının dış faktörlerden çok kendi değer yargılarına ve inanışlarına göre belirlendiğini savunan öz belirleme kuramı üzerine yapılan bir çalışmada bireylerin dışsal faktörlerden çok içsel dinamiklerin önemli olduğu vurgulanmış. Bu çalışmaya göre bireyin motivasyonu ve ne şekilde hareket edeceği kişisel sebeplere bağlıdır. Bu şekilde gerçekleşen hareketlerde birey davranışları konusunda isteklidir ve durumu sahiplenme eğilimindedir (Ryan ve Deci, 2010).

Bu araştırmalarda genel olarak öğretmenlik mesleği açısından motivasyonun önemi vurgulanmış ve kariyer başmakları ile motivasyonun yükseltebileceği belirtilmiştir. Özellikle unvan verilecek olması ve ücret artışları öğretmenler için değerli bulunmuştur.

2.3.5. Kariyer Basamakları ile Mesleki Gelişimi ve Motivasyon İlişkisi

Kariyer basamakları uygulaması öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyonu arttırılarak Türkiye'de eğitimin niteliğinin arttırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla kariyer basamakları uygulaması ile öncelikle öğretmenlere bazı mesleki gelişim çalışmaları yapılmasını zorunlu kılmıştır. Sonrasında ise eğitim programı dahilinde uzman öğretmenlik için 180 saat, başöğretmenlik için 240 saat öğretmenlik mesleğine ilişkin eğitimlerin alınması sağlanmıştır. Bu iki uygulama ile öğretmenlerin mesleki gelişimi yükseltilmeye çalışılmıştır.

Kariyer basamaklarında yükselen öğretmenleri ise motive edecek düzenlemeler karşılamaktadır. İlk olarak kariyer basamaklarında yükselen öğretmenler uzman öğretmen veya başöğretmen unvanlarına erişmektedir. Bunun yanında öğretmenlere kariyer basamaklarında her bir kademede memuriyet derecelerine ilişkin bir derece verilmektedir. Ayrıca öğretmenlere maaşlarına ek olarak uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik tazminatı verilmektedir. Tüm bunlarla öğretmenlerin motivasyonu sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmayla da kariyer basamakları ile ulaşılması hedeflenen amaçlara ne düzeyde ulaşıldığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili araştırma modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada öğretmenlik kariyer basamaklarının, öğretmenlerin motivasyonu ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu sebeple araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları konu ile ilgili var olan durumu geniş katılımcı kitlelerinden toplanan verilerle ortaya koymak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karaddeniz, ve Demirel, 2015). Ayrıca ilişkisel tarama yöntemi ile de iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediği ve değişiyorsa değişimin ne düzeyde olduğu belirlenebilmektedir (Karasar, 2012: 81). Bu araştırmada öğretmenlerin kariyer basamakları bağımsız değişken oluyorken öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve mesleki gelişimleri bağımlı değişkenler olmaktadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan 3664 öğretmen oluşturmaktadır. Düzce il merkezindeki bu öğretmenlerin 1504 kişi öğretmen, 1950 kişi uzman öğretmen ve 210 kişi başöğretmendir. Evrenden örneklem basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntem evrendeki bireylerin örnekleme seçilme şansının tamamen eşit olduğu örnekleme yöntemi olup örneklem seçiminde en sade ve en çok tercih edilen yöntemdir (Karasar, 2012: 113). Ayrıca çalışmanın odağındaki kariyer basamaklarına ilişkin olarak evrende yer alan öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen sayıları oranının örneklemde de aynı şekilde temsil edilebilmesi için bu aşamada da tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Gereken örneklem büyüklüğü %95 güven seviyesi %5 hata payına göre hesaplanıp 348 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda 414 gönüllü öğretmenden veri toplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2015). Toplanan veriler incelendiğinde 8 kişinin eksik veya yanlış

doldurduğu tespit edilerek değerlendirmeye alınmamıştır. Kalan 406 katılımcıdan alınan veriler ile çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; eğitim kademesi, cinsiyet, kariyer basamağı, yaş, lisansüstü eğitim durumu ve son iki yılda gönüllü olarak katılınan hizmet içi eğitim sayısından oluşan demografik özellikler aşağıda tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.

Değişken	**Kategoriler**	**N**	**%**
Eğitim kademesi	İlkokul/anaokulu	127	31,3
	Ortaokul	154	37,9
	Lise	125	30,8
Cinsiyet	Kadın	199	49,0
	Erkek	207	51,0
Kariyer basamağı	Öğretmen	142	35,0
	Uzman öğretmen	226	55,7
	Başöğretmen	38	9,4
Yaş	30 ve altı	52	12,8
	31-40	172	42,4
	41-50	136	33,5
	51+	46	11,3
Lisansüstü eğitim durumu	Lisans	329	81,0
	Lisansüstü	77	19,0
Son iki yılda gönüllü olarak katılınan hizmet içi eğitim sayısı	0-2	165	40,6
	3-6	130	32,0
	7+	111	27,3
Toplam		406	100

Tablo 3.1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun eğitim kademesinin ortaokul olduğu (n=154, %=37,9), geri kalanların ise ilkokul/anaokulu (n=127, %=31,3) ve lise (n=125, %30,8) öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin (n=207, %51,0) kadınlardan (n=199, %49,0) çok az miktarda fazla olduğu anlaşılmaktadır. Kariyer basamağı değişkenine göre katılan öğretmenlerin çoğunun uzman öğretmen olduğu (n=226, %55,7) geriye kalanlarında öğretmen (n=142, %35,0) ve başöğretmen (n=38, %9,4) olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin çoğunun 31-40 (n=172, %42,4) yaş aralığında, en az katılım ise 51+ (n=46, %11,3) yaş aralığında olanlardan olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim değişkenine göre katılımcıların çoğunun lisans mezunu (n=329, %81,0) olduğu geriye kalanların ise lisansüstü eğitim mezunu (n=77, %19,0) olduğu anlaşılmaktadır. Son iki yılda gönüllü olarak katılınan hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre 0-2 eğitime katılanların (n=165, 40,6) çoğunlukta olduğu, geriye kalanların ise 3-6 eğitime katılanlar (n=130, %=32,0) ve 7 ve daha fazla eğitime katılanlardan (n=111, %=27,3) oluştuğu anlaşılmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veriler üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Birinci bölümde araştırmacının hazırladığı "Demografik Özellikler Formu" (Ek-1) , ikinci bölümde Yenen ve Kılınç'ın (2021) geliştirdiği "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği" (ÖMGÖYÖ) (EK-2) üçüncü bölümde ise Yıldız ve Taşgın'ın geliştirdiği "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" (ÖMÖ) (EK-3) uygulanmıştır. Araştırma öncesinde bu iki ölçeği hazırlayanlar ile iletişime geçilerek gerekli izinler (EK-4) alınmıştır. Bu form ve ölçeklerle ilgili açıklamalar aşağıda yapılmıştır.

3.3.1. Demografik Özellikler Formu

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerden demografik özelliklerine ilişkin bilgiler istenmiştir. Bu bilgiler sırasıyla eğitim kademesi, cinsiyet, kariyer basamağı, yaş, lisansüstü eğitim durumu ve son iki yıl içerisinde gönüllü olarak katılınan hizmet içi eğitim sayısı olmak üzere altı farklı değişkenden oluşmaktadır.

3.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkında algılarını ölçmek için Yenen ve Kılınç (2021) tarafından geliştirilen ÖMGÖYÖ kullanılmıştır. 15 maddeden ve dört boyuttan oluşan bu ölçek öğretmenlerin mesleki gelişimini kendi gözlerinden ne durumda olduğunu göstermektedir. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış olup "Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5)" seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu seçeneklerin yorumlanması için kullanılan puan aralıkları Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. ÖMGÖYÖ Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları.

Seçenekler	Verilen Ağırlık	Puan Aralığı	Karşılığı
Hiç katılmıyorum	1	1,00 – 1,79	Çok düşük
Katılmıyorum	2	1,80 – 2,59	Düşük
Kısmen katılıyorum	3	2,60 – 3,39	Orta
Katılıyorum	4	3,40 – 4,19	Yüksek
Tamamen katılıyorum	5	4,20 – 5,00	Çok yüksek

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öğretimsel gelişim, kurumsal gelişim, kişisel gelişim ve alansal gelişimdir. Yenen ve Kılınç (2021) ÖMGÖYÖ geliştirme çalışmalarında yapmış oldukları analizlerle ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha değerini ,91 olarak bulmuşlardır. Yapmış oldukları analizlerle ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerlerini ise;

öğretimsel gelişim için ,86, kurumsal gelişim için ,89, kişisel gelişim için ,88 ve alansal gelişim için ,78 olarak bulmuşlardır. Yapılan bu analizlerin sonucunda ölçeğin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik öz yeterlik algılarını ölçmek için güvenilir ve geçerli bir araç olduğu belirtilmiştir (Yenen ve Kılınç, 2021: 463). Bu araştırmanın verileri ile yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri ,92 bulunmuştur. Alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise; öğretimsel gelişim için ,85, kurumsal gelişim için ,83, kişisel gelişim için ,70 ve alansal gelişim için ,71 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Katılımcı öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ölçmek için Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilen ÖMÖ kullanılmıştır. Bu ölçek 28 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu 10 madde, okul yönetimi alt boyutu 11 madde, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ise 7 maddeden oluşmaktadır. Okul yönetimi alt boyutu çalışmanın ana konusu olan kariyer basamakları ve mesleki motivasyon ile yakın ilişkili görülmediği ve daha çok okul yöneticilerin tutumları ve okul yöneticileriyle iletişime dayalı motivasyona odaklandığı için araştırmada kullanılmamıştır. Böylece ölçek iki alt boyut ve 17 madden oluşacak şekilde uygulanmıştır. Ölçek maddeleri beşli likert tipinde hazırlanmış olup bu seçenekler "Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5)" şeklindedir. Bu seçeneklerin yorumlanması için kullanılan puan aralıkları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. ÖMÖ Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları.

Seçenekler	**Verilen Ağırlık**	**Puan Aralığı**
Hiç katılmıyorum	1	1,00 – 1,79
Katılmıyorum	2	1,80 – 2,59
Kısmen katılıyorum	3	2,60 – 3,39
Katılıyorum	4	3,40 – 4,19
Tamamen katılıyorum	5	4,20 – 5,00

Yıldız ve Taşgın öğretmen motivasyonu ölçeği geliştirme sürecinde yapmış oldukları analizlerle güvenilirliğe ilişkin ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha değerini ,94 olarak hesaplamışlardır. Alt boyutlar için Cronbach Alfa değerlerini ise mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu için ,91 ve öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu için ,86 olarak bulmuşlardır. Yapılan tüm analizler sonucunda bu ölçeğin öğretmenlerin mesleğine

ilişkin motivasyonunu ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Yıldız ve Taşgın, 2020: 1750-1751). Bu çalışma esnasında toplanan verilerle yapılan analiz sonuçlarına göre ise ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ,96, olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa katsayıları ise mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutuna ilişkin ,94 ve öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu için ,93 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada verileri toplama araçları Demografik Özellikler Formu, ÖMGÖYÖ ve ÖMÖ Google formlar uygulamasında birleştirilerek tek bir form haline getirilmiştir. Google formlarda oluşturulan bu formun linki Düzce il merkezinde bulunan okullara WhatsApp uygulaması üzerinden ulaştırılmıştır. Formların okullara ulaştırılmasından önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik izin (EK-5) alınmıştır. Sonrasında da Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni (EK-6) alınıp 2022 Aralık ayından 2023 Nisan ayına kadar veriler toplanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin toplanmasından sonra veriler Excel programına alınmış gerekli düzenlemeler yapılarak veriler SPSS 25.0 programına aktarılmıştır. Araştırmalarda genellenebilirlik ve güvenilirliğin yüksek olması açısından verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması önemli görülmüştür fakat parametrik testlerin kullanılabilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Can, 2014: 81). Bu sebeple veri analizine başlanmadan önce hangi analiz testlerinin kullanılacağına karar vermek için demografik özellikler, ÖMGÖYÖ ve ÖMÖ ile içerdikleri alt boyutları verileri normallik değerleri kontrol edilmiştir.

Verilerin normalliğinin sınanması için farklı yollar vardır bunlardan bir tanesi de veri grubunun çarpıklık(Skewness) ve basıklık(Kurtosis) değerlerinin incelenmesidir. Basıklık ve çarpıklık değerinin -1 ve +1 arasında olması normallik için mükemmel bir değer olarak kabul edilir ancak basıklık ve çarpıklığın -2 ve +2 arasında olması da normallik için kabul edilebilir bir aralıktır (George ve Mallery, 2010). Ortaya çıkan sonuçların bu aralıkta çıkmaması durumunda veri setinin normal dağılım göstermediği anlaşılır. Verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırma Verileri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.

Değişkenler	$\overline{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim kademesi	1,99	,79	,01	-1,39
Cinsiyet	1,49	,50	,04	-2,0
Kariyer basamağı	1,74	,62	,22	-,59
Yaş	2,43	,85	,14	-59
Lisansüstü eğitim	1,19	,39	1,59	,53
Hizmet içi eğitim	1,87	,81	,25	-1,45
Mesleki gelişim toplam	60,50	8,16	-,62	1,24
Öğretimsel gelişim	20,04	3,12	-,50	0,30
Kurumsal gelişim	16,42	2,57	-,75	1,0
Kişisel gelişim	12,36	1,85	-,87	1,42
Alansal gelişim	11,68	1,92	-,36	,10
Motivasyon toplam	73,48	10,4	-1,72	5,10
Mesleki doyum ve kişisel gelişim motivasyonu	41,98	6,70	-1,32	3,01
Öğretim süreci ve öğrenciler motivasyonu	31,50	4,30	-2,19	7,01

Tablo 3.4'e bakıldığında demografik özelliklerin tamamının normal dağılım gösterdiği, ÖMGÖYÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği ÖMÖ ölçeği ve iki alt boyutunun normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Demografik özelliklerin tamamı normal dağılım gösterdiği için motivasyona ilişkin testlerde de parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda iki değer alabilen değişkenler arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü açıklamak için t-testi, ikiden fazla değer alabilen değişkenlerin arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü açıklamak için ANOVA testi (Büyüköztürk, 2012: 155-166). Ayrıca değişkenler arası ilişkileri analiz etmek için de Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak değişkenlerin birbirini ne düzeyde yordadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerden toplanan verilere dayanarak öğretmenlerin kariyer basamakları ile mesleki gelişimleri ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye ilişkin araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya koyulan bulgulara ve bu bulguların yorumuna yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin analizine sırasıyla yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyon algılarının ne düzeyde olduğudur. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri incelenmiş sonrasında öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin algı düzeyleri incelenmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin veriler ÖMGÖYÖ ile toplanmıştır. Bu ölçekte öğretmenlerin mesleki gelişimine ait dört alt boyut yer almaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla öğretimsel gelişim, kurumsal gelişim, kişisel gelişim ve alansal gelişimdir. Tablo 4.1'de bu alt boyutlar ve ölçeğin geneline ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.

