

T.C
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI

ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN
MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Özge ÇOBAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

Konya-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özge ÇOBAN
	Numarası	148301021008
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Özge ÇOBAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özge ÇOBAN
	Numarası	148301021008
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi başlıklı bu çalışma 21/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Atila YILDIRIM	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT	

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi ve konunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırma süreci boyunca değerli görüş ve önerileriyle desteklerini esirgemeyen tez danışmanım, saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mustafa YAVUZ'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tez çalışmam boyunca her türlü yardım ve katkıda bulunan okul idarecilerime ve tüm öğretmen arkadaşlarıma ilgi ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim ve tez sürecimin her aşamasında hoşgörü ve anlayışlarıyla her zaman yanımda olan, moral ve destekleri sayesinde daha güçlü hissetmemi sağlayan sevgili anneme, babama, ablalarım ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Özge ÇOBAN



Öğrencinin	Adı Soyadı	Özge ÇOBAN
	Numarası	148301021008
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırma, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem yılı ve kurumda çalışma süresi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve bu düzeylerin bahsedilen demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma modeli araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 314 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek ve öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler aracılığıyla toplanan araştırma verileri SPSS for

Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu aşamada frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi, Anova testi, Scheffe testi, pearson korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; en etkili buldukları mesleki gelişim etkinlikleri kurs, diploma ve sertifika programları ve eğitim konferansları, en çok ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanları ise eğitim teknolojilerinin branşlara uygulanması ve öğretim teknolojileri olarak bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu ve mesleki gelişime yönelik görüşün motivasyon düzeyini artırdığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, motivasyon, hizmet içi eğitim



Öğrencinin	Adı Soyadı	Özge ÇOBAN
	Numarası	148301021008
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin İngilizce Adı	The Evaluation of Motivation Levels of Teachers From The Perspective of Their Views of Professional Development

SUMMARY

THE EVALUATION OF MOTIVATION LEVELS OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR VIEWS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

This research aims to evaluate the motivation levels of teachers in terms of their opinions on professional development. The opinions of teachers about professional development and whether these views differ in terms of gender, age, branch, educational status, seniority year and length of study in the institution, the motivation levels of teachers and whether these levels differ in terms of demographic variables, and the relationship between teachers' views on professional development and motivation levels were investigated. In this research, mixed research model was used as a research method. The population of the study consists of 314 teachers working in official secondary schools in Pendik, İstanbul. A scale developed in order to determine the opinions of teachers about professional development and teacher motivation scale were used. Research data collected through scales were analyzed using SPSS for Windows 22.0 program. In this stage, frequency, percentage, mean, standard deviation, t-test,

ANOVA test, Scheffe test, pearson correlation and regression analysis were used. According to the results of the research, it was concluded that teachers' perceptions about professional development were high. When the opinions of teachers about their professional development activities were examined; professional development activities they found most effective were found to be courses, diplomas and certificate programs and training conferences, and the most needed professional development areas were the application of educational technologies to branches and instructional technologies. In the research, it was concluded that the motivation levels of the teachers were moderate. In addition, it has been concluded that there is a positively significant relationship between the teachers' opinions on professional development and motivation levels, and the view towards professional development increases the motivation level.

Key Words: Professional development, motivation, in-service training



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. Mesleki Gelişim.....	7
2.1.1. Mesleki Gelişim Modelleri	8
2.1.2. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli	11
2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	13
2.1.4. Mesleki Gelişim Uygulama Türleri	17
2.2. Motivasyon	25
2.2.1. Motivasyon Teorileri	26
2.2.2. Öğretmenlerin Motivasyonu ve Önemi	33
2.2.3. Mesleki Gelişim ve Motivasyon İlişkisi	35
2.3. İlgili Araştırmalar	36
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42

3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	44
3.5. Verilerin analizi (Çözümlemesi ve Yorumlanması).....	44
BÖLÜM 4	46
BULGULAR VE YORUMLAR.....	46
4.1. Demografik Bulgular.....	46
4.2. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	48
4.3. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular	71
SONUÇ VE ÖNERİLER	79
5.1. Sonuçlar.....	79
5.2. Öneriler.....	83
KAYNAKÇA	84
EKLER.....	91

KISALTMALAR VE SİMGELER

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
f	: Frekans
%	: Yüzde
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
Ss	: Standart Sapma
t	: t testi sonucu elde edilen değer
Sd	: Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Katsayısı
R ²	: Korelasyon Katsayısının Karesi

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Maslow'un Sınıflandırdığı İhtiyaçlar ve Bunların Doyurulmasına İlişkin Örnekler	29
Tablo 2.2. Herzberg'in Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler	30
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	47
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	49
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Ortalamaları	51
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkili Olma Derecesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	52
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	53
Tablo 4.6. Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Alanlarına İlişkin Bulgular ..	55
Tablo 4.7. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	56
Tablo 4.8. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	57
Tablo 4.9. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	57
Tablo 4.10. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Branşa Göre Farklılaşma Durumu	58
Tablo 4.11. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Kıdem Yılı Göre Farklılaşma Durumu.....	58
Tablo 4.12. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Kurumda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu.....	59
Tablo 4.14. Motivasyon Puan Ortalamaları	62
Tablo 3.15. Motivasyon Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	63
Tablo 4.16. Motivasyon Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	64
Tablo 4.17. Motivasyon Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	65
Tablo 4.18. Motivasyon Puanlarının Kıdem Yılı Göre Farklılaşma Durumu.....	65
Tablo 4.19. Motivasyon Puanlarının Kurumda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu	66
Tablo 4.20. Motivasyon Puanlarının Branşa Göre Farklılaşma Durumu.....	67
Tablo 4.21. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş ve Motivasyon Arasında Korelasyon Analizi .	69
Tablo 4.22. Mesleki Gelişime Yönelik Görüşün Motivasyon Üzerine Etkisi	69
Tablo 4.23. Mesleki Gelişime Yönelik Görüşün Ekonomik Faktörler Üzerine Etkisi	70
Tablo 4.24. Mesleki Gelişime Yönelik Görüşün Psiko-Sosyal Faktörler Üzerine Etkisi	70
Tablo 4.25. Mesleki Gelişime Yönelik Görüşün Örgütsel ve Yönetimsel Faktörler Üzerine Etkisi	71
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Yanıtlarına Ait Bulgular.....	72
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Güçlü Bulduğu Yönlerine Verdiği Yanıtlara Ait Bulgular.....	73
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Zayıf Bulduğu Yönlerine Verdiği Yanıtlara Ait Bulgular.....	75
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Önerilerine Ait Bulgular	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Okul Temelli Mesleki Gelişimin Çerçevesi.....	12
Şekil 2.2. Hizmet içi mesleki gelişim süreci	19
Şekil 2.3. Eğitimde Fatih Projesinin Ana Bileşenleri (MEB)	22
Şekil 2.4. Motivasyon Teorileri Sınıflandırması.....	27
Şekil 2.5. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	28
Şekil 2.6. Hedef Belirleme Teorisinin Genel Modeli.....	33



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Eğitimin bir toplumun gelişimini ve devamlılığını sürdürebilmesi açısından önemi ve gerekliliği muhakkak tüm toplumlar tarafından kabul görülmektedir. Bir toplumun refah seviyesine ulaşması yolunda en büyük etmen muhakkak eğitimidir. Elçiçek ve Yaşar (2016) bu durumu, 'Bilgi her şeyin temelini oluşturmaktadır. Teknolojiden ekonomiye, tıptan ziraate, sanayiden hayvancılığa, politikadan edebiyata her alanda başarılı olmanın temeli sağlam bir bilgi alt yapısına dayanmaktadır. Bilgiyi etkili ve güncel bir şekilde kullanıp katma değeri yüksek bir ürüne dönüştürmenin yolu ise çağdaş bir eğitim sisteminden geçmektedir' cümleleriyle açıklamaktadır. Toplumların eğitimini çağdaş bir seviyeye ulaştırma yolunda, eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamlarda gelişimini sağlaması ve bu sayede motivasyonunu güçlü tutması büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde ülkelerin kalkınmasında eğitim sistemlerinin en büyük işlevi gördüğü bilinmektedir. Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin temel amacı nitelikli insan gücü yetiştirmek ve eğitim etkinliklerini bu amaca yönelik geliştirmektir(Karagözoğlu, 2003). Eğitim sistemi içerisinde bu amaçları gerçekleştirmede pek çok unsur göz önünde bulundurulabilir. Bir eğitim sisteminde öğrenci, öğretmen, müfredat, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar gibi unsurların öğrenci başarısını etkilediği bilinmektedir (Şişman, 2004). Bu unsurlar içinde en önemlisinin kuşkusuz öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmenler bir eğitim öğretim ortamındaki eğitim etkinliklerini yönlendirmede, teknolojiyi etkili kullanmada, müfredata uygun ve düzenli eğitimi sağlayabilmede, fiziki ve mali kaynakları etkili bir biçimde kullanabilmede belirleyici unsur olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin eğitim öğretim ortamındaki diğer unsurları yönlendirici konumda olması öğretmene verilen önemi artırmaktadır.