Mesleki Gelişim ve Alt Boyutları	N	$\overline{X}$	SS	Düzey
Öğretimsel Gelişim	406	4,01	,62	Yüksek
Kurumsal Gelişim	406	4,10	,64	Yüksek
Kişisel Gelişim	406	4,12	,62	Yüksek
Alansal Gelişim	406	3,89	,64	Yüksek
Mesleki Gelişim Toplamı	406	4,03	,54	Yüksek

Tablo 4.1'de yer alan değerler arasında karşılaştırma yapabilmek adına her alt boyutun madde sayısı farklı olduğu için her alt boyutun ortalama puanı madde sayısına bölünerek ortaya çıkan değerler tabloya alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öz yeterlik algılarının tüm gelişim alanlarında yüksek düzey (katılıyorum) ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kişisel gelişim ($\overline{x}$= 4,12; SS=,62)

alt boyutuna ilişkin öz yeterlik algısının en yüksek düzey (katılıyorum) olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin diğer alt boyutlara ilişkin öz yeterlik algıları ise yüksekten düşüğe doğru sırayla kurumsal gelişim ($\bar{x}$=4,10; SS=,64), öğretimsel gelişim ($\bar{x}$=4,01; SS=,62) ve alansal gelişim ($\bar{x}$=3,89; SS=,64) şeklinde olduğu görülmektedir. Mesleki gelişimin bütününe ($\bar{x}$=4,03; SS=,54) ilişkin öz yeterlik algıları ise yine benzer şekilde yüksek düzeyde (katılıyorum) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim alanlarına yönelik yeterlik algıları üzerine yapılan bir araştırma da 440 öğretmenden alınan görüşlere göre benzer şekilde katılımcılar mesleki gelişim olarak kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Bu araştırmada benzer şekilde kişisel gelişim ile benzer nitelikte olan kendini geliştirmeye ($\bar{x}$= 4,28) ilişkin yeterlik algıları puanı yüksek düzeyde çıkmıştır. Kurumsal gelişim ve öğretimsel gelişim alt boyutları ile benzer nitelikte olan meslek bilgisine($\bar{x}$= 4,28) ilişkin yeterlik alt boyutunun da yine yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Aynı araştırmada alan bilgisi ($\bar{x}$= 4,06) ile ilgili yeterlik algısı diğer boyutlar arasında en düşük seviyede fakat yine de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Karacaoğlu, 2008: 79-84). Karacaoğlu'nun (2008) yapmış olduğu araştırmasında ortaya çıkan mesleki gelişim algılarının yüksek düzeyde çıkması ve bunlar arasında en düşük düzeyde olanın alan bilgisi boyutunun olması bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kendilerini mesleki gelişim alanlarında genel olarak yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Mesleki yeterlik boyutlarında ise öğretmenler en az düzeyde alansal gelişim olarak kendilerini yeterli olarak algılamakta olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini mesleki gelişim olarak yeterli görmesi eğitimin niteliğini yükseltilmesi için bir fırsattır.

4.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik algıları ÖMÖ ile toplanan veriler ışığında analiz edilmiştir. ÖMÖ motivasyona yönelik mesleki doyum ve kişisel gelişim ile öğretim süreci ve öğrenciler olmak üzere iki alt boyut içermektedir. Tablo 4.2'de mesleki motivasyona ve alt boyutlarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.

Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutları	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**Düzey**
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	406	4,20	,67	Çok yüksek
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	406	4,50	,61	Çok yüksek
Mesleki Motivasyon Toplamı	406	4,32	,61	Çok yüksek

Tablo 4.2'de ki değerler arasında karşılaştırma yapabilmek için her alt boyut için bulunan toplam değerler kendi madde sayısına bölünmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyonları iki alt boyut için de çok yüksek düzeyde (tamamen katılıyorum) olmakla beraber öğretim süreci ve öğrenciler ($\bar{x}$= 4,50; SS=,61) boyutuna ilişkin motivasyon düzeyinin, mesleki doyum ve kişisel gelişime($\bar{x}$= 4,20; SS=,67) ilişkin motivasyon düzeyine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki motivasyonun($\bar{x}$= 4,31; SS=,61) tamamına ilişkin algı düzeyinin de çok yüksek düzeyde (tamamen katılıyorum) olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin mesleki doyum ($\bar{x}$= 4,21) düzeylerinin bu araştırmayla benzer şekilde yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır (Alıcı ve Yalçınkaya, 2019: 246). Bir başka araştırmada ise bu araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmen motivasyonları ($\bar{x}$= 3,23) orta düzeyde bulunmuştur (Vural vd., 2022: 119). Öğretmen motivasyonun bu araştırmaya göre daha düşük çıkmış olması bölgesel şartlarda ortaya çıkan farklılaşmadan kaynakladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon algılarının yüksek olması öğretmenlerin süreçte demotive edecek unsurlara maruz kalmadığını göstermektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

İkinci alt problemde öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki motivasyonlarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılık oluşturma durumuna bakılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak mesleki gelişim ve alt boyutlarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılığına bakılmıştır. Sonrasında ise motivasyon ve alt boyutlarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılığına bakılmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Düzeyleri ve Demografik Özellikleri Arasındaki Anlamlı Farklılık

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının ve mesleki gelişime ilişkin alt boyutlarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılık olma durumu incelenmiştir. Bu amaçla iki değer alabilen değişkenlerde anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü bulmak için t-Testi ikiden fazla değer alabilen değişkenlerde ise ANOVA testi yapılmıştır.

4.2.1.1. Eğitim Kademesi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin öz yeterlik algıları ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin algıları ve eğitim verdikleri kademeye göre anlamlı fark olması

durumu ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Eğitim Kademeleri ile Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.

Alt Boyutlar	Betimsel Sonuçlar				ANOVA Sonuçları					
	Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretimsel Gelişim	İlkokul Anaokulu	127	4,04	0,65	Gruplar Arası	0,315	2	0,158	0,403	0,669
	Ortaokul	154	4,01	0,58	Gruplar içi	157,776	403	0,392		
	Lise	125	3,97	0,66						
	Toplam	406	4,01	0,62	Toplam	158,092	405			
Kurumsal Gelişim	İlkokul Anaokulu	127	4,10	0,66	Gruplar Arası	0,011	2	0,005	0,013	0,987
	Ortaokul	154	4,11	0,66	Gruplar içi	167,030	403	0,414		
	Lise	125	4,10	0,60						
	Toplam	406	4,10	0,64	Toplam	167,041	405			
Kişisel Gelişim	İlkokul Anaokulu	127	4,15	0,66	Gruplar Arası	0,177	2	0,088	0,230	0,794
	Ortaokul	154	4,10	0,59	Gruplar içi	154,403	403	0,383		
	Lise	125	4,11	0,61						
	Toplam	406	4,12	0,62	Toplam	154,579	405			
Alansal Gelişim	İlkokul Anaokulu	127	3,85	0,66	Gruplar Arası	0,462	2	0,231	0,563	0,570
	Ortaokul	154	3,93	0,63	Gruplar içi	165,276	403	0,410		
	Lise	125	3,90	0,63						
	Toplam	406	3,89	0,64	Toplam	165,738	405			
Mesleki Gelişim Toplamı	İlkokul Anaokulu	127	4,04	0,59	Gruplar Arası	0,036	2	0,018	0,061	0,941
	Ortaokul	154	4,04	0,51	Gruplar içi	119,899	403	0,298		
	Lise	125	4,02	0,53						
	Toplam	406	4,03	0,54	Toplam	119,936	405			

Tablo 4.3'e bakıldığında öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile mesleki gelişim ve alt boyutları arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile öğretimsel gelişimleri arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)} = 0,403$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ilkokul veya anaokulu ($\overline{x}= 4,04$) öğretmenlerinin en yüksek, lise ($\overline{x}= 3,97$) öğretmenlerinin ise en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Kurumsal gelişim alt boyutu ile görev yapılan eğitim kademesi arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)} = 0,013$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ortaokul

($\bar{x}$= 4,11) öğretmenlerinin en yüksek, lise, ilkokul veya anaokulu ($\bar{x}$= 4,10) öğretmenlerinin ise eşit ve daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Görev yapılan eğitim kademesi ile kişisel gelişim arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,230; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ilkokul veya anaokulu ($\bar{x}$= 4,15) öğretmenlerinin en yüksek, ortaokul ($\bar{x}$= 4,10) öğretmenlerinin ise en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Görev yapılan eğitim kademesi ile alansal gelişim alt boyutu arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,563; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ortaokul ($\bar{x}$= 3,93) öğretmenlerinin en yüksek, ilkokul veya anaokulu ($\bar{x}$= 3,85) öğretmenlerinin ise en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Görev yapılan eğitim kademesinin öğretmenlerin mesleki gelişiminin geneli ile arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,061; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında anaokulu veya ilkokul ve ortaokul ($\bar{x}$= 4,04) öğretmenlerinin eşit ve daha yüksek olduğu, lise ($\bar{x}$= 4,02) öğretmenlerinin ise diğerlerine göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki gelişim faaliyetleri üzerine yapılan bir araştırma da ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki gelişim faaliyetleri sayılarında benzerlik olduğu görülmüştür (Aktaran: İlğan, 2017: 87-88). Bu durum bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan bir başka araştırmada ise görev yapılan okul türü ile mesleki gelişim değerleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Bilge ve Aslanargun, 2018: 297). Ortaya çıkan bu iki farklı sonucun sebebi yapılan diğer araştırmada mesleki gelişime okul yöneticilerinin katkısı üzerine ilişkin bir araştırma yapılması olduğu düşünülmektedir.

Mesleki gelişimi etkileyen birçok faktör vardır. Ortaya koyulan bu bulgular ışığında mesleki gelişime bakıldığında öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün öğretmenlerin, mesleki gelişimine ilişkin öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.1.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin öz yeterlik algıları ve mesleki gelişimin alt boyutlarına ilişkin algıları ile cinsiyet durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Öğretimsel Gelişim	Erkek	207	4,01	,63	,074	404	,941
	Kadın	199	4,01	,63			
Kurumsal Gelişim	Erkek	207	4,17	,63	1,972	404	,049
	Kadın	199	4,04	,65			
Kişisel Gelişim	Erkek	207	4,10	,65	-,638	404	,524
	Kadın	199	4,14	,58			
Alansal Gelişim	Erkek	207	3,93	,66	,996	404	,320
	Kadın	199	3,86	,62			
Mesleki Gelişim Toplam	Erkek	207	4,05	,55	,735	404	,463
	Kadın	199	4,01	,54			

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşup oluşmadığını gösteren t-testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretimsel gelişim alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemektedir [$t(404) = 0,074$; $p>0,05$]. Hem erkeklerin ($\overline{x}= 4,01$) hem de kadınların ($\overline{x}= 4,01$) öğretimsel gelişim alt boyut puanları aynı ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Erdem ve Kıngır'ın (2022) öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin yapmış olduğu derleme çalışmasında aktardıklarına göre öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlik algılarının bu araştırmadaki öğretimsel gelişime ilişkin bulgularla benzer olduğu görülmüştür.

Kurumsal gelişim alt boyutunda ise cinsiyet durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(404) = 1,972$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerine göre anlamlı farklılığın erkekler lehine olduğu görülmektedir ($\overline{x}= 4,17$). Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü için Cohen's d katsayısına göre (0,20) cinsiyet değişkeni açısından düşük düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kurumsal gelişiminin %4'lük kısmı cinsiyet değişkeni ile açıklanabilmektedir. Kurumsal gelişim boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkması, kurumsal gelişimde birinci derecede sorumluluğu olan okul müdürlerinin arasında kadın öğretmenlerinin oranının yalnızca %7 olması durumuyla örtüştüğü görülmektedir. Kadın öğretmenlerin oranını her ne kadar artsa da okul müdürlüğü sayısında kadınlar lehine bir artış olmaması kurumsal gelişimden kadın öğretmenlerin uzak durduğunu göstermektedir. https://www.birgun.net/haber/meb-de-kadin-yoneticilerin-orani-yuzde-1-92-erkek-egitim-bakanligi-268876 (Erişim tarihi: 30 Nisan 2023).

Kişisel gelişim alt boyutu için t-testi sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir [t(404) = -,638; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında hem kadınların hem erkeklerin kişisel gelişimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve kadınların ($\bar{x}$= 4,14) ortalamasının erkeklerden ($\bar{x}$= 4,10) az bir miktar daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada benzer şekilde öğretmenlerin mesleki gelişim için harcadıkları bireysel çaba ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu ortaya koyulmuştur (Kaçan, 2004: 63). Ortaya koyulan bu bulgu bu araştırmadaki cinsiyetin kişisel gelişime etkisine ilişkin bulgusuyla aynı doğrultuda olup desteklemektedir.

Alansal gelişim alt boyutuna cinsiyetin etkisine ilişkin istatistiki verilere bakıldığında anlamlı farklılık yoktur [t(404) = ,996; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkeklerin ($\bar{x}$= 3,93) ortalamasının kadınlardan ($\bar{x}$= 3,86) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaçan'ın (2004) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin yaklaşık yarısı mesleğe yönelik farklı konulardan hizmet içi eğitim almak istemesi bu araştırmanın alansal gelişime ilişkin bulgusuyla kısmen örtüşmektedir. Bu araştırmanın bulgusuna göre öğretmenlerin kendini mesleki olarak en zayıf gördüğü alt boyut alansal gelişim boyutudur. Bunun sebebi olarak bilim ve teknolojideki hızlı değişimin alanlara ilişkin bilgi ve yenilikleri hızlı bir şekilde değiştiriyor olması düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının geneline ilişkin cinsiyetin etkisine bakıldığında anlamlı farklılık yoktur [t(404) = ,735; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkeklerin ($\bar{x}$= 4,05) ortalamasının kadınların ($\bar{x}$= 4,01) ortalamasından daha büyük olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime katılma durumu ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve farkın erkek öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır (İlğan vd., 2021: 205). İlğan ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmada cinsiyetin etkisi anlamlılık olarak farklı bulgu verse de farkın yönü erkekler lehine olması benzer bir bulgu olmaktadır. Anlamlılık açısından farkın olmasının sebebi katılımcı görüşlerinin farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu durum bize erkek öğretmenlerin okul gelişimine daha çok önem verdiğini göstermektedir.