Demokratikleşme, küreselleşme, bilgi toplumu ve bunlar gibi diğer toplumsal değişimlere bağlı olarak yaşanan büyük değişiklikler karşısında eğitimden ve öğretmenden beklenen rollerden biri de yaşanan bu değişimi algılayabilme ve yönetebilme becerisinin öğrencilere kazandırılmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için öncelikle kendilerinin

bu yeterlilik düzeyine sahip olmaları gerekmektedir. Değişimi algılama ve yönetme becerileri öğretmenlerin sürekli dinamik olmalarını, olaylar karşısında pasif kalmadan etken bir duruş sergilemelerini, toplumsal liderlik rollerini üstlenmelerini mümkün kılacak ve böylece onların toplumsal statü ve itibarlarının yükselmesine de katkı sağlayacaktır (Özpolat, 2010).

Eğitim sistemlerinin hızla değişen ve gelişen bilgi teknolojileri karşısında, ülke ekonomisi ve kalkınmasında oynadığı rolü etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için eğitim alanındaki yeni gelişmeleri takip etmesi ve uyarlaması gerekmektedir. Bu bağlamda karşımıza yaşam boyu öğrenme kavramı çıkmaktadır. Eğitimin toplumu değiştirme gücüne inanan yaşam boyu öğrenme kavramı, her bireyin bilimsel ve teknolojik değişime ayak uydurabilmesinin mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bireyin içinde bulunduğu her farklı dönemin şartlarına göre öğrenme fırsatları yaratarak kişisel anlamda gelişimlerini devam ettirmelerini benimsemektedir (Güleç, Çelik, & Demirhan, 2012).

Bireyler hayatı boyunca kişisel, sosyal veya mesleki alanlarda kendi bilgi, yetenek, potansiyel ve yeterliliklerini, ilerleyen teknolojiye ve değişen sistemlere ayak uydurma amacıyla geliştirmeye çalışmalıdır. Çünkü bu var olan bilgi ve yeterlilikler zamanla geçerliliğini kaybetmektedir. Bu amaçla başvurdukları her türlü formal ve informal öğrenme etkinlikleri, yaşam boyu öğrenmeyi oluşturmaktadır (Günüç, Odabaşı, & Kuzu, 2012). Öğrenme öğretme ortamları için büyük önem taşıyan yaşam boyu öğrenme gerekliliği her birey için geçerli olmakla birlikte özellikle öğretmenler için kaçınılmaz bir durum olmalıdır. Öğretmenler eğitim öğretim alanında yaşanan gelişmeleri takip edebilmek ve çağın gerisinde kalmamak amacıyla yaşam boyu öğrenme kavramını benimsemeli ve bu amaçla kendi gelişim etkinliklerinde kullanacağı öğrenme ve öğretme yöntemlerinin planlamasını yapmalıdır.

Öğretmenler eksik gördükleri ve ihtiyaç duydukları alanlarda mesleki gelişim planlamalarını bireysel veya kurumsal olarak gerçekleştirebilmektedir. Bu amaçla ihtiyaç duydukları konularda,

- Hizmet içi eğitimlere katılabilir;
- Lisansüstü eğitim programlarına başvurabilir;
- Eğitici konferans, seminer ve çalıştay etkinliklerine katılabilir;
- Öğretmenler için düzenlenen çeşitli kurslara katılabilir;
- Eğitici film, kitap, dergi ve yayınları takip edebilir;
- İnternet üzerinden çevrim içi öğrenme topluluklarına katılabilir;

- Meslektaşlarıyla işbirliği içinde çeşitli gözlemlerde bulunarak mesleki gelişimine katkı sağlayabilir.

Ayrıca tüm bu mesleki gelişim etkinliklerine katılım, gönüllük esasına dayandırılarak yapıldığında daha etkili olduğu ve öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmektedir. Aksi durumda gönüllülük esas alınmadığında mesleki gelişim etkinlikleri fayda sağlamadığı gibi öğretmenlerin motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir.

Diğer yandan öğretmenin niteliği, eğitim ve öğretimi etkileyen unsurların içinde en belirgin olanı olarak karşımıza çıkmaktadır. İyi bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri; yeni fikirlere açık olarak kendini sürekli yenileyebilme, toplumsal değişmelere ayak uydurabilme; bilgi teknolojilerini yakından takip edebilme, araştıran ve sorgulayan düşünme sistemine sahip olabilme; bilimsel araştırmalarda bulunabilme; başarıya karşı istekli olma şeklinde sıralayabiliriz(Çelikten vd., 2005: 214). MEB (2017) ise öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini; kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretmen süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olarak altı ana yeterlilik alanında toplamıştır.

Ülkemizde MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici faaliyetler üzerine planlamalar ve çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda bakanlığın 2-6 Aralık tarihlerinde gerçekleştirdiği 19. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin niteliğinin artırılması ve mesleki gelişimine yönelik alınan kararlar dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda alınan bazı kararlar şu şekilde sıralanabilir:

- Hizmet öncesinde alınan eğitimin niteliğini artırmak için önlemler alınmalı; fakülte-okul işbirliği altında, alanında başarılı öğretmenlerden fakültedeki öğretmen adaylarının uygulamalı derslerinde faydalanılmalıdır,
- Öğretmenler mesleki gereksinimlerine göre kendi branşlarında veya eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora programlarına yönlendirilmeli ve lisansüstü eğitime özendirici uygulamalar (maaş ve ek ders ücreti artışı gibi) gerçekleştirilmelidir,
- Mesleki gelişim programlarında eğitim veren kişilerin belirli niteliklere sahip kişilerden seçilmesi gerekmektedir,
- Meslektaş danışmanlığında gerçekleşen mentörlük sistemi yaygınlaştırılmalıdır,
- Çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılarak bu alanda başarı sağlayan öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükseltilmesi değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki ve kişisel anlamda geliştirmeleri ve bu konuda yöneticileri tarafından desteklenmeleri, motivasyon düzeylerinin artmasına büyük ölçüde katkıda bulunacaktır. İş başındaki moral ve motivasyon öğretmenlerin etkili eğitim ve öğretimi gerçekleştirebilmelerinde en önemli unsurlardan biridir. Öyle ki bir örgütün üyeleri örgütün amaçlarını gerçekleştirmek istedikleri gibi kendi amaçlarını da gerçekleştirmek istemektedir. Dolayısıyla bu anlamda örgüt üyelerinin fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu şekilde gereksinimleri karşılanan insanlar daha verimli çalışmaya motive olacaktır (Ergen, 2009). Aynı şekilde öğretmenler de okuldaki fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları, mesleki ve kişisel gelişim ihtiyaçları karşılandığında motivasyon düzeylerini artırarak eğitim ve öğretimde daha verimli olacaklardır.

Bu araştırmada ‘ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri nelerdir, motivasyon düzeyleri ne seviyededir ve bunlar çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?’ sorularına cevap aranacaktır. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde yazılabilir.

1. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki görüşleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ne seviyededir?
4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri motivasyon düzeylerini etkilemekte midir?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik görüşlerini ve motivasyon düzeylerini belirlemeyi, bunları çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem yılı, kurumdaki çalışma süresi) incelemeyi ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Toplumları bulunduğu yerden daha ileri seviyeye taşıyabilecek en önemli sistemin eğitim sistemi olduğu bilinmektedir. Bir ülkenin ekonomik anlamda en üst düzeyde gelişebilmesi; kendi ürettiği tarım, teknoloji veya enerji ürünleri sayesinde gerçekleşmektedir. Eğitim sistemi ve dolayısıyla okullar bu amaç doğrultusunda gerekli insan gücü yetiştirilmesi noktasında büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda eğitimin tam ve etkili gerçekleşebilmesi için öğrenciyle birebir iletişim kuran ve öğrenmeyi sağlayan öğretmenler sistemin baş öğelerinden biridir.

Öğrenci başarısının büyük bir kısmının öğretmene bağlı olduğu düşünülürse, öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki motivasyonun artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin başarıya olan inancı ve öğretmeye olan istekliliği, onun motivasyonunun yüksek olduğunu gösterir. Öğretmenlerin bu yüksek motivasyonu, derse ve öğretmeye istekli oluşu öğrencilere de yansımaktadır. Böyle bir ortamda öğrenmeye istekli öğrencilerle gerçekleştirilen eğitim amacına ulaşır ve istenen başarı sağlanmış olur.

Öğretmenlerin motivasyonunun artırılmasında etkili olan birçok yöntemden birisi de öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri olarak görülmektedir. Her öğretmen günün değişen şartlarına ve gelişen teknolojiye uyum sağlayarak kendi mesleki gelişimini gerçekleştiremeye çalışmalıdır. Farklılaşan teknolojinin de etkisiyle öğrenci öğrenmesinde eski yöntemler etkisini kaybetmiştir. Öğretmenlerin yenilenen öğretim yöntem ve tekniklerini takip etmesi ve öğrenme ortamına uygulaması gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenler çeşitli hizmet içi eğitim programlarına katılabilmekte, alanlarında yüksek lisans ve doktora eğitimi alabilmekte, meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde eğitim ortamlarındaki sorunlarına çözüm bulabilmekte ve böylece mesleki gelişimine katkı sağlayabilmektedir.

Eğitimde öğretmenin verimini artırmak, güdülenmesini sağlamak veya eksikliklerini gidermek gibi birçok amaca yönelik ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlerin çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katılması gerekmektedir. Bu faaliyetlerin oluşturulması ve desteklenmesi ve motivasyon düzeylerine etkisi noktasında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Yapılan araştırma sayesinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerini destekleyici mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi bağlamında gelişmeler yaşanması düşünülmektedir. Öğretmenlerin ortak sorunları, beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınarak programın daha iyi hale getirilmesi için fikir edinilebilir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada ankete katılan öğretmenlerin ölçekleri doldururken doğru bilgi verdikleri varsayımından hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Çalışma, İstanbul ili Pendik ilçesine bağlı resmi ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Çalışmada verilerin elde edilmesi ölçek uygulaması ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Mesleki Gelişim: Bireylerin mesleklerini icra ederken kişisel ve mesleki anlamda yenilik ve gelişmeleri takip edebilmek ve işinde daha verimli olmak amacıyla gerçekleştirdikleri etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır.

OTMG(Okul Temelli Mesleki Gelişim): MEB(2010)'da 'öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlayan süreçleri içeren bir uygulama' olarak tanımlanmaktadır.

Motivasyon: Bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda harekete geçmelerini sağlayan güdü veya güdüler topluluğudur.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın amacı ve problemi doğrultusunda mesleki gelişim ve motivasyon kavramları ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Mesleki Gelişim

Dünya üzerinde kurulan her toplumun amacı kuşkusuz refah düzeyi yüksek bir toplum haline gelmektir. Toplumların bu amaca ulaşmadaki yegane araçları eğitim sistemleridir. Gelişen ve değişen bilgi teknolojilerinin gerisinde kalmamak üzere, eğitim sistemi güçlendirilmiş toplumlarda ekonomik, kültürel, teknolojik birçok alanda ilerleme sağlanabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında tüm meslek gruplarında olması gerektiği gibi eğitim sistemimizin temel taşı olan öğretmenlerin de kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri ve sisteme olumlu katkı sağlamaları gerekmektedir.

Mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramlardan türemiş olup, eğitimin kalitesini etkileyen bir olgu ve ülke düzeyindeki eğitim reformlarının bir uygulama aracı olarak da tanımlanmaktadır (Bümen vd., 2012).

Başka bir tanımda ise; mesleki gelişim, bireyin meslek hayatı boyunca doğrudan veya dolaylı olarak gerçekleştirdiği öğrenmelerinin bütününden oluşmaktadır(Fullan & Steigelbauer, 1991; aktaran: İlğan, 2013: 43).

Mesleki gelişimle ilgili literatürdeki tanımlar incelendiğinde, mesleki gelişimin süreklilik gerektiren bir süreci ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda, bireylerin hizmet öncesinden itibaren mesleğinin son gününe kadar geçen süre boyunca, kendi mesleğinde değişen ve gelişen olayları takip edebilmek için gerçekleştirdiği tüm faaliyetler meslek gelişim olarak görülmektedir. Mesleki gelişimin bu anlamda bireyler için bir ihtiyaç olduğu söylenebilir(Şanlı, 2016: 35).

Pechter (1996) mesleki gelişimin kişinin bir profesyonel olarak gelişimi anlamının yanı sıra mesleğin geliştirilmesi olarak da anlaşılması gerektiğini savunmaktadır. Bireyler kendi

mesleki bilgilerini güncellerken mesleğe dair yeni uygulamalar üreterek de mesleğin gelişimine katkı sağlamalıdır. Böylece dinamik bir mesleki gelişim kültürü oluşturulacaktır.

Diğer yandan bireylerin mesleklerini icra ederken daha verimli sonuçlar alabilmelerinin ve daha iyi ürünler ortaya koyabilmelerinin mesleki gelişimlerine verdikleri önemle doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Bu sayede kendi mesleki gelişimlerini sağlamakla birlikte çalıştıkları kurumun gelişimine de katkı sağlamış olmaktadır(Kabakçı, 2005). Ayrıca bir çalışma ortamında verimliliğin artırılması amacıyla, işveren veya kurum yöneticisi tarafından çalışanların kendilerini mesleki ve kişisel anlamda geliştirebilmeleri yönünde kurumla uyumlaştırılmış hedefler ortaya koyması sağlanmalıdır. Çalışanların mesleki gelişimlerini sağlamak kurum yöneticilerinin görevlerinden biri olarak düşünülmelidir ki bu anlamda çalışanlara fırsatlar sunulması büyük önem taşımaktadır(İnceler, 2005).

Bireylerin iş kalitesini artırmak ve verimliliği sağlamak amacıyla başvurdukları mesleki gelişim faaliyetleri kapsamlı ve sürekliliği olan bir süreç olarak düşünülmelidir. Gerçekleştirilen bu faaliyetlerden sonuç almak bazen uzun bir zaman dilimi gerektirebilir. Bireylerin bu süreçte ulaşılmak istenen hedeflere yönelik doğru ihtiyaç analizi yapabilmeleri önem taşımaktadır (Koç, Demirbilek, & İnce, 2015).

2.1.1. Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim amacıyla yürütülen farklı yöntemler ve uygulamalar dolayısıyla mesleki gelişim modelleri ile ilgili literatür incelendiğinde zamanla birçok modelin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bölümde alandaki mesleki gelişim modellerinden bahsedilecektir.

Şahin vd. (2016: 132) literatürdeki bazı mesleki gelişim modellerini şu şekilde sıralamıştır: Hall ve Loucks (1978)'un Gereksinime Dayalı Uyum Modeli, Shimahara (1998)'nin Ders Gözlem Modeli, Lawler ve King (2000)'in Yetişkin Öğrenme Modeli, Benor (2000)'un Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli, Bray, Gause-Vega, Goldman, Seculus ve Zech (2000)'in İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli, Franke, Carpenter, Levi ve Fennema (2001)'in Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli, Brawner, Felder, Allen ve Brent (2002)'in SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli, Smith (2002)'in Akıl Hocalığı Modeli, Maduakolam ve Bell (2003)'in Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli, Hinson ve LaPrairie (2005)'in Çevrimiçi Kurs Geliştirme İçin Mesleki Gelişim Modeli.

Yurdakul vd. (2013) ise alan yazındaki mesleki gelişim modellerini; Yetişkin Öğrenme Modeli, Gereksinime Dayalı Uyum Modeli, Dönüştürücü Öğretmen Modeli, Programlı Model, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, Eylem Araştırması Modeli, İşbirliğine Dayalı Problem Çözme Modeli, Öğretmenliğin Gözlem ve Değerlendirilmesi Modeli olarak sıralamıştır.