4.2.1.3. Yaş Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma

Mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin yaş değişkeninin farklılık oluşturması durumuna ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni ile Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.

Alt Boyutlar	Betimsel Sonuçlar				ANOVA Sonuçları					
	Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretimsel Gelişim	30 ve altı	52	3,98	0,78	Gruplar Arası	1,997	3	0,666	1,714	0,163
	31-40	172	4,05	0,56	Gruplar içi	156,094	402	0,388		
	41-50	136	3,93	0,63						
	51+	46	4,13	0,65	Toplam	158,092	405			
	Toplam	406	4,01	0,62						
Kurumsal Gelişim	30 ve altı	52	3,96	0,76	Gruplar Arası	3,485	3	1,162	2,855	0,037
	31-40	172	4,09	0,60	Gruplar içi	163,556	402	0,407		
	41-50	136	4,10	0,61						
	51+	46	4,33	0,69	Toplam	167,041	405			
	Toplam	406	4,10	0,64						
Kişisel Gelişim	30 ve altı	52	3,96	0,70	Gruplar Arası	2,714	3	0,905	2,395	0,068
	31-40	172	4,14	0,58	Gruplar içi	151,865	402	0,378		
	41-50	136	4,09	0,61						
	51+	46	4,28	0,64	Toplam	154,579	405			
	Toplam	406	4,12	0,62						
Alansal Gelişim	30 ve altı	52	3,92	0,61	Gruplar Arası	0,587	3	0,196	0,476	0,699
	31-40	172	3,89	0,65	Gruplar içi	165,152	402	0,411		
	41-50	136	3,86	0,61						
	51+	46	3,99	0,73	Toplam	165,738	405			
	Toplam	406	3,89	0,64						
Mesleki Gelişim Toplamı	30 ve altı	52	3,96	0,65	Gruplar Arası	1,604	3	0,535	1,817	0,144
	31-40	172	4,05	0,51	Gruplar içi	118,331	402	0,294		
	41-50	136	3,99	0,53						
	51+	46	4,19	0,59	Toplam	119,936	405			
	Toplam	406	4,03	0,54						

Tablo 4.5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile mesleki gelişim ve alt boyutları arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşları ile öğretimsel gelişimleri arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(3-402)} = 1,714$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında büyükten küçüğe doğru 51 ve üzeri ($\overline{x}= 4,13$), 31-40 yaş ($\overline{x}= 4,05$), 30 ve altı yaş ($\overline{x}= 3,98$) ve 41-50 yaş ($\overline{x}= 3,93$) şeklinde sırlandığı görülmektedir.

Yaş değişkeni ile kişisel gelişim alt boyutu arasında anlamlı farklılık yoktur[$F_{(3-402)} = 2,395$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında büyükten küçüğe doğru 51

ve üzeri ($\bar{x}$= 4,28), 31-40 yaş ($\bar{x}$= 4,14), 41-50 yaş ($\bar{x}$= 4,09) ve 30 ve altı yaş ($\bar{x}$= 3,96) şeklinde sırlandığı görülmektedir.

Yaş değişkeni ile alansal gelişim arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(3 - 402)}$ = 0,476; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sıralama 51 ve üzeri ($\bar{x}$= 3,99), 30 ve altı yaş ($\bar{x}$= 3,92), 31-40 yaş ($\bar{x}$= 3,89) ve 41-50 yaş ($\bar{x}$= 3,86) şeklindedir.

Yaş değişkeni ile mesleki gelişimin toplamı arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(3 - 402)}$ = 1,817; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında büyükten küçüğe doğru 51 ve üzeri ($\bar{x}$= 4,19), 31-40 yaş ($\bar{x}$= 4,05), 41-50 yaş ($\bar{x}$= 3,99) ve 30 ve altı yaş ($\bar{x}$= 3,96) şeklinde sırlandığı görülmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni ile Kurumsal Gelişimi Arasındaki Farkı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark-Gabriel	Eta-Kare
Gruplar Arası	3,485	3	1,162	2,855	0,037	51 ve üstü > 30 ve altı	0,02
Gruplar içi	163,556	402	0,407				
Toplam	167,041	405					

Yaş değişkeni ile kurumsal gelişim alt boyutu arasında anlamlı farklılık söz konusudur [$F_{(3 - 402)}$ = 2,855; p>0,05]. Grupların varyansı homojen dağıldığı fakat örneklem büyüklükleri arasında fark büyük olduğu için Gabriel testinden yararlanılmıştır. Gabriel testi sonuçlarına göre 30 yaş ve altı ($\bar{x}$= 3,96) olanlar ile 51 yaş ve üstü ($\bar{x}$= 4,33) olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık 51 yaş ve üstü olanların lehinedir. Başka bir ifadeyle yaşı 51 ve daha fazla olan öğretmenler, yaşı 30 ve altı olan öğretmenlere göre kurumsal gelişim algıları daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Fakat yaşı büyük olanların en yüksek ortalamada olması ve yaşın azalmasıyla kurumsal gelişmişlik düzeylerinin de azalıyor olması dikkate alınması gerekmektedir. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü (η^2 = 0,02) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İlğan'ın(2017) aktardığı bir araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yöneldikleri mesleki gelişim etkinlikleri ile yaş değişkeni ile arasında anlamlı fark görülmemiştir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılma üzerine yapılan araştırma mesleki gelişim düzeyleri üzerine yapılan araştırma ile benzer şekilde yaş değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmaması benzer bir durumdur. Yapılan başka bir araştırma da mesleki

gelişime okul müdürlerinin katkı düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırma da yaşın artmasıyla okul yöneticilerinin mesleki gelişime doğrudan sunduğu katkı alt boyutuna ilişkin ortalama değerlerinin artması bu araştırmanın kurumsal gelişim alt boyutunda ortaya çıkan bulgu ile uyuşmaktadır (Bilge ve Aslanargun, 2018: 290).

Gerek bu araştırmanın gerek konuyla ilgili diğer araştırmaların bulgularına bakıldığında yaş değişkeni ile mesleki gelişim arasında anlamlı fark görülebilmesi için yaş farkının çok yüksek olan gruplar arasında karşılaştırma yapmak gerekmektedir. Örneklemdeki yaş grupları birbirine yakın olduğu karşılaştırmalarda ise anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.2.1.4. Lisansüstü Eğitim Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma

Mesleki gelişim öz yeterlik algıları ile alt boyutlarına ilişkin lisansüstü eğitim yapma arasında anlamlı farklılığı gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.7'da verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Mesleki Gelişim İlişkin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	**Lisansüstü Eğitim durumu**	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Öğretimsel Gelişim	Lisans	329	3,98	,64	-1,902	404	,058
	Lisansüstü	77	4,13	,55			
Kurumsal Gelişim	Lisans	329	4,07	,66	-2,026	404	,043
	Lisansüstü	77	4,23	,55			
Kişisel Gelişim	Lisans	329	4,10	,62	-1,402	404	,162
	Lisansüstü	77	4,21	,58			
Alansal Gelişim	Lisans	329	3,85	,62	-2,745	404	,006
	Lisansüstü	77	4,07	,69			
Mesleki Gelişim Toplam	Lisans	329	4,00	,55	-2,331	404	,020
	Lisansüstü	77	4,16	,50			

Tablo 4.6'ya bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve alt boyutlara ilişkin algıları ile lisansüstü eğitim durumu arasındaki istatistiksel farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre lisansüstü eğitim durumu ile öğretimsel gelişim alt boyutu arasında anlamlı farklılık yoktur [$t(404) = -1,902$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisansüstü eğitim alanların ($\overline{x}= 4,13$) ortalamasının lisans mezunu olanlardan ($\overline{x}= 3,98$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümü lisansüstü eğitimlerin öğretimsel olarak kendilerini geliştirmelerine katkı sunacak yeni yöntem ve teknikleri öğrenme ve uygulama noktasında katkısı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir (Maviş Sevim ve Akın, 2021: 497). Bu durum bu araştırmanın bulgusu ile

çelişmekte olup lisansüstü eğitimin öğretimsel gelişime katkı sunmasını desteklemektedir.

Lisansüstü eğitim durumu ile kurumsal gelişim alt boyutu arasında anlamlı fark vardır [t(404) = -2,026; p<0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında anlamlı farklılığın lisansüstü eğitim alanların ($\bar{x}$= 4,23) lehine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünü hesaplamak için bakılan Cohen's d katsayısına göre (0,26) düşük düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kurumsal gelişiminin %7'lik kısmı lisansüstü eğitim durumuna bağlı olarak açıklanmaktadır. Yapılan başka bir araştırma da katılımcı öğretmenlerin kendi kurumlarına daha fazla katkı sunma gerekçesiyle lisansüstü eğitim yapmak istediği bulgusu ortaya koyulmuştur (Aktan, 2020: 599). Bu bulgu bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Lisansüstü eğitim durumu ile kişisel gelişim alt boyutu arasında anlamlı fark yoktur [t(404) = --1,402; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisansüstü eğitim alanların ($\bar{x}$= 4,21) ortalamasının lisans mezunu olanlardan ($\bar{x}$= 4,10) daha yüksek olduğu görülmektedir. Maviş Sevim ve Akın (2021) yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin kişisel gelişimlerine sağlamak amacıyla lisansüstü eğitim yapmak istedikleri bulgusunu ortaya koymuştur. Bu da araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Lisansüstü eğitim alma durumu ile alansal gelişim alt boyutu arasında anlamlı fark vardır [t(404) = -2,745; p<0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında anlamlı farklılığın lisansüstü eğitim alanların ($\bar{x}$= 4,07) lehine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünü hesaplamak için bakılan Cohen's d katsayısına göre (0,34) orta düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu görünmektedir. Öğretmenlerin alansal gelişiminin %12'lik kısmı lisansüstü eğitim durumuna bağlı olarak açıklanmaktadır. Aktan'ın(2020) lisansüstü eğitimin mesleki Yeterlikler katkı sağlamasına ilişkin sonucunun da bu araştırmanın bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Lisansüstü eğitim alma durumu ile mesleki gelişimin geneli arasında anlamlı fark vardır [t(404) = -2,331; p<0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında anlamlı farklılığın lisansüstü eğitim alanların ($\bar{x}$= 4,16) lehine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünü hesaplamak için bakılan Cohen's d katsayısına göre (0,30) orta düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu görünmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin genelinin %9'luk kısmı lisansüstü eğitim durumuna bağlı olarak açıklanmaktadır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarını kariyer gelişimleri açısından değerlendiren Aktan(2020)

yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin lisansüstü eğitimle kişisel gelişim, mesleki gelişim ve çalıştığı kurumu geliştirme gibi amaçlarının olduğu ortaya koyulmuştur. Bir başka araştırma da yine benzer şekilde lisansüstü eğitim sürecinde katıldıkları bilimsel çalışmaların ve gördükleri derslerin mesleki gelişimlerine pozitif etkisinin olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır (Turhan ve Yaraş, 2013: 209). Ortaya koyulan bu bulgular da araştırmanın bulguları ile aynı doğrultuda olup lisansüstü eğitimin mesleki gelişimi olumlu yönde etkilediği görüşünü desteklemektedir. Lisansüstü eğitimlerde öğretmenler yeni bilgi ve beceriler edinmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretimsel, kurumsal, kişisel ve alansal olarak mesleki gelişimlerine katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

4.2.1.5. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile mesleki gelişim ve alt boyutları arasında anlamlı farkı gösteren ANOVA sonuçları Tablo 4.8'de görülmektedir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Değişkeni ile Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.

Alt Boyutlar	Betimsel Sonuçlar				ANOVA Sonuçları						
	grup	N	$\overline{X}$	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Top	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-Tukey	Eta-Kare
Öğretimsel Gelişim	0-2	165	3,91	0,64	Gruplar Arası	3,706	2	1,853	4,837	0,008	7+>0-2	0,02
	3-6	130	4,01	0,59	Gruplar içi	154,385	403	0,383				
	7+	111	4,15	0,62								
	Top	406	4,01	0,62	Toplam	158,092	405					
Kurumsal Gelişim	0-2	165	3,95	0,67	Gruplar Arası	7,931	2	3,966	10,045	0,000	3-6>0-2 7+>0-2	0,05
	3-6	130	4,15	0,57	Gruplar içi	159,109	403	0,395				
	7+	111	4,28	0,63								
	Top	406	4,10	0,64	Toplam	167,041	405					
Kişisel Gelişim	0-2	165	4,01	0,63	Gruplar Arası	4,631	2	2,315	6,223	0,002	7+>0-2	0,03
	3-6	130	4,12	0,60	Gruplar içi	149,949	403	0,372				
	7+	111	4,28	0,59								
	Top	406	4,12	0,62	Toplam	154,579	405					
Alansal Gelişim	0-2	165	3,77	0,67	Gruplar Arası	6,282	2	3,141	7,938	0,000	7+>0-2	0,04
	3-6	130	3,90	0,60	Gruplar içi	159,457	403	0,396				
	7+	111	4,08	0,59								
	Top	406	3,89	0,64	Toplam	165,738	405					
Mesleki Gelişim Toplamı	0-2	165	3,91	0,56	Gruplar Arası	5,355	2	2,678	9,417	0,000	7+>0-2	0,04
	3-6	130	4,05	0,50	Gruplar içi	114,580	403	0,284				
	7+	111	4,20	0,53								
	Top	406	4,03	0,54	Toplam	119,936	405					

Tablo 4.8'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile mesleki gelişim ve alt boyutları arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile öğretimsel gelişimleri arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{(2-403)} = 4,837$; $p<0,05$]. Grupların varyansı homojen ve örneklem büyüklükleri yakın olduğu için Tukey testinden yararlanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 0-2 hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 3,91$) ile 7+ hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 4,15$) arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık 7+ hizmet içi eğitim alanların lehinedir. Son iki yılda 7 veya daha fazla gönüllü olarak hizmet içi eğitime katılanların öğretimsel gelişim algıları daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,02$) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile kurumsal gelişimleri arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{(2-403)} = 10,045$; $p<0,05$]. Grupların varyansı homojen ve örneklem büyüklükleri yakın olduğu için Tukey testinden yararlanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 0-2 hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 3,95$) ile 7+ hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 4,28$) arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık 7+ hizmet içi eğitim alanların lehinedir. Benzer şekilde 0-2 hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 3,95$) ile 3-6 hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 4,15$) arasında da anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık 3-6 hizmet içi eğitim alanların lehinedir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,05$) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile kişisel gelişimleri arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{(2-403)} = 6,223$; $p<0,05$]. Grupların varyansı homojen dağıldığı için Tukey testinden yararlanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 0-2 hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 4,01$) ile 7+ hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 4,28$) arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık 7+ hizmet içi eğitim alanların lehinedir. Son iki yılda 7 veya daha fazla gönüllü olarak hizmet içi eğitime katılanların kişisel gelişim algıları daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,03$) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile alansal gelişimleri arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{(2 - 403)} = 7,938$; $p<0,05$]. Grupların varyansı homojen dağıldığı için Tukey testinden yararlanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 0-2 hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 3,77$) ile 7+ hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 4,08$) arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık 7+ hizmet içi eğitim alanların lehinedir. Son iki yılda 7 veya daha fazla gönüllü olarak hizmet içi eğitime katılanların alansal gelişim algıları daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,04$) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile mesleki gelişimlerinin bütünü arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{(2 - 403)} = 9,417$; $p<0,05$]. Grupların varyansı homojen dağıldığı için Tukey testinden yararlanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 0-2 hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 3,91$) ile 7+ hizmet içi eğitim alanlar ($\bar{x}= 4,20$) arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık 7+ hizmet içi eğitim alanların lehinedir. Son iki yılda 7 veya daha fazla gönüllü olarak hizmet içi eğitime katılanların mesleki gelişimlerinin bütününe yönelik öz yeterlik algıları daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,04$) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyinde aldıkları eğitimlerin yeterliliğine ilişkin algıları analiz edilmiş ve katılımcıların yaklaşık yarısı lisansta aldıkları eğitimi yeterli bulmadıklarını belirttiği sonucu ortaya çıkmıştır (Öztürk vd., 2016: 108). Bu sonuç ile öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişim öz yeterlik algılarının artıyor olması bulgusu aynı doğrultuda görünmektedir. Başka bir araştırma da ise yine benzer bir şekilde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin özellikle çevre ile ilişkileri konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları ve öğretmen Yeterlik algılarının da daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Karacaoğlu, 2008: 94). Yapılan bu çalışma da öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile mesleki gelişimlerine yönelik algılarını yükselmesi ile aynı doğrultudadır.