Mesleki gelişimin çeşitli ortamlarda birçok farklı yöntemlerle veya araçlarla yapılabilmesi özelliği sebebiyle birbirinden farklı mesleki gelişim modellerinin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Ekinci (2015) de mesleki gelişim modellerini şu şekilde gruplandırmıştır: Gözlem/Değerlendirme Modeli, Açık Derslik Modeli, Ders Etkinliği Modeli, Çalışma Grupları Modeli, Sorgulayıcı/Eylem Araştırma Modeli, Örnek Durum Çalışmaları Modeli, Mentörlük, Mesleki Gelişim Okulları, Düz Anlatım Modeli. Bahsedilen modellerden her biri öğretmenlerin mesleki gelişimine farklı açılardan katkı sağlamakta olup her birinin güçlü yönleri olduğu kadar sınırlılıklarının da olduğu görülmektedir(Ekinci, 2015).

Kızılkaya (2012) ise mesleki gelişim modellerini Geleneksel Mesleki Gelişim Etkinlikleri ve Yenilikçi Mesleki Gelişim Etkinlikleri olarak iki grupta incelemiştir. Geleneksel Mesleki Gelişim Modelleri öğretmenlerin katıldıkları kurs, seminer, konferans ve çalıştaylar gibi eğitim etkinliklerinden oluşmaktadır. Yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin dışında genelde kısa süreli planlanan bu etkinliklerde etkili sınıf yönetimi, öğretimde yeni yöntem ve teknikler, eğitim programlarının düzenlenmesi, bilim ve dil gibi çeşitli eğitimler konu olmaktadır. Öğretmenlerin kendi isteğine bağlı seçim yaparak katıldığı bu etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri yönünde yenilikçi modeller kadar etkili olamadığı gözlemlenmiştir. Yenilikçi Mesleki Gelişim Modelleri gelenekselin aksine, kısa süreli ve sadece belirli bir ortamda değil, tüm öğrenme sürecine ve ortamına yayılmış bir şekilde planlanmış etkinliklerdir. Öğretmenlerin bir araya gelerek ortak sorunlarına çözüm bulmak amacıyla işbirliği içerisinde gerçekleştirdikleri grup çalışmaları, kendi deneyimlerini kullanarak başka öğretmenlere ihtiyaç duydukları alanlarda yardımda bulunma ve rehberlik etme şeklinde gerçekleştirilen danışmanlık ve akran koçluğu, öğretmenlerin birbirlerinin öğrenme ortamlarına izleyici olarak dahil olmaları ve sürecin olumlu ve olumsuz yönlerini inceleyerek gözlem/değerlendirmede bulunmaları, öğretmenlerin bir konu üzerinde eylem planlayarak veri toplama, analiz etme ve sonuçları inceleme basamaklarıyla gerçekleştirdikleri eylem araştırması yenilikçi gelişim modellerini oluşturmaktadır.

Spark ve Loucks-Horsley (1989) ‘Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler’ adlı eserinde mesleki gelişim modellerini aşağıda belirtildiği gibi açıklamıştır(Aktaran: Hakan, 2008: 203):

a) Bireysel Güdümlü Mesleki Gelişim Modeli: Öğretmenin kendi mesleki gelişim sürecini planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği modeldir. Bu modelde öğretmen, öğrenme ortamındaki ihtiyaçlarına ve ya öğrenme ortamında karşılaştığı sorunlara yönelik çalışmalar yapmaktadır. Tüm bu süreci yönetenin öğretmenin kendisi olması, bu modelin en temel özelliğidir. Öğretmenlerin bu süreçte uyguladığı etkinlikler; mesleki okuma, sınıf içi denemeler, mesleki toplantılara katılma, mesleki konuşmalar ve tartışmalar, yeni öğretim teknikleri, mesleki günlük tutma, mesleki web siteleri, lisansüstü eğitim, üniversite ile işbirliği olarak sıralanabilir.

b) Gözlem ve Değerlendirme Modeli: Bu modelde, öğretmenlerin sınıf içi performanslarıyla ilgili geribildirim sağlamak amacıyla diğer öğretmenler tarafından yapılan gözlemleri değerlendirmeleri ve sonuca göre sınıf içi öğretim uygulamalarını iyileştirmeleri amaçlanmaktadır. Öğretmenler bu modelde; uygulama öğretmenliği, başka öğretmen gözlemi, okul ziyareti, görüntülü-kaydedilmiş öğretimi inceleme, meslektaş değerlendirmesi, meslektaş eğitimi, gölge öğretmenlik, öğrenci değerlendirmelerini kullanma, müze/galeri ziyareti gibi etkinliklerde bulunmaktadır.

c) Program Geliştirme Sürecine Katılım Modeli: Bu modelde öğretmenlerin müfredatın iyileştirilmesini hedefleyen sistematik okul geliştirme süreçlerine katılarak müfredat geliştirmeye katkıda bulunmaları amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin etkili öğretim konusundaki araştırma ve meslektaşlarıyla işbirliği yapmaları, bir problemle karşılaştıklarında daha etkili şekilde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin okul geliştirme ve müfredat iyileştirme süreçlerinde aktif rol almaları, problem çözmedeki tutumlarında olumlu değişikliklerin görülmesine ve becerilerin kazanılmasına katkı sağlamaktadır. Yeni uygulama denemesi, öğretim gereci hazırlama, gereksinme belirleme çalışması, program demesi yapma, çalıştay düzenleme, mesleki toplantıda sunu yapma, program değerlendirme çalışması, sorun çözme grupları gibi etkinliklerden faydalanılabilir.

d) Araştırma Modeli: Bir personel gelişim modeli olarak incelenen araştırma modelinde İlk olarak, bireyler veya bir öğretmen grubu bir sorunu tanımlar. Daha sonra, mevcut teorik ve araştırma literatürünü incelemekten orijinal sınıf veya okul verilerini toplamaya kadar değişen veri toplama yollarını keşfederler. Bu veriler daha sonra bir birey veya grup tarafından analiz

edilir ve yorumlanır. Ulaşılan sonuçlara göre gerekli müdahale yapılır ve müdahalenin etkilerini belirlemek için yeni veriler toplanır ve analiz edilir. Öğretmen araştırması yalnız bir öğretmen tarafından veya küçük gruplar halinde yapılabilir. Bu mesleki gelişim modelinde; araştırma projesi, informal sınıf araştırması, çalışma grupları, ürün dosyası, uygulama örnek olayları, eylem araştırması, lisansüstü eğitim ödevleri ve uygulama değerlendirme etkinlikleri öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir.

e) Eğitim Modeli: Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için başvurabilecekleri en etkili yöntem eğitim olarak görülmektedir. Öğretmenler bu amaçla kurs, konferans, seminer ve çalıştay gibi eğitim etkinliklerine katılabilirler. Eğitimin içeriği, hedefleri ve programı eğitimciler tarafından veya öğretmenlerin katılımıyla belirlenir. Verilen bu eğitimin öğretmenlerin bilgilerini, tutumlarını ve öğretim becerilerini değiştirebilmesi; eğitimin öğretmenler üzerinde uyandırdığı etkiye, eğitim programının hedeflerine ve kalitesine bağlıdır. Öğretmenlerin teoride öğrendiği bilgileri uygulayarak geri bildirim sağlaması ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması eğitimin bileşenlerini oluşturmaktadır.

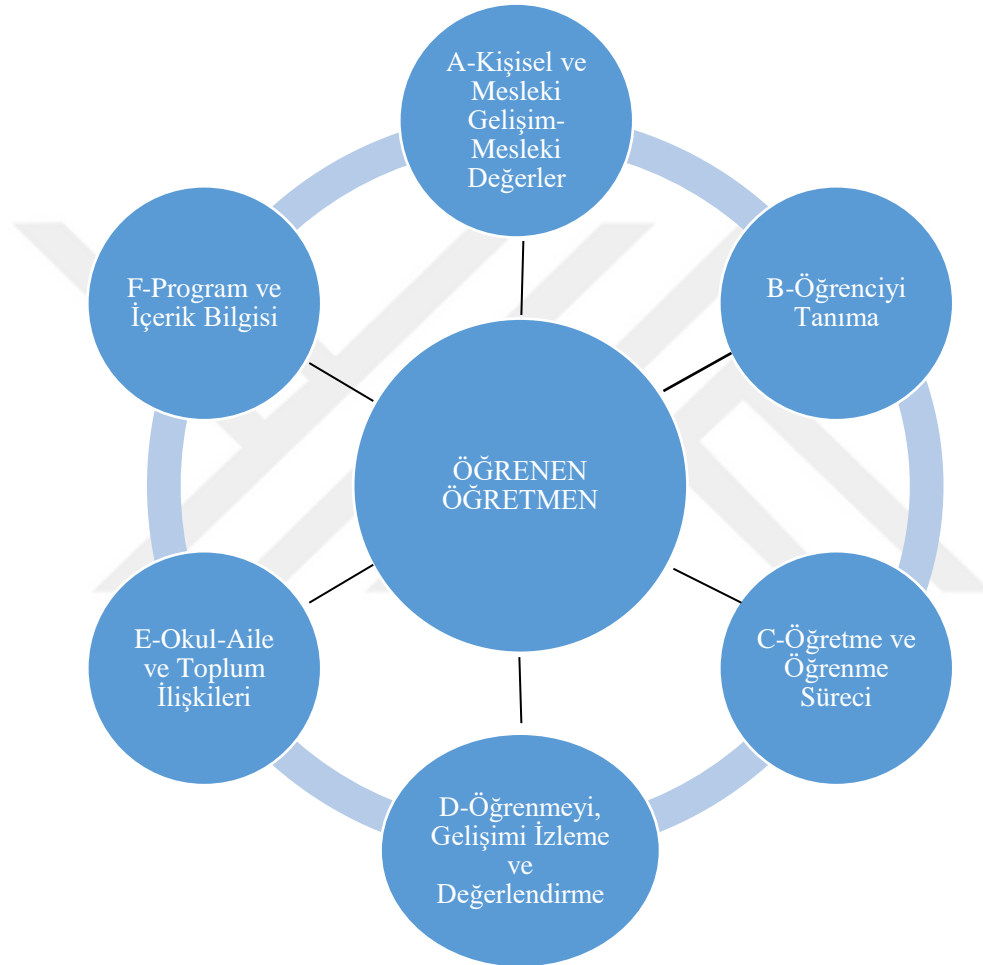
2.1.2. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli

Literatürdeki mesleki gelişim modelleri incelendiğinde en çok araştırılan model olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli karşımıza çıkmaktadır. OTMG modeline göre öğretmen mesleğiyle ilgili kendini eksik gördüğü alanları tamamlamak ve belirlediği mesleki ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bir mesleki gelişim planı oluşturur. Süreç okul yöneticisiyle öğretmen arasındaki görüşmeler aracılığıyla yürütülür. Bu görüşmelerde öğretmen, yöneticisine, tasarladığı mesleki gelişim planını ve planın içeriğine uygun hazırlanan etkinlikleri aktarır ve yöneticinin de görüşleri alınarak işbirliği sağlanır. Öğretmenin tasarladığı meslek gelişim planının uygulanması esnasında karşılaşılan problemlere ve geliştirilemeyen etkinliklere yönelik çözüm önerileri okul yöneticisi ve öğretmenin ortak paylaşımları ile geliştirilir(Kaya ve Kartallıoğlu, 2010: 117).

MEB tarafından geliştirilen Temel Eğitime Destek Programı bileşenlerinden biri olan Öğretmen Eğitimi kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik OTMG Kılavuzu hazırlanması projelendirilmiştir. Projeye göre Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreci; OTMG Kılavuzu İçerik Geliştirme Süreci ve OTMG Kılavuzu Uygulama Süreci olarak raporlanmıştır. İçerik geliştirme süreci çeşitli zamanlarda yapılan çalıştaylarda, pilot illerde yürütülen çalışmalardan alınan geribildirimlere göre ve önceden belirlenen

hedeflere yönelik olarak düzenlenmiştir. Uygulama süreci ise belirlenen pilot illerde(Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli, Van) , öğretmenlere kılavuzun kullanımına ilişkin eğitimlerin verilmesiyle başlamış ve sürecin ilerleyişi gözlemlenerek okul müdürleri ve öğretmenlere uygulanan anketlerden alınan bilgilere göre yürütülmüştür(MEB, 2008).

Şekil 2.1. Okul Temelli Mesleki Gelişimin Çerçevesi



Kaynak: MEB (2007: 8)

MEB (2010) Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelini ‘öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlayan süreçleri içeren bir uygulama’ olarak tanımlamaktadır. Kılavuzda OTMG uygulamalarının okul, öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli açısından taşıdığı öneme vurgu yapılmaktadır. OTMG Modeli birbiriyle iletişim halinde iş yürütebilen, ortak kararlara bağlı hareket edebilen olumlu bir okul kültürü oluşumuna rehberlik

etmektedir. Bu model öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla işbirliği içinde hareket etmelerini desteklemektedir. Öğretmen ve yöneticilerin bu mesleki gelişim uygulamaları, öğrenci öğrenmesini de olumlu yönde etkileyerek eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca okul-veli işbirliği içerisinde yürütülen gelişim uygulamaları, eğitimin verimliliğinin artırılmasında süreklilik sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır(MEB, 2010).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu'nda (2007) öğretmenin mesleki gelişimi öz değerlendirme, yaşam boyu öğrenme, katılım ve işbirliği, ulusal ve evrensel değerler ve özgüven kavramlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak eksik gördüğü alanlarda kendi mesleki gelişimlerini gerçekleştirmeleri öz değerlendirme sayesinde yapılabilir. Ayrıca öğretmenler meslek hayatları boyunca yaşam boyu öğrenme ilkesiyle hareket etmeli ve kendi bilgilerini çağın gereklerine ve değişen teknolojiye uyum sağlayarak güncellemelidir. Öğretmenlerin meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanmaları ve gerekli durumlarda birbirleriyle işbirliği içinde hareket edebilmeleri kendi mesleki gelişimi açısından önemli konulardan biridir. Yine ulusal ve evrensel değerler ışığında yol alabilen, öğrencilerine bu doğrultuda yol göstermeye çalışan öğretmenlerin eğitim öğretime büyük ölçüde katkıları bulunacaktır. Ayrıca özgüvene sahip öğretmenler sayesinde kendilerini ifade edebilen, her ortamda fikirlerini beyan edebilen ve kendine güvenen öğrenciler yetişecektir. Görülmektedir ki OTMG 'nin çerçevesini öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri belirlemektedir(MEB, 2007).

2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Her sistemin yaşanan değişime ayak uydurması için kendini geliştirmesi gerektiği gibi öğretmenlerin de mesleki anlamda kendini geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Australian Government Report (2000) eğitimde reformların gerçekleştirilmesi hususunda etkili olan yollardan en önemlisinin, temel becerilerin(okuma-yazma, aritmetik beceriler, vatandaşlık becerileri vb.) aktarıldığı okulların kalitesinin artırılması olduğunu savunmaktadır. Diğer bir yol ise öğretmenin, okulda, eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde liderlik niteliğine sahip sürekli öğrenen bireyler olarak yer almasıdır. Buna bağlı olarak üçüncü etkili yol ise öğretmenlerin temel becerilerin aktarılmasında ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesi sürecinde kendini mesleki ve kişisel anlamda geliştirebilmesidir(Aktaran: Sayan, 2015: 588).

Her öğretmen eğitimin kalitesini artırabilmek ve gelişen bilgi teknolojisine uyum sağlayabilmek için gerek kişisel gerek mesleki gelişimini sürekli anlamda gerçekleştirmelidir. Uştu, Taş ve Sever (2016: 83) öğretmenin mesleki gelişiminin önemini şu şekilde açıklamıştır: ‘Öyle ki öğretmenlik mesleği; adı tarih öncesi devirlerden beri değişmeyen bir meslek olsa da her çağın eğitim anlayışına göre mesleğin gerekleri, mesleğin toplumsal yapıdaki rolü ve meslekle ilgili beklentiler değişmiş ve halen değişmeye devam etmektedir. Öğretmenlik mesleği bir meslek olduğundan beri, durağan değil, belirli kaynaklardan etkilenecek sürekli bir değişimi ve gelişimi ifade eden dinamik bir süreç olarak bugünlere gelmiştir’.

Day (1999: 2)’e göre öğretmenler; bilgi, beceri ve değerlerin nesillere aktarılması anlamında okulların en önemli varlıklarıdır. Öğretmenlerin bu yöndeki eğitim amaçlarını yerine getirebilmeleri; mesleğe iyi hazırlanmaları, meslek hayatı boyunca öğrenmeye devam edebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri ile gerçekleşebilir. Bu nedenle öğretmenler yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine amaç edinmeli bunu öğrencilerine de aşılamalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi; birbirinden farklı motivasyon, yetenek ve beceriye sahip öğrencilerden oluşan sınıf ortamlarında etkili eğitimin gerçekleştirilebilmesinde etkilidir. Aynı zamanda müfredatın anlaşılma şekli, mesleki alan ve pedagojik bilgi birikimi gibi becerilerin mesleki gelişimle desteklenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla başarılı bir okul gelişiminin başarılı bir öğretmene bağlılığı görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin kariyer boyu gelişimini planlamak ve desteklemek öğretmen, okul ve devlet idaresinin ortak sorumluluğudur.

Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin okullarda öğretmen gelişimine destek vermesi büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri öğretmenlerin kurs, seminer ve çeşitli atölye çalışmalarına katılabileceği ortamlar oluşturmalı, meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaya ve ortak problemlerin çözümünde birlikteye hareket etmeye teşvik etmelidir(Karamahmutoğlu, 2014: 24). Öğretmenler kendilerine yeterli imkanlar sağlandığında ve gerekli desteği gördüklerinde, mesleki gelişim çalışmalarına istekli ve motive olmuş bir şekilde katılım göstereceklerdir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sorgularken karşımıza çıkan kavramlardan biri de sürekli mesleki gelişimdir. Öğretmenler meslek hayatları boyunca değişen bilgi ışığında gelişen şartlara uyum sağlamak amacıyla kendini mesleki ve kişisel anlamda sürekli olarak geliştirmelidir. Bu amaçla seminer, kurs, konferans ve hizmet içi eğitim gibi formal

etkinliklere veya kendi inisiyatifleriyle gerçekleştirdikleri informal etkinliklere katılabilmektedirler. Hangi türden olursa olsun bu noktada önemli olan öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımının uzun dönemli ve sürekli olması, aynı zamanda bu süreçte aktif ve istekli bir şekilde rol almasıdır (Özdemir, 2016).

Öğretmenler için mesleki gelişim faaliyetleri bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde yeteri kadar yetiştirilemeden mezun olmalarıdır (Seferoğlu, 2004). Kamuya öğretmen seçiminde öğretmenlerin eğitim fakültelerini bitirmiş olmaları yeterli görülse de, yenilenen eğitim ortamları ve ortaya çıkan yeni öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin zamanla eksiklerini tamamlamak üzere öğrenmeye devam etmeleri gerekliliğini getirmektedir (Gözütok vd., 2005; Aktaran: Durmuş, 2013). Dolayısıyla öğretmenler meslekleriyle ilgili öğrenmelerin büyük bir kısmını ancak hizmete başladıktan sonra gerçekleştirebilmektedir. Bu sebeple hizmet içi dönemde mesleki gelişim anlamında desteklenmeye ihtiyaçları vardır.

Diğer yandan öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde eğitim anlamında yeterli vasıflara erişmeden mezun olmaları, hizmete başladıkları andan itibaren mesleği icra etme anlamında güçlükler yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu durumun nedeni ise eğitim fakülteleri ile ilk ve orta öğretimdeki eğitim kurumlarının kopukluğundan kaynaklanmaktadır. Bu problemden yola çıkarak üniversitedeki öğretmen adayları ile eğitim kurumları arasında etkileşim oluşturmak amacıyla ilk kez A.B.D. de ortaya atılan Mesleki Gelişim Okulu Modeli tartışılmaya başlanmıştır. Bu model kapsamında oluşturulan kurumda; öğretmen adayları için teori ile pratiği birleştirecekleri gerçek öğretim ortamları oluşturularak eğitim-öğretim deneyimleri kazandırılmakta, okullarda ve üniversitelerde görevli öğretmenler için ise çeşitli mesleki gelişim faaliyetleri sunulmaktadır. Bu süreçte fakülteler ile okulların işbirliği içinde çalışmalarda bulunması ve bu etkileşim sayesinde her iki kurumda da eğitimin kalitesinin artırılması planlanmaktadır (Gürşimşek, 1999).

Yanger ve Mertens (1980) meslek öncesinden itibaren, öğretmenlerin mesleki gelişim aşamalarını aşağıdaki gibi değerlendirmiştir: (Aktaran: Süleymangil, 2013: 12)

1. I. Aşama: Eğitim öncesi, henüz bir öğretmenlik kariyerine bağlı olmayan öğrencilik aşamasıdır.
2. II. Aşama: Bu aşamadaki üniversite son sınıf öğrencileri artık öğretmen olma konusunda bilinçli bir karar ve bağlılığa sahiptirler.

3. III. Aşama: Öğrencilikten öğretmenliğe resmi olarak geçtiği ilk yılında öğretmenin karşılaştığı problemlerle başa çıkabilme dönemidir.

4. IV. Aşama: İlk öğretim yılını tamamlamış, öğretimin ikinci ve üçüncü yılındaki kendini geliştirmeye hala ihtiyaç duyan öğretmen eksiklerini tamamlamaya çalışır. Bu dönemde bir yüksek lisans programına dahil olabilir.

5. V. Aşama: Öğretmenlikteki 3-8 yılın ardından deneyim kazanan öğretmenler için dış teşviklerden çok kişisel motivasyon önemlidir. Öğretmenler birden fazla alanda uzmanlık kazanmıştır.

6. VI. Aşama: Meslekteki 8.yılındaki tecrübeli öğretmen mesleğiyle ilgili gerekli öğrenmeleri gerçekleştirmiş fakat yaşam boyu öğrenme ilkesi gereği mesleki gelişim faaliyetlerine devam eder.

Genç (2000)'e göre, değişen bilgiye ayak uydurmayı amaçlayan bilgi toplumu öğretmenlerinin özellikleri; çağdaş eğitim teknolojilerini en iyi şekilde kullanabilme, bilgiye ulaşma noktasında öğrenciye yol gösterici olma, öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyabilme, öğretim yöntem ve tekniklerini yenileyebilme şeklinde özetlenebilir.

Çelikten vd. (2005) 'Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri' isimli çalışmasında iyi bir öğretmenin mesleksi özelliklerini alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olarak üç ana başlık altında açıklamıştır. Kuşkusuz her öğretmenin kendi branşında uzman olması gerekmektedir ki bu amaç doğrultusunda 2013 yılında kamuya öğretmen seçme sınavında genel kültür ve eğitim bilimleri sınavına ek olarak alan bilgisi sınavı da getirilmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi nitelikleri ise 'öğretim sürecini planlama, çeşitlilik getirebilme, öğretim süresini etkili kullanma, katılımcı öğretim ortamı düzenleme, öğrencilerdeki gelişimi izleme' olarak açıklanabilmektedir. Aynı zamanda öğretmenin tüm alanlarda asgari düzeyde bilgiye sahip olması ve yaşadığı toplumun genel kültürüne hakim olması gerekmektedir. İyi bir öğretmen olma yolunda öğretmenlerin bu üç ana başlıkta kendilerini geliştirmesi beklenmektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin bu mesleki gelişim sürecini etkili gerçekleştirmeleri yolunda önemli görülen noktalar bulunmaktadır. Borko (2004: 4) öğretmenler için mesleki gelişim sistemini oluşturan kilit unsurların;

- Mesleki gelişim programı
- Sistemde öğrenenler olarak öğretmenler

- Öğretmenlerin yeni öğrenmeleri sırasında yönlendiren kolaylaştırıcı bilgi ve uygulamalar
- Mesleki gelişimin bağlamı, şeklinde sıralanabileceğini vurgulamıştır.

2.1.4. Mesleki Gelişim Uygulama Türleri

Öğrenci öğrenmesine ve etkin bir eğitim ortamı oluşturulabilmesine katkı sağlayacak öğretmen mesleki gelişimi çeşitli yollarla yapılabilmektedir. Her eğitim öğretim yılı sene başı ve sene sonunda ortalama ikişer hafta süren seminerlerde öğretmenler ders programı ve müfredatının değerlendirmesi yönünde çalışmalar yapar, yıl boyu kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalı olanları belirler. Eğitim hizmetlerinin niteliğinin nasıl artırılacağı tartışılır, öğrenci ders devamlılığının sağlanması ile ilgili çalışmalar yapılır. Öğrencilere yönelik yapılan rehberlik çalışmaları değerlendirilir, veli işbirliğinin ne kadar sağlanabildiği tartışılır. Bu seminerlerde bunun gibi daha birçok eğitimin kalitesini artırmaya yönelik etkinlik ve çalışma yapılarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma amacı güdülmektedir. Bunların dışında öğretmenlere yönelik yapılan hizmet içi eğitimler, meslektaş gözlemi, teknoloji eğitimleri, lisansüstü eğitimler, öğretmenlerin girdiği çevirim içi öğrenme toplulukları veya mentörlük gibi konular öğretmenlerin mesleki gelişimi ile alakalı belirleyici yollar olarak görülmektedir.