Analiz sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı farklılık düzeyi düşük çıkmış olsa da katılınan hizmet içi etkinliği sayısı arttıkça mesleki gelişime ilişkin özyeterlik algıları tüm

alt boyutlar dahil olarak artmaktadır. Bu da hizmet içi etkinlikler ile mesleki gelişim arasında doğru orantı olduğu fikrini desteklemektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Demografik Özellikleri Arasındaki Anlamlı Farklılık

Bu bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri ile mesleki motivasyonları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunma durumu incelenmiştir. Bu amaçla iki değer alabilen değişkenlerde anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü bulmak için t-Testi ikiden fazla değer alabilen değişkenlerde ise ANOVA testi yapılmıştır.

4.2.2.1. Eğitim Kademesi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile motivasyonları arasında anlamlı farklılık olma durumuna ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar aşağıda tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Eğitim Kademeleri ile Mesleki Motivasyon Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları.

Alt Boyutlar	Betimsel Sonuçlar				ANOVA Sonuçları					
	Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	İlkokul Anaokulu	127	4,22	,63	Gruplar Arası	0,581	2	0,290	0,646	0,525
	Ortaokul	154	4,15	,72	Gruplar içi	181,098	403	0,449		
	Lise	125	4,24	,64						
	Toplam	406	4,20	,67	Toplam	181,678	405			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	İlkokul Anaokulu	127	4,50	,61	Gruplar Arası	0,001	2	0,000	0,001	0,999
	Ortaokul	154	4,50	,64	Gruplar içi	153,173	403	0,380		
	Lise	125	4,50	,60						
	Toplam	406	4,50	,61	Toplam	153,173	405			
Motivasyon Genel	İlkokul Anaokulu	127	4,33	,59	Gruplar Arası	0,211	2	0,106	0,281	0,755
	Ortaokul	154	4,29	,66	Gruplar içi	151,288	403	0,375		
	Lise	125	4,35	,59						
	Toplam	406	4,32	,61	Toplam	151,499	405			

Tablo 4.9'a bakıldığında öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile mesleki motivasyon ve alt boyutları arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)} = 0,646$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lise ($\overline{X}= 4,24$) öğretmenlerinin en yüksek, ortaokul ($\overline{X}= 4,15$) öğretmenlerinin

ise en düşük olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan bir araştırmada bu araştırmadan farklı olarak öğretmenlerin mesleki doyumları ile öğretim yaptıkları eğitim kademesi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada anlamlı farklılık anaokulu öğretmenlerinin lehine çıkmıştır. Bu bulguya göre anaokulu öğretmenleri diğer kademe öğretmenlerine göre daha yüksek mesleki doyum seviyesindedirler (Üzümcü ve Müezzin, 2018: 16). Bu çalışmada eğitim kademeleri gruplara ayrılırken ilkokul ve anaokulu tek bir grup olarak düzenlenmiştir. İki çalışmanın bulguları arasında farklılık olmasının sebebi ise eğitim kademelerinin gruplandırılmasında görülen farklılıktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ile görev yapılan eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,001; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında üç grubunda birbiriyle aynı seviyede ($\bar{x}$= 4,50) olduğu görülmektedir.

Görev yapılan eğitim kademesi ile mesleki motivasyonun geneli arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,281; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lise ($\bar{x}$= 4,35) öğretmenlerinin en yüksek, ortaokul ($\bar{x}$= 4,29) öğretmenlerinin ise en düşük olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin katılımcı olduğu bir araştırmada bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde eğitim kademesi ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (Pars ve Cemaloğlu, 2022: 27). Bir başka araştırmada yine benzer şekilde öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olması mesleki motivasyonu etkileyen bir etmen olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır (Demir, 2023: 239).

Gerek bu araştırma gerekse benzer araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin eğitim kademesi ile mesleki motivasyonları arasında büyük oranda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmen motivasyonunu eğitim kademsinin etkilemediği anlaşılmaktadır.

4.2.2.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin cinsiyeti ile mesleki motivasyonları ve mesleki motivasyonun alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasındaki anlamlı farklılık olma durumunu göstermek için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testine ilişkin istatistiksel veriler aşağıda tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Motivasyon Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	Erkek	207	4,13	,70	-2,007	404	,045
	Kadın	199	4,27	,63			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	Erkek	207	4,45	,64	-1,606	404	,109
	Kadın	199	4,55	,59			
Mesleki Motivasyon Genel	Erkek	207	4,26	,64	-1,959	404	,051
	Kadın	199	4,38	,58			

Tablo 4.10'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile motivasyon ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı farklılığı gösteren t-testi sonuçlarına ilişkin istatistiki veriler görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ile mesleki doyum ve kişisel gelişim algı düzeyi arasında anlamlı farklılık görülmektedir [t(404) = -2,007; p<0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılığın kadınlar ($\overline{x}$= 4,27) lehine olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü için Cohen's d katsayısına göre (0,21) cinsiyet değişkeni açısından düşük düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki doyum ve kişisel gelişimine ilişkin motivasyon düzeylerinin %4'lük kısmı cinsiyet değişkeni ile açıklanabilmektedir.

Öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyon düzeyine cinsiyetin etkisine ilişkin istatistiki verilere bakıldığında anlamlı farklılık yoktur [t(404) = -1,606; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında kadınların ($\overline{x}$= 4,55) erkeklerden ($\overline{x}$= 4,45) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyeti ile mesleki motivasyonlarının geneli arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [t(404) = -1,959; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında kadınların($\overline{x}$= 4,38) ortalamasının erkeklerden ($\overline{x}$= 4,26) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır (Akman ve Durgun, 2022: 492). Ortaya çıkan bu bulgu da bu araştırmanı bulgusunu destekler niteliktedir. Yarım ve Ada'nın (2021) cinsiyetin öğretmen motivasyonuna etkisini araştırdıkları meta analiz çalışmalarında 16 bağımsız çalışmayı analiz etmişlerdir. Bu analizlerde motivasyonun cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Hem bu araştırmanın bulguları hem de geçmiş araştırma bulguları motivasyonu açıklamada cinsiyetin ya

etkisinin olmadığı ya da çok küçük düzeyde etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularında cinsiyet değişkeni ile mesleki motivasyon arasında anlamlı farklılık bulunmasa da hem mesleki motivasyonun genelinde hem de iki alt boyutunda kadınların motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da önemli görülmektedir.

4.2.2.3. Yaş Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile motivasyonları arasında anlamlı farklılık olma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar aşağıda tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arsasında Anlamlı Farkı Gösteren ANOVA Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Betimsel Sonuçlar				ANOVA Sonuçları					
	Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	30 ve altı	52	4,28	,65	Gruplar Arası	,942	3	,314	,698	,554
	31-40	172	4,16	,71	Gruplar içi	180,737	402	,450		
	41-50	136	4,19	,58						
	51+	46	4,28	,79	Toplam	181,678	405			
	Toplam	406	4,20	,67						
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	30 ve altı	52	4,51	,75	Gruplar Arası	,062	3	,021	,054	,983
	31-40	172	4,51	,60	Gruplar içi	153,112	402	,381		
	41-50	136	4,50	,53						
	51+	46	4,47	,76	Toplam	153,173	405			
	Toplam	406	4,50	,61						
Motivasyon Geneli	30 ve altı	52	4,37	,65	Gruplar Arası	,261	3	,087	,231	,875
	31-40	172	4,30	,63	Gruplar içi	151,238	402	,376		
	41-50	136	4,32	,52						
	51+	46	4,36	,76	Toplam	151,499	405			
	Toplam	406	4,32	,61						

Tablo 4.11'e bakıldığında öğretmenlerin yaş değişkeni ile mesleki motivasyon ve alt boyutları arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşları ile mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(3 - 402)} = 0,698$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 30 ve altı ile 51 ve üstü yaşlarındaki ($\overline{x}= 4,28$) öğretmenlerinin en yüksek, 31-40 yaş aralığındaki ($\overline{x}= 4,16$) öğretmenlerinin ise en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(3 - 402)} = 0,054$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında yaşları 30 ve altı olanlar ile 31-40 ($\bar{x}= 4,51$) aralığında olanların en yüksek, 51 ve üstü yaş ($\bar{x}= 4,47$) olanların ise en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Yaş değişkeni ile mesleki motivasyonun geneli arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(3 - 402)} = 0,231$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında yaşları 30 ve altında olan ($\bar{x}= 4,37$) öğretmenlerinin en yüksek, 31 ve 40 yaş aralığında olan ($\bar{x}= 4,30$) öğretmenlerinin ise en düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu üzerine yapılan bir araştırmada yaş değişkeni ve mesleki motivasyon arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Akman ve Durgun, 2022: 492). Ortaya koyulan bu bulgu bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Yapılan başka araştırmalarda ise yaş değişkenine ilişkin farklı durumlar söz konusudur. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yaşları ile hem mesleki motivasyon düzeyleri hem de iş doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusu ortaya çıkmış ve bu farklılığın daha yaşlı olan öğretmenler lehine olduğu belirtilmiştir (Taş ve Selvitopu, 2020: 29-31). Öğretmen motivasyonu üzerine yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerin yaşı ile aynı oranda değişen mesleki kıdemi ile mesleki motivasyonu arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Mesleki motivasyona ilişkin bu farklılık ise 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğu belirtilmiştir (Demir, 2022: 242). Ortaya koyulan bu bulgu da bu araştırmada ortaya çıkan yaş değişkeni ile mesleki motivasyon arasında anlamlı farklılık yoktur bulgusu ile çelişmektedir.

Yapılan bu araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre yaş değişkeni öğretmenlerin mesleki motivasyonunu belirlemede etkili bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır. Alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında ise hem bu araştırmayı destekleyen hem de karşıt görüş ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Yaş değişkeninin mesleki motivasyonu etkilemesi ile ilgili ortaya koyulan bu zıt görüşler katılımcı görüşlerinin farklılaştığını göstermektedir.

4.2.2.4. Lisansüstü Eğitim Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmış olma veya yapmamış olma durumunun mesleki motivasyon üzerindeki etkisini analiz etmek için t-testi kullanılmıştır. Tablo 4.12'de t-testi analiz sonuçlarına ilişkin istatistiki bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Mesleki Motivasyon Algı Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Eğitim	N	$\overline{X}$	Ss	t	sd	p
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	Lisans	329	4,17	,68	-1,906	404	,057
	Lisansüstü	77	4,33	,60			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	Lisans	329	4,49	,62	-,779	404	,436
	Lisansüstü	77	4,55	,60			
Mesleki Motivasyon Genel	Lisans	329	4,30	,62	-1,549	404	,122
	Lisansüstü	77	4,42	,56			

Tablo 4.12'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ile motivasyon ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı farklılığı gösteren t-testi sonuçlarına ilişkin istatistiki veriler görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre lisansüstü eğitim değişkeni ile mesleki doyum ve kişisel gelişim algı düzeyi arasında anlamlı farklılık görülmemektedir [t(404) = -1,906; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisansüstü mezunu olanların ($\overline{x}$= 4,33) lisans mezunlarına ($\overline{x}$= 4,17) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyon düzeyine lisansüstü eğitimin etkisine ilişkin istatistiki verilere bakıldığında anlamlı farklılık yoktur [t(404) = -,779; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisansüstü mezunu olanların ($\overline{x}$= 4,55) lisans mezunlarına ($\overline{x}$= 4,49) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ile mesleki motivasyonlarının geneli arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [t(404) = ,-1,549; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisansüstü mezunu olanların ($\overline{x}$= 4,42) lisans mezunlarına ($\overline{x}$= 4,30) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonları üzerine yapılan bir araştırma da öğretmenler mezun oldukları eğitim düzeyi ile iş motivasyonları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgu bu araştırmayı desteklemektedir (Ertürk, 2016: 9). Benzer şekilde Uçar(2015) doktora tez çalışmasında öğretmenlerin mezuniyeti ile motivasyon ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Ortaya koyulan bu durum da bu araştırmanın öğretmenlerin mezuniyeti ile mesleki motivasyonu arasında anlamlı farklılık yoktur bulgusu ile örtüşmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yüksek düzeyde motivasyonlarının kaynağı olarak mezuniyetlerini dikkate almak yersiz olacaktır.

4.2.2.5. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile mesleki motivasyonları ve mesleki motivasyona ilişkin iki alt boyut arasındaki anlamlı farklılık ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin istatistiki bilgilere Tablo 4.13'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Durumu ile Mesleki Motivasyonu Arasında Anlamlı Farkı Gösteren ANOVA Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Betimsel Sonuçlar				ANOVA Sonuçları							
	grup	N	$\overline{X}$	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Top	Sd	Karele r Ort.	F	p	Fark-Tukey	Eta-Kare
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	0-2	165	4,08	,70	Gruplar Arası	5,260	2	2,630	6,008	0,003	7+>0-2	0,03
	3-6	130	4,21	,61	Gruplar içi	176,419	403	0,438				
	7+	111	4,36	,67								
	Top	406	4,20	,67	Toplam	181,678	405					
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	0-2	165	4,44	,61	Gruplar Arası	1,886	2	0,943	2,511	0,082		
	3-6	130	4,48	,59	Gruplar içi	151,288	403	0,375				
	7+	111	4,61	,65								
	Top	406	4,50	,61	Toplam	153,173	405					
Mesleki Motivasyon Genel	0-2	165	4,23	,62	Gruplar Arası	3,611	2	1,805	4,919	0,008	7+>0-2	0,02
	3-6	130	4,32	,56	Gruplar içi	147,889	403	0,367				
	7+	111	4,46	,63								
	Top	406	4,32	,61	Toplam	151,499	405					

Tablo 4.13'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile mesleki motivasyonları ve alt boyutları arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile mesleki doyum ve kişisel gelişimleri arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{(2\ -\ 403)} = 6{,}008$; $p<0{,}05$]. Grupların varyansı homojen ve örneklem sayıları yakın olduğu için Tukey testinden yararlanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 0-2 hizmet içi eğitim alanlar ($\overline{x}= 4{,}08$) ile 7+ hizmet içi eğitim alanlar ($\overline{x}= 4{,}36$) arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık 7+ hizmet içi eğitim alanların lehinedir. Son iki yılda 7 veya daha fazla gönüllü olarak hizmet içi eğitime katılanların mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0{,}03$) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyon algıları arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)} = 2,511$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında son iki yılda 7'den fazla hizmet içi eğitime katılanların ($\overline{x}= 4,61$) en yüksek, 0-2 hizmet içi eğitim etkinliğine katılanların ($\overline{x}= 4,44$) en düşük olduğu anlaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile mesleki motivasyon algıları arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{(2 - 403)} = 64,919$; $p<0,05$]. Grupların varyansı homojen dağıldığı için Tukey testinden yararlanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 0-2 hizmet içi eğitim alanlar ($\overline{x}= 4,23$) ile 7+ hizmet içi eğitim alanlar ($\overline{x}= 4,46$) arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık 7+ hizmet içi eğitim alanların lehinedir. Son iki yılda 7 veya daha fazla gönüllü olarak hizmet içi eğitime katılanların mesleki motivasyona ilişkin algıları daha yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,02$) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan bir araştırmada hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin görev aşkı düzeylerinin hizmet içi eğitimden yararlanmayanlara göre daha yüksek olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır (Şener, 2009: 78). Ortaya çıkan bulgu bu araştırmayı destekler niteliktedir. Yapılan bir başka araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri alınmış ve öğretmenin mesleki doyumunu sağlayan, motivasyonunu arttıran bir etken olarak görülmüş (Gültekin ve Çubukçu, 2008: 192). Gerek bu çalışmanın bulguları gerekse literatürdeki çalışmalar hizmet içi eğitimlerin mesleki motivasyonu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişim ile alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ve mesleki motivasyon ile alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olma durumu sınanmaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki seviyesi ile mesleki gelişim ve alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olma durumu ANOVA testi ile sınanmıştır. Sonrasında ise yine ANOVA testi yapılarak mesleki

motivasyon ve kariyer basamakları arasındaki anlamlı farklılık olma durumu analiz edilmiştir.

4.3.1. Kariyer Basamakları ile Mesleki Gelişim Arasında Anlamlı Farklılık

Öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki düzeyi ile mesleki gelişim ve alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Kariyer Basamakları ile Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Arasında Anlamlı Farkı Gösteren ANOVA Test Sonuçları.

Alt Boyutlar	Betimsel Sonuçlar				ANOVA Sonuçları						
	grup	N	$\overline{X}$	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Top	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark-Gabriel	Eta-Kare
Öğretimsel Gelişim	Öğretmen	142	3,99	,67	Gruplar Arası	0,711	2	0,356	0,911	0,403		
	Uzman öğretmen	226	4,00	,60	Gruplar içi	157,380	403	0,391				
	Başöğretmen	38	4,14	,61								
	Top	406	4,01	,62	Toplam	158,092	405					
Kurumsal Gelişim	Öğretmen (A)	142	4,03	,70	Gruplar Arası	3,923	2	1,962	4,846	0,008		
	Uzman öğretmen (B)	226	4,10	,58	Gruplar içi	163,118	403	0,405			*Games-Howell C>B, C>A	0,02
	Başöğretmen (C)	38	4,39	,68								
	Top	406	4,10	,64	Toplam	167,041	405					
Kişisel Gelişim	Öğretmen	142	4,10	,66	Gruplar Arası	2,437	2	1,219	3,228	0,041		
	Uzman öğretmen	226	4,09	,59	Gruplar içi	152,142	403	0,378			C>B, C>A	0,02
	Başöğretmen	38	4,36	,57								
	Top	406	4,12	,62	Toplam	154,579	405					
Alansal Gelişim	Öğretmen	142	3,92	,63	Gruplar Arası	0,450	2	0,225	0,548	0,578		
	Uzman öğretmen	226	3,87	,63	Gruplar içi	165,289	403	0,410				
	Başöğretmen	38	3,96	,73								
	Top	406	3,89	,64	Toplam	165,738	405					
Mesleki Gelişim Toplamı	Öğretmen	142	4,01	,59	Gruplar Arası	1,404	2	0,702	2,387	0,093		
	Uzman öğretmen	226	4,02	,50	Gruplar içi	118,531	403	0,294				
	Başöğretmen	38	4,22	,56								
	Top	406	4,03	,54	Toplam	119,936	405					

Tablo 4.14'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin dahil oldukları kariyer basamağı ile mesleki gelişim ve alt boyutları arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kariyer basamakları ile öğretimsel gelişimleri arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,911; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında başöğretmenlerin ($\bar{x}$= 4,14) en yüksek, öğretmenlerin ($\bar{x}$= 3,99) en düşük olduğu anlaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin bulundukları kariyer basamakları ile kurumsal gelişimleri arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{(2 - 403)}$ = 4,846; p<0,05]. Grupların varyansı homojen olmadığı için Games-Howell testinden yararlanılmıştır. Games-Howell testi sonuçlarına göre başöğretmenler ($\bar{x}$= 4,39) ile öğretmenler ($\bar{x}$= 4,03) arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık başöğretmenlerin lehinedir. Benzer şekilde başöğretmenler ($\bar{x}$= 4,39) ile uzman öğretmenler ($\bar{x}$= 4,10) arasında da anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık başöğretmenlerin lehinedir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü (η^2 = 0,02) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kariyer basamakları öğretmenlerin kurumsal gelişimini açıklamada düşük düzeyde bir etkiye sahiptir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin dahil oldukları kariyer basamakları ile kişisel gelişimleri arasında anlamlı farklılık vardır [$F_{(2 - 403)}$ = 3,228; p<0,05]. Grupların varyansı homojen fakat örneklemler arası farklılık fazla olduğu için Gabriel testinden yararlanılmıştır. Gabriel testi sonuçlarına göre başöğretmenler($\bar{x}$= 4,36) ile öğretmenler ($\bar{x}$= 4,10) arasında anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık başöğretmenlerin lehinedir. Benzer şekilde başöğretmenler ($\bar{x}$= 4,36) ile uzman öğretmenler ($\bar{x}$= 4,09) arasında da anlamlı farklılık vardır. Aritmetik ortalama değerlerine göre anlamlı farklılık başöğretmenlerin lehinedir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Test sonucu hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü (η^2 = 0,02) hesaplanan farkın düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre kariyer basamakları öğretmenlerin kişisel gelişimini açıklamada düşük düzeyde bir etkiye sahiptir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kariyer basamakları ile alansal gelişimleri arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,548; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine

bakıldığında başöğretmenlerin ($\bar{x}$= 3,96) en yüksek, uzman öğretmenlerin ($\bar{x}$= 3,87) en düşük olduğu anlaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kariyer basamakları ile mesleki gelişim öz yeterlik algılarının geneli arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 2,387; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında başöğretmenlerin ($\bar{x}$= 4,22) en yüksek, öğretmenlerin ($\bar{x}$= 4,01) en düşük olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan bir araştırmada öğretmenler ÖMK yani kariyer basamakları ile akademik gelişmelerinin sağlanacağını düşündüklerini belirtmişlerdir (Gül ve Güngör, 2022: 1110-1111). Burada belirtilen akademik gelişim ile bu araştırmada geçen alansal gelişim ve kişisel gelişim alt boyutları örtüşmektedir. Bu alt boyutlarda kişisel gelişim ile kariyer basamakları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, alansal gelişim ile kariyer basamakları arasında anlamlı farklılık bulunmasa dahi kariyer basamaklarında yükseldikçe alansal gelişim düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Bu sebeple Gül ve Güngör'ün(2022) çalışmalarındaki bulgular ile bu araştırmanın bulguları aynı doğrultuda olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ÖMK ve kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin alındığı bir başka araştırmada kariyer basamaklarına ilişkin öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye ittiği şekilindeki görüşleri bu araştırmanın öğretimsel gelişim alt boyutu başta olmak üzere mesleki gelişimin geneliyle ilgili ortaya koyulan bulgularla örtüşmektedir (Genç ve Balyer, 2023: 108). Her ne kadar araştırma bulgularında öğretimsel gelişim ve mesleki gelişimin geneli ile kariyer basamakları arasında anlamlı farklılık çıkmasada her alt boyutta ve tüm alt boyutların genelinde başöğretmenlerin daha yüksek ortalamada olması Genç ve Balyer'in (2023) çalışmalarındaki bulgu ile benzer nitelikte olduğunu göstermektedir.

Bir başka araştırmada ise katılımcı öğretmenler kariyer basmaklarının mesleki gelişimlerine katkısını yeterli görmemekte içeriklerin daha güncel ve teknolojik olması gerektiğini belirtmişlerdir (İş ve Birel, 2022: 1986). İş ve Birel'in(2022) çalışmalarında ortaya koyulan bu sonuç ile bu çalışmanın bulgularının çeliştiği görülmektedir.

Öğretmenlerin aksi yönde görüş bildirdiği çalışmalar olmakla birlikte hem bu çalışmanın bulguları hem de benzer çalışmalarda ortaya koyulan bulgular kariyer basamakları ile öğretmenlerin mesleki gelişimine ve alt boyutlarına ilişkin katkı sağlandığı görülmektedir.

4.3.2. Kariyer Basamakları ile Mesleki Motivasyon Arasında Anlamlı Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dahil oldukları kariyer basamakları ile mesleki motivasyonları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık olma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Kariyer Basamakları ile Mesleki Motivasyon Algıları Arasında Anlamlı Farkı Gösteren ANOVA Test Sonuçları.

Alt Boyutlar	Betimsel Sonuçlar				ANOVA Sonuçları					
	Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim	Öğretmen	142	4,23	,67	Gruplar Arası	0,700	2	0,350	0,779	0,459
	Uzman öğretmen	226	4,16	,64	Gruplar içi	180,978	403	0,449		
	Başöğretmen	38	4,29	,84						
	Top	406	4,20	,67	Toplam	181,678	405			
Öğretim Süreci ve Öğrenciler	Öğretmen	142	4,50	,67	Gruplar Arası	0,005	2	0,002	0,006	0,994
	Uzman öğretmen	226	4,50	,53	Gruplar içi	153,169	403	0,380		
	Başöğretmen	38	4,49	,85						
	Top	406	4,50	,61	Toplam	153,173	405			
Motivasyon Geneli	Öğretmen	142	4,34	,64	Gruplar Arası	0,243	2	0,122	0,324	0,723
	Uzman öğretmen	226	4,30	,55	Gruplar içi	151,256	403	0,375		
	Başöğretmen	38	4,37	,83						
	Top	406	4,32	,61	Toplam	151,499	405			

Tablo 4.14'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin dahil oldukları kariyer basamağı ile mesleki motivasyonları ve alt boyutları arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kariyer basamakları ile mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,779; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında başöğretmenlerin ($\overline{x}$= 4,29) en yüksek, uzman öğretmenlerin ($\overline{x}$= 4,16) en düşük olduğu anlaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kariyer basamakları ile öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,006; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında öğretmenlerin ve uzman öğretmenlerin aynı ve yüksek ($\overline{x}$= 4,50) başöğretmenlerin ($\overline{x}$= 4,49) en düşük olduğu anlaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kariyer basamakları ile mesleki motivasyonlarının geneli arasında anlamlı farklılık yoktur [$F_{(2 - 403)}$ = 0,006; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında başöğretmenlerin ($\overline{x}$= 4,39) en yüksek, uzman öğretmenlerin en düşük ($\overline{x}$= 4,30) olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırma da katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre kariyer basamakları, mesleki motivasyon ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat yapılan başka araştırmalarda ortaya koyulan bulgulara göre kariyer basamakları öğretmenlerin motivasyonunu arttırmaktadır. Örneğin bir çalışma da öğretmen görüşlerine göre kariyer başmakları öğretmenin kendini geliştirmesini sağladığı ve mesleki motivasyonu arttırdığı bulgusu ortaya koyulmuştur (Pınar ve Dönel Akgül, 2023: 41). Bir başka çalışmada ÖMK bütün olarak bazı yönleriyle eleştirilip yetersiz görülse de maddi kaynak sağlayacak olması ve öğretmenlere itibarını arttırması sebebiyle öğretmen motivasyonuna katkı sunduğu görüşü ortaya koyulmuştur (Gül ve Güngör, 2022: 1110). Bu çalışmalar dışında da kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkilediğini belirten çalışmalar vardır (Gülden ve Kaplan, 2023: 21; Özdemir vd., 2022: 58-62; Genç ve Balyer, 2023: 108).

Kariyer basamaklarının mesleki motivasyonu etkilediği yönünde bulgulara bu çalışma ile ulaşılamamıştır. Fakat literatürdeki çok sayıda çalışma da bu bulgunun aksi yönünde görüşe rastlanmaktadır. Bu sebeple kariyer basamaklarının motivasyonu etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin kariyer basamakları ile mesleki gelişimleri ve mesleki motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olma durumu ortaya koyulmak istenmiştir. Bu amaçla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Kariyer Basamakları ile Mesleki Gelişimleri ve Mesleki Motivasyonları ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.

	Kariyer	**ÖG**	**KUG**	**KİG**	**AG**	**MGT**	**MDKG**	**OSO**	**MOT**
Kariyer	**1**								
ÖG	,052	**1**							
KUG	,132**	,650**	**1**						
KİG	,076	,609**	,676**	**1**					
AG	-,006	,694**	,649**	,632**	**1**				
MGT	,077	,889**	,870**	,822**	,849**	**1**			
MDKG	-,004	,436**	,454**	,497**	,493**	,538**	**1**		
OSO	-,006	,459**	,454**	,492**	,435**	,532**	,775**	**1**	
MOT	-,005	,470**	,480**	,524**	,498**	,567**	,965**	,914**	**1**

ÖG: Öğretimsel Gelişim, KUG: Kurumsal Gelişim, KİG: Kişisel Gelişim, AG: Alansal Gelişim, MGT: Mesleki Gelişim Toplamı, MDKG: Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim, OSO: Öğretim Süreci ve Öğrenciler, MOT: Motivasyon Toplam
N:406; **p<,01

Tablo 4.16'ya bakıldığında öğretmenlerin kariyer basamakları ile mesleki motivasyonu ve mesleki gelişimi ile bunların alt boyutlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayıları görülmektedir. Verilen katsayılar kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliği hakkında bilgi vermektedir. ÖMGÖYÖ ilişkin tüm alt boyutların birbiri ile anlamlı ve orta düzeyde ilişkili ve tüm alt boyutlarında ölçeğin tümüyle yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir(r_{min}=,609; r_{max}=,889). ÖMÖ için de aynı şekilde alt boyutlar ve ölçeğin bütünü arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (r_{min}=,775; r_{max}=,965). Ortaya koyulan bu bulgulara göre kullanılan her iki ölçekte kabul edilebilir düzeyde ilişki olduğu için yapı geçerliliğinin olduğu görülmektedir (Can, 2014: 303).

Kariyer basamakları ile mesleki gelişim ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 4.16'da yer almaktadır. Kariyer basamakları ile öğretimsel gelişim arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır [r=,052; (p>,05)]. Kariyer basamakları ile kurumsal gelişim arasında ise anlamlı ve düşük düzeyde ilişki vardır [r=,132; (p<.01)]. Kariyer basamakları ile kişisel gelişim arasında anlamlı ilişki yoktur [r=,076; (p>.05)]. Kariyer basamakları ile alansal gelişim arasında anlamlı ilişki yoktur [r=-,006; (p>.05)]. Kariyer basamakları ile mesleki gelişimin bütünü arasında da anlamlı ilişki yoktur [r=,077; (p>.05)].

Kariyer basamakları üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenler kariyer basamaklarını kendilerini yenilemeye, yeni gelişmeleri takip etmeye sevk ettiğini belirtmişlerdir (Demir, 2011: 71). Öğretmenlerin görüşleri bu araştırmanın bulgularını desteklemese de kariyer basamakları ile mesleki gelişimi ilişkili bulması açısından önemli görülmektedir. Benzer şekilde başka bir araştırmada kariyer basamaklarının doğru bir uygulama olduğunu düşünen öğretmenler bunu öğretmenleri geliştirecek olmasıyla ilişkilendirmektedir (Elagöz ve Pala Elagöz, 2023: 536).

Bu araştırmanın bulguları kariyer basamakları ile mesleki gelişim arasında kurumsal gelişim alt boyutu hariç anlamlı düzeyde ilişki olmadığını göstermektedir. Literatüre bakıldığında çok sayıda çalışma kariyer basamakları ile mesleki gelişim arasında ilişki olduğu bulgusunu içermektedir. Kariyer basamakları ile mesleki gelişim arasında her ne kadar güçlü ilişki bulgusu bu araştırmayla ortaya tam olarak koyulamasa da birçok örnek araştırmaya dayanarak bu ilişkinin varlığı kabul edilmiştir.

Kariyer basamakları ile mesleki motivasyon ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 4.16'da yer almaktadır. Kariyer basamakları ile mesleki doyum ve kişisel gelişime ilişkin motivasyon arasında anlamlı ilişki yoktur [r=-,004; (p>.05)].

Kariyer basamakları ile öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyon arasında anlamlı ilişki yoktur [r=-,006; (p>.05)]. Kariyer basamakları ile mesleki motivasyonun bütünü arasında anlamlı ilişki yoktur [r=-,005; (p>.05)].

Yapılan bir araştırmada kariyer basamaklarının gerekli olduğunu düşünen öğretmenler bu durumu öğretmenlerin motivasyonu arttırmasıyla ilişkilendirmektedir. Ortaya koyulan bu bulgu bu araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir (Pınar ve Dönel Akgül, 2023: 40). Yapılan bir yüksek lisans tezinde ise kariyer basamakları ile içsel ve dışsal motivasyonlar arasında anlamlı ve düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur (Canpolat, 2011: 84). Literatürde karşılaşılan bulgular bu araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır. Kariyer basamakları ile mesleki motivasyon ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamış olsa da literatürdeki pek çok araştırmada kariyer basamaklarında yükselme ile mesleki motivasyonun yükseleceğini yani aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın beşinci alt probleminde kariyer basamaklarının mesleki gelişim ile mesleki motivasyonu ve bunların alt boyutlarını ne oranda yordadığı ile ilgili olarak basit Regresyon yapılmıştır. Her alt boyut için yapılan regresyon sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Kariyer basamaklarının öğretmenlerin öğretimsel gelişimlerini ne oranda yordadığını gösteren Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Kariyer Basamakları ve Öğretimsel Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları.

Değişken	**B**	**Standart Hata**	**β**	**T**	**p**
Sabit	3,917	,093		41,991	,000
Kariyer	,053	,050	,052	1,043	,297
R = 0,052	R^2 = 0,003				
F (1, 404) = 1,088	p = 0,297				
Durbin Watson = 1,933; VIF<0,05; Tolerance >0,20					

Kariyer basamakları ve öğretimsel gelişime ilişkin regresyon sonuçlarına göre kariyer basamaklarının öğretimsel gelişimin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür (R = 0,052, R^2 = 0,003; p>,01).

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin kurumsal gelişimlerinin hangi oranda yordadığını gösteren Regresyon sonuçları Tablo 4.18'de görülmektedir.

Tablo 4.18. Kariyer Basamakları ve Kurumsal Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları.

Değişken	**B**	**Standart Hata**	**β**	**T**	**p**
Sabit	3,864	,095		40,606	,000
Kariyer	,137	,051	,132	2,670	,008
R = 0,132	R^2 = 0,017				
F (1, 404) = 7,127	p = 0,008				
Durbin Watson = 2,021; VIF<0,05; Tolerance >0,20					

Tablo 4.18'e bakıldığında kariyer basamakları ile kurumsal gelişim arasındaki regresyon analizine ilişkin istatistiki sonuçlar görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre kariyer basamakları kurumsal gelişimi anlamlı olarak pozitif yönde düşük düzeyde yordamaktadır (R = 0,132, R^2 = 0,017; p<,01). Kurumsal gelişimin %2'lik kısmını kariyer basamakları açıklamaktadır (R^2=0,017). Başka bir ifade ile kariyer basamaklarında bir birim yükselmenin sonucu olarak kurumsal gelişim ortalaması ,137 birim artış göstermektedir.

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin kişisel gelişimlerini ne oranda yordadığını gösteren Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Kariyer Basamakları ve Kişisel Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları.

Değişken	**B**	**Standart Hata**	**β**	**T**	**p**
Sabit	3,986	,093		43,283	,000
Kariyer	,076	,050	,076	1,534	,126
R = 0,076	R^2 = 0,006				
F (1, 404) = 2,352	p = 0,126				
Durbin Watson = 1,933; VIF<0,05; Tolerance >0,20					

Regresyon sonuçlarına göre kariyer basamakları kişisel gelişimin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir (R = 0,076, R^2 = 0,006; p>,01).

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin alansal gelişimlerini ne oranda yordadığını gösteren Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Kariyer Basamakları ve Alansal Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları.

Değişken	**B**	**Standart Hata**	**β**	**T**	**p**
Sabit	3,905	,096		40,840	,000
Kariyer	-,006	,052	-,006	-,117	,907
R = 0,006	R^2 = 0,000				
F (1, 404) = 0,014	p = 0,907				
Durbin Watson = 2,133; VIF<0,05; Tolerance >0,20					

Regresyon sonuçlarına göre kariyer basamakları alansal gelişimin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir (R = 0,006, R^2 = 0,000; p>,01).

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin toplamını ne oranda yordadığını gösteren Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Kariyer Basamakları ve Mesleki Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları.

Değişken	**B**	**Standart Hata**	**β**	**T**	**p**
Sabit	3,914	,081		48,261	,000
Kariyer	,068	,044	,077	1,556	,121
R = 0,077 R^2 = 0,006					
F (1, 404) = 2,421 p = ,121					
Durbin Watson = 2,033; VIF<0,05; Tolerance >0,20					

Regresyon sonuçlarına göre kariyer basamaklarının mesleki gelişimin bütününün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir (R = 0,077, R^2 = 0,006; p>,01).

Analiz sonuçlarına göre kariyer basamaklarının mesleki gelişim ve alt boyutlarını büyük oranda anlamlı yordamadığı, sadece kurumsal gelişim alt boyutunu düşük düzeyde pozitif olarak yordadığı görülmektedir. Fakat literatüre bakıldığında kariyer basamaklarını mesleki gelişimle ilişkilendiren ve mesleki gelişimin kariyer basamaklarından etkilendiğini ortaya koyan çalışmalar da vardır (Elagöz ve Elagöz, 2023; İş ve Birel; 2022; Özdemir vd., 2022). Ortaya çıkan bu iki farklı bulgu yeni araştırmalarda üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki doyum ve kişisel gelişime ilişkin motivasyonu ne oranda yordadığını gösteren Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Kariyer Basamakları ile Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişime İlişkin Regresyon Sonuçları.

Değişken	**B**	**Standart Hata**	**β**	**T**	**p**
Sabit	4,206	,100		42,009	,000
Kariyer	-,005	,054	-,004	-,085	,932
R = 0,004 R^2 = 0,000					
F (1, 404) = 0,007 p = 0,932					
Durbin Watson = 2,066; VIF<0,05; Tolerance >0,20					

Regresyon sonuçlarına göre kariyer basamakları mesleki doyum ve kişisel gelişime ilişkin motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir (R = 0,004, R^2 = 0,000; p>,01).

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyonu ne oranda yordadığını gösteren Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Kariyer Basamakları ile Öğretim Süreci ve Öğrencilere İlişkin Regresyon Sonuçları.

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	4,510	,092		49,055	,000
Kariyer	-,006	,050	-,006	-,112	,911
R = 0,006 R^2 = 0,000					
F (1, 404) = 0,014 p = 0,907					
Durbin Watson = 2,062; VIF<0,05; Tolerance >0,20					

Regresyon sonuçlarına göre kariyer basamakları öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir (R = 0,006, R^2 = 0,000; p>,01).

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ne oranda yordadığını gösteren Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Kariyer Basamakları ve Mesleki Motivasyona İlişkin Regresyon Sonuçları.

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	4,331	,091		47,371	,000
Kariyer	-,005	,049	-,005	-,101	,919
R = 0,005 R^2 = 0,000					
F (1, 404) = 0,010 p = 0,919					
Durbin Watson = 2,068; VIF<0,05; Tolerance >0,20					

Regresyon sonuçlarına göre kariyer basamakları mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir (R = 0,005, R^2 = 0,000; p>,01).

Bu bulgular mesleki gelişime ait bulgularda olduğu gibi kariyer basamaklarının mesleki motivasyonu yordayamadığı şeklinde ortaya çıkmıştır. Her ne kadar bu araştırmada kariyer basamaklarının öğretmen motivasyonunu yordama hakkında bilgi vermese de literatürde birçok araştırmada öğretmen motivasyonlarının kariyer basamaklarından olumlu etkilendiği bulguları yer almaktadır (Pınar ve Dönel Akgül, 2023; Gülden ve Kaplan, 2023; Genç ve Balyer, 2023). Ortaya çıkan bu farklılığın nedenlerinden birisinin yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerin farklı olmasıdır. Daha çok nitel araştırmalarda derinlemesine bulgulara ulaşılabilmesinden dolayı kariyer basamaklarının hem mesleki gelişim hem de motivasyon ile ilişkili olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi sonucu ortaya koyulan bulgular göz önünde bulundurularak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonrasında ise araştırma sonuçları ışığında hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik öneriler de bulunulmuştur.

5.1. ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Bu bölümde araştırma bulgularına göre ortaya çıkan sonuçlar alt problemlere göre tasnif edilerek rapor edilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarını ve mesleki motivasyon algılarının düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonuçları ile bu alt probleme ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur.

Analiz sonuçlarında öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik algılarının genelinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Mesleki gelişime ilişkin en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun kişisel gelişim olduğu en düşük ortalama ise alansal gelişim alt boyutunda olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişmişliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişim alanlarından gelişime en çok ihtiyaç duyabilecekleri alt boyut alansal gelişim olduğu ve mesleki gelişimlerde bu yöne ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle öğretim süreci ve öğrencilere yönelik motivasyonun mesleki doyum ve kişisel gelişime oranla daha yüksek olduğu bulgusu ortaya koyulmuştur. Ortaya koyulan bu bulgulara göre öğretmenlerin mesleklerinde mutlu oldukları işlerini gönüllü olarak ve severekten yaptığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özellikle öğretim sürecinde ve öğrencilerle sınıfta işinin başında iken motivasyonlarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenler mesleğin asıl unsuru olan sınıf ortamı, öğrenciler ve öğretim sürecine ilişkin önemli bir sorun yaşamadığı, motivasyonu düşüren unsurların öğretim ve öğrenciler dışındaki etmenlerde aranması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İkinci alt problemde katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyon algıları arasında anlamlı farklılık olma durumu analiz edilmiştir.

Analiz bulgularına göre öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesinin öğretmenlerin mesleki gelişimin hem genelini hem de tüm alt boyutlarını anlamlı olarak etkilemediği görülmektedir. Ortaya koyulan bu bulgu bize öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bilgi sağlamayacağı sonucunu vermiştir. Bu durumda öğretmenler arasında mesleki gelişim farklılıklarını eğitim kademlerine göre aramak yersiz olacaktır.

Ortaya koyulan bulgular öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının kurumsal gelişim alt boyutu hariç cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğretimsel gelişim, kişisel gelişim ve alansal gelişim olarak cinsiyete göre farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Kurumsal gelişim boyutunda ise cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olması da erkek öğretmenlerin kurumlarını geliştirme düşüncesine daha çok sahip çıktıkları sonucunu vermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile mesleki gelişim özyeterlik algıları arasındaki farka ilişkin bulgularda kurumsal gelişim alt boyutu hariç anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yaşlarından bağımsız olarak gelişebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler öğretisel gelişim, kişisel gelişim ve alansal gelişim olarak yaşlarından bağımsız olarak farklı düzeylerde gelişim göstermiş olabilmektedir. Örneğin genç yaştaki bir öğretmen yaşlı bir öğretmene göre daha fazla öğretimsel gelişim göstermiş veya ileri yaşlardaki bir öğretmen daha fazla alansal gelişim göstermiş olabilir. Bunların yanında kurumsal gelişim alt boyutunda 51 ve üstü yaştaki öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusu ise dikkate alınması gerekmektedir. Bu bulguya göre kurumsal gelişim düzeyleri daha gelişmiş olma ihtimali olan ileri yaşlardaki öğretmenlerin okul gelişimine daha çok katkı sunup okulunu daha çok benimseyebileceği sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma durumları mesleki gelişimlerini bazı noktalarda anlamlı fark oluşturacak şekilde etkilemektedir. Bu bulguya göre yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğretmenler alansal gelişim başta olmak üzere kurumsal gelişimde ve mesleki gelişimin genelinde lisans mezunu öğretmenlere

göre daha gelişmiş oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak için yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam etmeleri yararlı olacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer taraftan lisansüstü eğitim ile kişisel gelişim ve öğretimsel gelişim alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmaması bulgusu lisansüstü eğitim yapmanın öğretimsel gelişime ve kişisel gelişime önemli bir katkı yapmayacağı sonucunu doğurmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olarak son iki yılda katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasında yedi ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya koyulan bu bulguya göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılması mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemekte olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Burada öğretmenlerden veri toplanırken hizmet içi eğitimlere katılımla ilgili olarak "gönüllü olarak" ibaresi eklenerek rutin ve zorunlu hizmet içi eğitimlerin etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitimler ile öğretimsel, kurumsal, kişisel ve alansal gelişimlerini destekleyebileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademeleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusu araştırmada ortaya koyulmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi motivasyonlarını farklılaştırmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki doyum ve kişisel gelişime ilişkin motivasyonları ile öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyonları görev yapılan eğitim kademesine göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda mesleki motivasyonu düşük olan bir öğretmenin kademe değişikliği yaparak motivasyonuna olumlu katkı sağlaması mümkün görünmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki motivasyonları genel olarak ve öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında cinsiyete göre bir farklılık olmaksızın yüksek düzeyde oldu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun dışında mesleki doyum ve kişisel gelişme ilişkin motivasyon düzeyleri ise kadın öğretmenler lehine düşük düzeyde ve anlamlı farklılık olduğu bulgusu da ortaya çıkmıştır. Ortaya koyulan bu bulguya göre kadın öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu kişisel gelişimlerine erkek öğretmenlere oranla daha çok önem vermekte oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna göre öğretmenlerin yaşlarına göre motivasyonlarının değişmediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğretmenlerin yaşları öğretmenlerin mesleki doyum ve kişisel gelişimine ilişkin motivasyonu ile öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyonunu etkilememektedir. Öğretmenler her yaş düzeyinde mesleğine yüksek düzeyde motive olması önemli görülmektedir. Bu da öğretmenlerin idealist tutumlarının giderek azaldığı şeklindeki kanının geçerliliğini tartışılabilir kılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmış olma durumu ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusu araştırmada ortaya koyulmuştur. Buna göre öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapmış olması mesleki doyum ve kişisel gelişime ilişkin motivasyonları ile öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyonlarını etkilememektedir. Lisansüstü eğitimin öğretmenlere mesleki anlamda katkı sunacağı yadsınamaz bir gerçektir. Fakat bu katkılar arasında motivasyonun yükselmesi gibi bir durumun söz konusu olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin son iki yılda gönüllü olarak katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarıyla mesleki motivasyonlarının geneli ile mesleki doyuma ve kişisel gelişime ilişkin motivasyonları arasında yedi ve daha fazla sayıda eğitime katılanların lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu öğretmenlerin gönüllü olarak hizmet içi eğitimlere katılmasının mesleki motivasyonlarını özellikle de mesleki doyum ve kişisel gelişime ilişkin motivasyonlarını arttırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında hizmet içi eğitimlerin öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyona anlamlı bir katkısının olmadığı bulgusu da öğretim sürecine ve öğrencilere karşı mesleki motivasyonu düşük olan bir öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bu durumu düzeltemeyeceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin bulunduğu kariyer basamakları ile mesleki gelişimleri ve mesleki motivasyonları arasında farklılık olma durumu sınanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulundukları kariyer basamakları ile mesleki gelişim öz yeterlik algısı düzeylerinde kurumsal ve kişisel gelişim alt boyutunda baş öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Orta koyulan bu bulguya göre öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesi kurumsal ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı

sonucunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan mesleki gelişimin öğretimsel gelişim ve alansal gelişim alt boyutları arasında kariyer basamaklarına göre bir farklılaşma olmadığı da görülmüştür. Bu bulgu ise öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesinin öğretimsel gelişimine ve alansal gelişimine katkı sunmayacağı sonucunu ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamaklarında bulundukları seviye ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin kariyer basamaklarında bir üst basamağa çıkması motivasyonlarını anlamlı olacak kadar arttırmamakta olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yani öğretmenler bir üst kariyer basamağına çıktığında mesleki doyumları, kişisel gelişime ilişkin motivasyonları, öğretim sürecine ve öğrencilere ilişkin motivasyonlarında anlamlı bir değişiklik beklenmemelidir. Ortaya çıkan bu sonuç önceki araştırmaların geneli ile çeliştiğine bulgular bölümünde yer verilmiştir. Bu durumda kariyer basamaklarının mesleki motivasyona olan etkisi üzerine yeni araştırmaların yapılması gerektiği sonucu da ortaya çıkmaktadır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde kariyer basamaklarının mesleki gelişim ve mesleki motivasyon ile ilişkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamaklarında bulunduğu seviye ile mesleki gelişimleri arasında kurumsal gelişim alt boyutu dışında ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu durum bize öğretmenlerin kariyer basamaklarında atlamak için katıldıkları eğitim ve sınavlar ile mesleki gelişimlerine anlamlı olarak katkı sağlayamadıkları sonucunu vermektedir. Yani öğretmenler kariyer basamaklarında atlamak için tamamladıkları online eğitim programı ve yazılı sınavlar ile öğretimsel gelişimlerinde, kişisel gelişimlerinde ve alansal gelişimlerinde anlamlı bir ilerleme katetemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bunların dışında öğretmenlerin kurumsal gelişimi ile kariyer basamakları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre kariyer basamaklarında atlayan öğretmenler bu süreçte kurumsal gelişim olarak kendilerine yeni beceriler katmış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamakları ile mesleki motivasyonları arasında ilişki olmadığı bulgusu ortaya koyulmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin kariyer basamaklarında bir üst basamağa çıkarken edindikleri kazanımların

öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle kariyer basamaklarında yükselen öğretmenin mesleki doyumu ve kişisel gelişime ilişkin motivasyonu ve öğretim süreci ve öğrencilere yönelik motivasyonu arasında bir ilişki olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat ortaya çıkan bu sonuçtan farklı olarak literatürde kariyer basamakları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki kurulan çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin kariyer basamakları ile mesleki motivasyonlarının ilişkisini ortaya daha net koyabilecek çalışmalar yapılması gerekmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimini ve mesleki motivasyonunu ne şekilde yordadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara göre kariyer basamakları, kurumsal gelişim alt boyutu hariç öğretmenlerin mesleki gelişimlerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bu durum kariyer basamaklarına göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkında yorum yapmanın doğru olmayacağı sonucunu vermektedir. Örneğin bir baş öğretmenin alansal olarak mesleki gelişimi yeni başlayan bir öğretmenle aynı düzeyde kalabilmektedir. Bunların dışında kariyer basamakları kurumsal mesleki gelişim alt boyutunu anlamlı olarak yordamaktadır. Bu bulguya göre kariyer basamaklarında daha yukarda olan bir öğretmen için kurumsal gelişimi daha fazladır denilmesi yanlış olmayacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamaklarının mesleki motivasyonlarını anlamlı düzeyde yordayamadığı bulgusu ortaya koyulmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki düzeylerine bakarak mesleki motivasyonları hakkında yorum yapmak doğru olmayacaktır. Başöğretmenin bulunduğu basamağından dolayı sahip olduğu avantajlar onu diğer öğretmenlere göre mesleki doyum ve mesleki gelişime ilişkin motivasyonu ile öğretim süreci ve öğrencilere yönelik motivasyonu açısından daha yukarılara çıkarmayacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı genelleme uzman öğretmenler ve öğretmenler arasında da geçerlidir. Özetle kariyer basamaklarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yordamak mümkün görünmemektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini ve mesleki motivasyonunu yükselterek eğitimde kaliteyi arttırmayı hedefleyen KBU araştırma sonucuna göre bu hedeflere ulaşmada mesleki gelişimi arttırmak adına kısmen başarılı olduğu görülmüş, mesleki motivasyonu arttırma açısından ise yeterli etkiyi oluşturamadığı anlaşılmıştır. Sonuç olarak KBU

Türkiye'de eğitimin niteliğinin geliştirilmesine katkı sunsa da geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlara göre derlenen önerilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenlere yönelik sonrasında da üst yönetimlere yönelik önerilere yer verilmiştir. Son olarak alanda çalışan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişim olarak en düşük olduğu boyut alansal gelişim alt boyutudur. Bu sebeple öğretmenlerin branşlarına göre alansal gelişimlerine katkı sunacak hizmet içi eğitimler ve lisansüstü eğitimlere katılması yararlı olacaktır.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki doyum ve kişisel gelişime yönelik motivasyon ile öğretim süreci ve öğrencilere ilişkin motivasyon düzeyleri yüksek çıkmıştır bu sebeple öğretmen motivasyonunun yükseltilmesi için bunun dışındaki etkenler üzerine araştırmalar yapılıp gerekli düzenlemeler yapılması öğretmen motivasyonuna katkı sunacaktır.
- Araştırma sonuçlarında kurumsal gelişim olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumdaki dengesizliği kadın öğretmenler lehine düzeltmek için okul yönetimlerinde ve gelişim aşamalarında kadın öğretmenlerin daha çok görev almasını özendirecek tedbirlerin kanun yapıcılar tarafından alınması faydalı olacaktır.
- Araştırma sonuçlarında genç öğretmenlerin kurumsal gelişimlerinin ileri yaştakilere göre daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre genç yaştaki öğretmenlerinde kurumsal gelişime dahil olması ve bu alanda kendini geliştirmesi için öncelikle hizmet içi eğitimlere katılması ve uygulama yapma fırsatı olması için okul yöneticiliği ve diğer görevleri üstelenmesini özendirecek tedbirlerin alınması gerekmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmış olmasının mesleki gelişimlerine katkı sunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin lisansüstü eğitimler yapabilmesi için desteklenmesi gerekmektedir.

Örneğin lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ders programlarının okul yöneticilerinin inisiyatifiyle değil kendi belirleyeceği biçimde düzenlenmesinin yasal dayanağının hazırlanması ve lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere eğitim masraflarına destek olacak bursların verilmesi yararlı olacaktır.

- Araştırma sonuçlarına göre gönüllü olarak yapılan hizmet içi eğitimlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönlendirilmesi ve bu yapılırken de zorunluluk değil gönüllülük esaslı yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca gönüllü olarak katılınan hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin mesleki motivasyonuna da katkı sunduğu sonucunun olması da bu durumun desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime gönüllü olması için de ekstra hizmet puanı ek ders ödemesi gibi özendirici tedbirler alınması gerekmektedir.
- Araştırmada kariyer basamaklarının öğretmenlerin kurumsal ve kişisel gelişimlerine katkı sunduğu fakat alansal ve öğretimsel gelişime katkısının olmadığı sonucu çıkmıştır. Buna göre kariyer basamakları kapsamındaki eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi, alansal ve öğretimsel gelişimi daha çok içerecek şekilde düzenlemeler yapılması gerekmektedir.
- Araştırmaya göre kariyer basamaklarının öğretmen motivasyonlarına yeterince katkı sunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple kariyer basamaklarında öğretmen motivasyonunu artıracak tedbirler tekrardan gözden geçirilmesi gerekmektedir.
- Kariyer basamakları eğitimleri öğretmenlerin gönüllü olarak katılmak isteyebileceği bir yapıya kavuşturulması için öğretmenlerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçebileceği modüllerden oluşması yararlı olacaktır.
- Sonuç olarak ÖMK ile uygulamaya alınan KBU ile hedeflendiği şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunulmuştur. Bu şekilde öğretmenlerin ve dolayısıyla eğitimin niteliğine katkı sunulmuştur. Mesleki motivasyon anlamında ise aynı etkinin görülmediği bunu yönelik tedbirlerin alınması gerektiği sonucu da ortaya çıkmıştır.
- Araştırmada veriler online ölçek uygulanarak yapılmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin ölçeklere katılma konusunda gönülsüz olduğu fark edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerden bilgi toplamayı kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere gönüllü olarak katıldıkları her anket

için araştırmacının da onayı ile hizmet puanı veya başka ödüllendirilmeler yapılması veri toplamayı kolaylaştıracaktır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırmada veriler nicel yöntemle toplanmıştır. Özellikle öğretmen motivasyonu ve kariyer basamakları arasındaki ilişkinin daha net ortaya çıkarılabilmesi için nitel yöntemle verilerin toplanması alana katkı sunacaktır.
- Yeni araştırmalar nicel yöntem ile yapılacaksa online anket uygulamalarında katılımcılara tek tek ulaşılıp katılımcı ile samimi bir ilişki kurulduktan sonra veri toplanması yararlı olacaktır.
- Kariyer basamakları eğitim programının mesleki gelişime katkısını odağına alan çalışmalar alana katkı sunacaktır.

6. KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünya'da öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(5), 1-46.

Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 125-139.

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 151-166.

Akan, D. (2021). Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı. N. Can içinde, *Eğitim Yönetimi* (35-74). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akan, D., & Kılıç, M. (2020). Öğretmen motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 7*(2), 16-41.

Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 9-36.

Akhan, N., & Demirezen, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adayları için farklı bir deneyim: araştırmacı öğretmen modeli. *SDU International Journal of Educational Studies, 7*(1), 1-15.

Akman, E., & Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyon ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32*(2), 487-500.

Akpınar, B., & Akyıldız, T. Y. (2022). Yeni eğitim ekositemi olarak metaversal öğretim. *Tarih Okulu Dergisi, 15*(56), 873-895.

Aksan, A., Gökmen, O., & Demir, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin göürşleri. *TURAN-SAM: TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 57, 227-232.

Aksoy, A. (2022). *Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Değerlendirmesi: Mesleki Gelişime Güdüleyen ve Güdülenmeyi Düşüren Etmenler.* Yayınlanmamış doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13*(25), 23-46.

Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10*(3), 596-607.

Aktan, O. (2022). Araştırmacı öğretmen modeli. A. İlğan içinde, *Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları* (s. 287-312). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aktekin, S., & Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 35-66.

Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi.* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alıcı, B., & Yalçınkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, *25*(97), 213-229.

Altan, M. Z., & Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 24-42.

Altun, B., & Yengin Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *Uluslarası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *11*(18), 4063-4106.

Artan, B. (2007). *Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı (KBYS): Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel Bir Araştırma.* Yayınlamamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın Öğretmen Akademisi. (2022, Aralık 7). https://www.aydinogretmenakademisi.com/akademi-web/AKD650751281884595600?link=QUtENjUwNzUxMjgxODg0NTk1NjAw adresinden alındı

Aydıntan, B. (2021). *Liderlik ve Motivasyon (Pozitif Yaklaşımlar).* Ankara: Gazi Kitabevi.

Bayram, D. (2010). Türkiye ,ABD, Japonya, İngiltere, Avusturalya'da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilge, B., & Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul müdürlerinin katkı düzeyleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 278-303.

Birgün Gazetesi. (30 Nisan 2023). Birgün Gazetesi: https://www.birgun.net/haber/meb-de-kadin-yoneticilerin-orani-yuzde-1-92-erkek-egitim-bakanligi-268876 adresinden alındı

Boydak Özan, M., Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(4), 167-180.

Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Dinamik Yaklaşımın Uygulanması: Bir Eylem Araştırması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensititüsü, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karaddeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(4) 1618-1650.

Canpolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretemen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasında İlişkiler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(24), 2982-3011.

Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(Özel sayı), 203-215.

Çobanoğlu, F., & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 155-173.

Demir, O. (2023). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 48*(213), 231-254.

Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 2*(3), 53-80.

Devlet Memurları Kanunu. (1965). T.C. Resmi Gazete, 12056, 23 Temmuz 1965.

Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(2), 191-216.

Dönmez Yapucuoğlu, M., & Eryılmaz Ballı, F. (2022). Türkiye Almanya Çin Kanada ve Singapur öğretmenlik meslek Kanunlarının Karşılaştırmalı Analizi. *Eurasian Journal of Teacher Education, 3*(3), 250-266.

Elagöz, Z., & Pala Elagöz, M. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kariyer basamakları sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(2), 530-547.

Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(9), 12-19.

Erdem, Y., & Kıngır, S. (2022). Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(1), 165-175.

Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). Öğretmenler için mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 8*(3), 185-208.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 01-15.

Europen Comission. (2018). *Avrupa'da öğretmenlik kariyeri erişim, devamlılık ve destek.* Eurodyce Report. (https://www.avrupa.info.tr)(Erişim Tarihi: 13.12.2022).

Eurydice. (2022, 11 3). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/teachers-and-education-staff adresinden alındı

Genç, Y., & Balyer, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education, 18*(1), 97-121.

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.* 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Göker, S. D. (2022). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde koçluk uygulamaları: bilişsel ve yansıtıcı koçluk süreci ve uygulaması. A. İlğan içinde, *Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları* (97-34). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Göksoy, S., & Dinç, H. (2017). Avrupa Birliği ülkelerinde sürekli mesleki gelişim (SMG) uygulamaları ve Türkiye'deki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin karşılaştırılması. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, *9*(34)162-170.

Gözel, E., & Erdem, A. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: ders imecesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *6*(6), 521-538.

Guskey, T. (2021). The past and future of teacher efficacy. *Educational Leadership Cultivating Educator Efficacy*, *79*(3), 20-25.

Guskey, T., & Yoon, K. (2009). What works in profeesional development? *Phi Delta Kappan*, *90*(7), 495-500.

Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 1098-1123.

Gülden, B., & Kaplan, K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 10, 14-31.

Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, *2*(3), 34-48.

Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.

Gümüş, E. (2022). Mesleki gelişim aracı olarak mentorluk. A. İlğan içinde, *Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları: Kuram ve Uygulama* (135-164). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güzel Candan, D., & Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.

İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Deneteimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(1), 256-280.

İlğan, A., Çelik Çalı, M., Sevim, F., & Bolat, Ö. (2021). Eğitimcilerin örgütsel güven algılarının mesleki gelişim faaliyetleri üzerindeki etkisi. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, *2*(3), 192-213.

İnce, M., Karataş, S., & Çiftçi, A. (2019). Branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *9*(11), 2140-2164.

İstanbul Öğretmen Akademileri. (2022, 12 7). https://istanbulakademi.meb.gov.tr/SysOs110.php adresinden alındı

İş, A., & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(84), 1967-1990.

Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 57-66.

Kandemir, A. (2023). İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 229-248.

Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(3), 380-406.

Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: çevrimiçi ve kağıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 70-97.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kazoğlu, İ. (2014). *MEB Öğretmen Kariyer Basamakları Yükselme Sisteminin Yeniden Yapılanmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 77-91.

Kızmaz, S., & Altınışık, S. (2021). *Öğretmen Motivasyonu.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Kubilay, F. (2022). Yönetici-öğretmen iş birliği ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki İlişki. *Uluslararsı Eğitim Biklimleri Dergisi*, *9*(30), 350-372.

Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 285-299.

Kuter, S. (2016). İşbirlikli mentorluk penceresinden öğretmen adaylarının ve öğretmenleirn mesleki gelişimi. *Eğitim ve Bilim, 41* (183), 129-145.

Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *2*(6), 425-434.

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 107.

Laçin, N. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerleme Sürecine İlişkin Görüşleri: Kütahya İli Örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.

Maviş Sevim, F., & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, *46*(207), 483-510.

MEB. (2001). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında Görevli Personelin Yurt İçinde Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri Hakkında Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, 24548, 9 Ekim 2001.

MEB. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 25905, 13 Ağustos 2005.

MEB. (2017a). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. T.C. Resmi Gazete, 30091, 9 Haziran 2017.

MEB. (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 8.12.2022 tarihinde adresinden alındı

MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu.* MEB.

MEB. (2022a). Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 31775, 11 Mart 2022.

MEB. (2022b). Öğretmenlik kariyer basamakları mesleki gelişim çalışmaları ve eğitim programına ilişkin yönerge.

MEB. (2022c). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 31833, 12 Mayıs 2022.

MEB. (2022d). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Mesleki Gelişim Çalışmaları ve Eğiitm Programına İlişkin Yönerge. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 13 Mayıs 2022.

Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). T.C. Resmi Gazete, 31750, 14 Şubat 2022.

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 233-244.

Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research, 11*(2), 53-67.

Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. T. Güler, & E. Kargı içinde, *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Öztürk, T., Zayimoğlu Öztürk, F., & Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 92-114.

Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *9*(1), 36-47.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). *A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance*

for well-being. In Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-be. Dordrecht: Springer Netherlands.

Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin Kariyer Geliştirme Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Halinde Düzenlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkkale Üniveristesi Sosya Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Şahin, F., Yavuz Tabak, B., & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7*(2), 403-410.

Şener Pars, M., & Cemaloğlu, N. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilişkilerinden kaynaklı motivasyon düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 21-37.

Şener, M. (2009). *Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyine Etkisi.* İstanbul: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş.* (3. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 63-82.

Tanrısevdi, F., & Kıral, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *5*(3), 223-240.

Taş, A., & Selvitopu, A. (2020). Lise Öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(29), 23-42.

Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde Niteliğin Arttırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği).* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TDK. (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı

Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in ERG teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal), 4*(7), 1559-1566.

Toker, Z., & Doğan, M. (2023). Ders denetimi uygulamaları içeren bir mesleki gelişim modeli önerisi: okul temelli yansıtıcı matematik koçluğu. *Milli Eğitim, 52* (238), 1475-1500.

Tokgöz, G., & Tokgöz, T. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *5*(2), 131-142.

Tosun, İ., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(5), 1971-1985.

Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences, 4*(1), 53-61.

Tuğluk, M., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlilikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(30), 809-841.

Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(43), 200-218.

Uçar, R. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Davranışları Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Diyarbakır İli Örneği).* Yayınlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Uçar, R. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin analiz ve değerlendirilmesi. A. İlğan içinde, *Öğretmenler için Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları: Kuram ve Uygulama* (355-381). Ankara: Atlas Akademik Basım Yayın.

Üztemur, S. (2022). Öğretmen mesleki gelişim aracısı olarak eylem araştırması. A. İlğan içinde, *Öğretmenler için etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları: Kuram ve Uygulama* (165-192). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Üzümcü, B., & Müezzin, E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 8-25.

Vural, İ., Avcıoğlu, P., Özen, E., & Asıl, M. (2022). Vizyoner liderlik ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 8*(18), 115-133.

Wikipedia. (2023). *Vikipedi*. wikipedi.org: https://tr.wikipedia.org/wiki/N%C3%BCfuslar%C4%B1na_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi adresinden alındı

Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

Yarım, M., & Ada, Ş. (2021). Cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi, 5*(2), 103-116.

Yavuz Tabak, B., Sönmez, E., Yenel, K., & Kan, A. (2019). Öğretmenlerin iş motivasyonu kaynakları: ölçek geliştirmeçalışması. *Sakarya University Journal of Education, 9*(3), 408-433.

Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies, 2*(2), 60-71.

Yenen, E. T., & Kılınç, H. H. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi öz yeterlikleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25*(2), 455-468.

Yetim, A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 541-550.

Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırmasının Kırkpatrick Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yıldız, V. A., & Taşgın, V. (2020). Öğretmen motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *9* (4), 1741-1754.

Yılmaz, R. B., Emre Erden, G., Özgür Sarıca, B., Akın, M., Yılmaz, Ö., & Berat, G. (2019). PISA' da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin karşılaştırılması. *Academic Platform Journal of Education and Change*, *2*(2), 217-136.

Yurtseven Yılmaz, H., & Gülçiçek, D. (2022). Öğretmen yeterlikleri bağlamında Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(1), 262-291.

Yurttaş, A. (2021). *Temel Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşıma Dayalı Çevre Eğitimi Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

7. EKLER

EK-1: DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma, kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki motivasyonu ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla hazırlanan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde başlıca kişisel bilgileri içeren üç soru, ikinci bölümde Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Ölçeği, son bölümde ise Öğretmen Motivasyonu ölçeği yer almaktadır.

Vermiş olduğunuz cevaplar sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup başka bir sebeple paylaşılmayacaktır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi vereceğiniz cevaplara bağlı olduğu için maddeleri dikkatlice okumanız çalışmanın seyrini önemli ölçüde etkileyecektir.

Değerli görüşleriniz ve ilgileriniz için teşekkür ederim

Fuat Tür

Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1- **Eğitim Kademesi :** ( ) İlkokul/Anaokulu ( ) Ortaokul ( ) Lise
2- **Cinsiyet :** ( ) Kadın ( ) Erkek
3- **Kariyer Basamağı :** ( ) Öğretmen ( ) Uzman ( ) Başöğretmen
4- **Yaş :** ( ) 30 ve altı ( ) 31 – 40 ( ) 41- 50 ( ) 51 ve üstü
5- **Lisansüstü eğitim durumu:** ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
6- **Son iki yılda gönüllü olarak katılınan toplam hizmet içi eğitim (Seminer - kurs – konferans – online eğitim) sayısı :** ( ) 0-2 ( ) 3-6 ( ) 7 +

EK-2 ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ

2. BÖLÜM ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ		**Hiç katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
1	**Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanabilirim.**					
2	**Alanımla ilgili bilimsel yayımları takip ederim.**					
3	**Çalışma yaşamımı planlama ve zaman yönetimi konusunda kendimi yeterli hissediyorum.**					
4	**Okulun ve meslektaşlarımın sorunlarını çözmeye yönelik sorumluluk alabilirim.**					
5	**Alanımla ilgili araştırma yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.**					
6	**Öğrencilerimle ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurabilirim.**					
7	**Kişisel ve mesleki duyarlılıklarımı geliştirmek için kültür ve sanat ekinliklerine katılırım.**					
8	**Kurumsal yapı ve işleyişle ilgili yeterli bilgiye sahibim.**					
9	**Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlamak için gerekli önlemlerin alınmasına katkıda bulunabilirim.**					
10	**Okul ile ilgili sorumluluk gerektiren görevleri üstlenebilecek cesaretim var.**					
11	**Bilişim teknolojilerini bilimsel araştırma yapmak amacıyla kullanabilirim**					
12	**Öğretim ortamı ve sınıf hazırlama etkinliklerinde başarılıyımdır.**					
13	**Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulama konusunda kendimi yeterli hissediyorum.**					
14	**Öğretim materyali tasarlayıp kullanma hakkında yeterli bilgiye sahibim.**					
15	**Öğrenme çıktılarını değerlendirmeye yönelik uygun farklı ölçme araçları geliştirip kullanabilirim.**					

EK-3 ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

1. BÖLÜM ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğrencilerle ilgili sorumluluk almak, bana kendimi değerli hissettiriyor.					
2	Kişisel gelişimime katkı sunduğunu düşündüğüm için, öğretmenlikten keyif alıyorum.					
3	Mesleki anlamda somut başarı hedeflerimin olması beni motive ediyor.					
4	Mesleki gelişimim için eğitimsel kitaplar okumak beni mutlu ediyor.					
5	Mesleki gelişimim için kurs, eğitim vb. etkinliklere katılmaktan keyif alıyorum.					
6	Mesleğimle ilgili yeni bilgiler edinmekten keyif alıyorum.					
7	Hizmet içi eğitimlere katılarak kendimi geliştirmekten keyif alıyorum.					
8	Meslektaşlarımın deneyimlerinden yararlanmak hoşuma gidiyor.					
9	Kültürel birikimimi arttırdığı için, öğretmenliği keyifle yapıyorum.					
10	Meslektaşlarımın bana saygı duyması beni motive ediyor.					
11	Öğrencilerle okul dışı etkinliklere (gezi, yemek vb.) katılmak bana keyif veriyor.					
12	Öğrencilerin öğrenme düzeylerine katkı sunduğu için, ders içi etkinlikleri keyifle uyguluyorum.					
13	Çocuklara yeni bir şeyler öğretmenin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.					
14	Öğrencilerin sevgisini hissettiğim için mutlu oluyorum.					
15	Öğrencilerim başarı elde ettiğinde, kendim başarmışım gibi mutlu oluyorum.					
16	Öğrencilerimle vakit geçirmek bana keyif veriyor.					
17	Öğrencilerin bazı olumlu değerleri (dürüstlük, saygı vb.) kazanmaları beni mutlu ediyor.					

8. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı **:** Fuat Tür

Yabancı Dili **:** İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU			
Derece	**Alan**	**Okul/Üniversite**	**Mezuniyet Yılı**
Lisans	Kamu Yönetimi	Anadolu Üniversitesi	2021
Lisans	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2009
Lise	Sayısal	Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi	2004