2.1.4.1. Mesleki Gelişimde Hizmet İçi Eğitimler

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada en yaygın olarak kullanılan yöntem hizmet içi eğitimlerdir. Bundan önce hizmet öncesi eğitime bakacak olursak; üniversitelerde öğretmen adayları, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür düzeyinde eğitim aldıkları süre boyunca çeşitli dersler görerek bir öğretmende bulunması gereken donanıma sahip olmaktadır. Fakat öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi teoride alınsa da uygulamaya ancak öğretmenlik mesleğini icra etmeye başladığında geçilecektir. Bu nedenle hizmet öncesinde alınan bu eğitim yeterli olmayacaktır. Ayrıca hizmet öncesi eğitim, aradan geçen süre düşünüldüğünde ileriki yıllar için güncel bilgiler taşımayacağından hizmet içi eğitim kadar geçerli görülmemektedir. Yine öğretmenliğin ilk yılında temel hazırlayıcı eğitim kursu, uyum eğitimi semineri, temel eğitim kursu olarak üç hizmet içi eğitime katılım sağlanır. Bu hizmet içi eğitimler, öğretmenin mesleğin ilk yılında mesleki gelişimi açısından büyük önem taşımakla beraber zamanla yeterli kalmayıp güncellenmesi gerekmektedir.

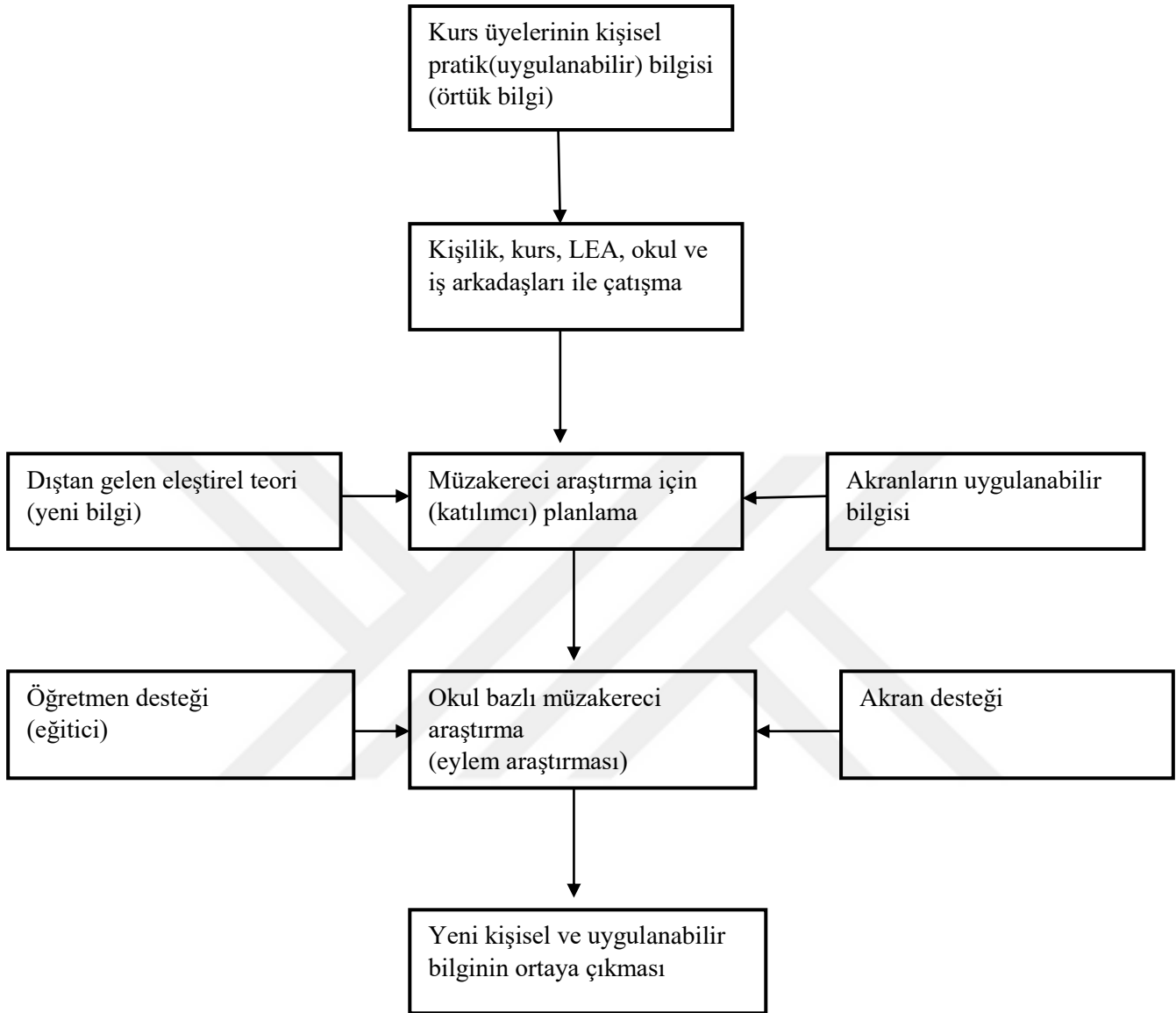
Altınışık (1996) hizmet içi eğitimi gerekli kılan nedenleri; bilimsel ve teknolojik anlamda yaşanan gelişmeler, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki eksikliklerini gidermek, toplumda meydana gelen değişiklikler ve gelişimler olarak gruplandırmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'nde (1995) ise, hizmet içi eğitim hedefleri ve ilkeleri ' hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak; personele Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak; hizmet öncesi eğitimin eksiklerini tamamlamak; eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak; personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek; istekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak; farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak; Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak; eğitime ait temel prensipleri ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak; eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak' olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlik mesleği boyunca öğretmenin mesleki gelişimi için ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitimler daha çok alan bilgisi ve pedagoji bilgisi konusundadır. Alan bilgisi öğretmenin alanıyla ilgili kavram, ilke ve genellemelerin tamamıdır. Pedagoji bilgisi ise öğretmenin bilgiyi öğrencilere nasıl aktaracağı konusunu ele alır (Döş, 2016). Bu noktada öğretim yöntem ve tekniklerinin doğru ve etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu konuda alınan hizmet içi eğitimler öğretmenin mesleki gelişimine ve öğrenci öğrenmesine katkı sağlayacaktır.

Diğer yandan öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin birçoğu sistemli ve sürekli bir şekilde yürütülemediğinden istenilen etkililik düzeyine erişememektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin okul temelli olarak gerçekleştirilmesi süreklilik ve sistemlilik açısından faydalı görülmektedir. Saban (2000) Okula dayalı hizmet içi eğitim etkinliklerini; danışmanlık sistemi, çalışma grupları, akran değerlendirmesi, aksiyon araştırması, örnek olay incelemesi ve öğretmen liderliği olarak gruplandırmıştır. Day (1999: 161) ise bu gibi etkinliklerle gerçekleştirilen hizmet içi eğitim sürecini aşağıdaki şekildeki gibi özetlemiştir.

Şekil 2.2. Hizmet içi mesleki gelişim süreci



Kaynak: Day (1999: 161)

2.1.4.2. Mesleki Gelişimde Meslektaş Gözlemi ve Mentörlük

Mesleğe yeni başlayan her birey, her ne kadar hizmet öncesi eğitime tabi olsa da işin inceliklerini mesleğe aktif olarak başladıktan sonra öğrenir. Hizmet öncesi eğitimle alınan teorik ve pratik bilgiler mesleğe başladıktan sonra yeterli gelmemektedir. Böyle durumlarda bireyin bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesi ve işin inceliklerini öğrenebilmesinin en etkili yollarından biri meslektaş gözlemidir. Bell (2005) meslektaş gözlemi kavramını 'genellikle

aynı alanda uzman kişilerin birbirlerinin eğitim-öğretim uygulamalarını karşılıklı olarak gözlemleri, gözlenen hususları birbirlerine açıklayarak tartışmaları, eğitim-öğretim hakkındaki düşüncelerini paylaşmaları, eğitim-öğretim uygulamalarının etkililiğine ilişkin karşılıklı geri bildirimde bulunmaları gibi işbirliğine dayalı etkinliklerden oluşan bir süreci ifade etmektedir' şeklinde açıklamıştır(Aktaran: Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011: 70).

Meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı, meslektaş rehberliği gibi kavramlarla benzetilen meslektaş gözlemine yakın olan kavramlardan biri de mentörlüktür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere daha deneyimli öğretmenler tarafından yapılan rehberlik çalışmaları mentörlük olarak tanımlanmaktadır. Bir usta çırak ilişkisi olarak da görülen mentörlük mesleki gelişim anlamında her iki tarafa da katkı sağlamaktadır. Deneyimlerini aktaran öğretmen özgüven ve moral anlamında gelişim sağlarken, diğer öğretmen mesleki eksikliklerini gidererek yeni ortamına uyum sağlamaya çalışır. Bu çift yönlü etkileşim ve işbirliği sayesinde mesleki anlamda karşılaşılan sorunların çözümü amaçlanır (Kocabaş & Yirci, 2010).

Yılmaz ve Yıldırım (2013: 100) ise mentörlüğü 'eğitimde, mesleğinde tecrübeli ve deneyimli olan yöneticilerin mesleğinde yeni olan yöneticilere ve öğretmenlere; mesleğinde tecrübeli ve deneyimli müfettişlerin mesleğinde yeni olan müfettişlere, yöneticilere ve öğretmenlere; mesleğinde tecrübeli ve deneyimli öğretmenlerin mesleğinde yeni olan öğretmenlere ve öğrencilere tecrübe ve bilgi birikimlerini sistemli olarak aktarması' şeklinde açıklamıştır. Bu şekilde deneyimli kişilerin bilgi ve tecrübeleri gelecek nesillere aktararak bir tecrübe-bilgi döngüsü oluşturulacaktır.

Mentörler ve öğretmenler sürece aktif olarak dahil olduklarında ve işbirliği içinde çalıştıklarında, sürecin deneyimlerinden eşit olarak paylaşım sağladıkları görülmektedir. Wallace (2009: 109) mentörlük programlarının özelliklerini ve etkililiğini aşağıdaki maddelerle açıklamıştır:

1. Mentörlük mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve okul için önemli bir bileşendir.
2. Başarılı mentörlük ekipleri oluşturabilmek için kurulan olumlu ilişkiler önemli görülmektedir.
3. Mentörlük sürecinin etkili sürdürülebilmesi için bireylerin ortak planlama yapmaları gerekmektedir.
4. Güçlü mentörlük programları hem mentörlere hem öğretmenlere faydalar sağlamaktadır.

2.1.4.3. Mesleki Gelişimde Teknoloji Kullanımı

Öğretmenlerin mesleki gelişimini gerekli kılan etkenlerden biri de teknoloji dünyasında yaşanan değişim ve gelişmelerdir. Teknolojinin gelişmesiyle hayatımıza giren bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi teknolojik aletler her alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de büyük değişikliklere yol açmıştır.

Gelişmiş ya da gelişmekte olan toplumların en önemli hedeflerinden biri bilim ve teknolojinin gerisinde kalmadan takip edebilen, yeni teknoloji politikalarıyla yaşanan gelişmelere ayak uydurabilen ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi okuryazarlığına erişen bireylerden oluşmasıdır. Ülkemizde de bu hedeflere ulaşmak için yapılan kalkınma planlarının içinde bilim ve teknoloji zamanla daha çok yer almaya başlanmıştır. İlk kez 1970'lerin başında bahsedilmeye başlanan bilim ve teknoloji konusu gitgide teknolojiye yaşanan ilerlemeler sayesinde kalkınma planlarında daha çok yer almış ve hatta bilgi toplumuna dönüşme amacı güdülmüştür (Avcı & Seferoğlu, 2011).

Bir toplumun bilgi okuryazarlığına erişen bireylerden oluşabilmesi ancak eğitimle sağlanabilir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında bilim ve teknolojinin aktarılması görevi öğretmenlere düşmektedir. Bunun için öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri, bu konudaki pedagojik bilgi ve becerilerinin yeterli olması gerekmektedir. Teknolojiyi iyi kullanabilen fakat öğrenciye aktarımı konusunda sorun yaşayan öğretmenlerin etkili bir eğitim verdiğinden söz edilemez. Bu nedenle öğretmenlerin teknoloji kullanımının ve teknolojiyi derslere nasıl kaynaştıracağını bilmelerinin sağlanması için bu konudaki çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmalarının sağlanması gerekmektedir (Sert, Kurtoğlu, Akıncı, & Seferoğlu, 2012).

Bilim ve teknolojinin okullarda yaygınlaştırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının başlattığı en önemli projelerden biri ise Fatih Projesidir. Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) 2010 yılında tanıtımının yapılması ve ardından uygulanmaya başlamasıyla birlikte 2011 yılında tüm okullara akıllı tahta dağıtımı ve öğrenci ve öğretmenlere tablet dağıtımı yapılmaya başlanmıştır. Bu noktada öğretmenlerin öğretim teknolojilerini etkili kullanabilmeleri devreye girmektedir. Dolayısıyla okullarda akıllı tahta kullanımı ve derslerle kaynaştırılması konulu ‘hazırlayıcı eğitim’ ve ‘eğitimde teknoloji kullanımı’ kursları hizmet içi eğitimlerle FATİH projesi kapsamında verilmeye başlanmıştır (Saritepeci, Durak, & Seferoğlu, 2016).

Şekil 2.3. Eğitimde Fatih Projesinin Ana Bileşenleri (MEB)



2.1.4.4. Mesleki Gelişimde Lisansüstü Eğitim

Lisans düzeyinde eğitim veren üniversitelerde alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür kapsamında dersler verilerek bu doğrultuda öğretmen adayları yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Mesleğe başladıktan sonra da teoride ve pratikte kazanılan bu becerilerin uygulanması öğretmenlerden beklenmektedir. Burada kazanılan becerilerin iş başında uygulanması aşamasında zaman zaman sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri ise öğretmenlerin lisans düzeyinde kazandığı bilgileri ile yenilenen ve gelişen eğitim durumlarına uyum sağlayamamaları olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi aşamasında başvurulan yollardan biri de lisansüstü eğitim olarak görülmektedir. Öğretmenlerin kendi özel alanlarında veya öğretmenlik meslek bilgisi alanında yaptıkları lisansüstü eğitimler eğitimin niteliği ve kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenler kendi alanıyla ilgili var olan bilgilerini geliştirir, yeni öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olur ve alanıyla ilgili yenilikleri takip etme olanağı bulur (Alabaş, Kamer, & Polat, 2012).

Lisansüstü eğitim, lisans düzeyinde alınan alan bilgisi, genel kültür ve mesleki bilgilerin ötesinde öğretmenlerin alanlarında uzmanlaştığı bir seviye olarak görülmektedir. Lisans

düzeyinde alınan eğitim bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler sebebiyle bu uzmanlaşmayı sağlayamazken lisans üstü eğitim uzmanlaşmayı ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini hedefler(Turhan & Yaraş, 2013: 201). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin olumlu okul iklimini geliştirme, iletişim becerilerini iyi kullanabilme, öğretim sürecini geliştirebilme ve değerlendirebilme, mesleki gelişimlerini sağlama, zamanını etkili kullanma, öğrenmeye motive etme gibi konularda kendilerini geliştirmeleri ve uzmanlaşmalarını sağlamada lisans üstü eğitim programları büyük öneme sahiptir.

Diğer yandan öğretmenlerin branşlarında uzmanlaşmak veya ilgisini çeken herhangi bir konuda yeni öğrenmeler gerçekleştirmek amacıyla başvurdukları lisansüstü eğitim programlarının etkililiği iyi düzenlenmiş olmasına bağlanmaktadır. Günümüzde birçok üniversite ve fakültede yüksek lisans programı bulunmakta fakat her birinin bu eğitim için yeterli alt yapısının bulunamayışı eğitimin kalitesini düşürmektedir (Karaman & Bakırcı, 2010). Ayrıca üniversitelerde yeterli sayıda ve nitelikte öğretim üyesi bulunmaması, tez danışmanlarının çok fazla öğrenciye danışmanlık yapmaları nedeniyle tezlere gereken önemi verememesi, lisansüstü eğitimin öğrenciler açısından maliyetli ve pahalı olması, kütüphanelerin araştırma yapmaya uygun olmaması, çoğu yüksek lisans ve doktora programında yabancı dil şartı aranması, lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin farklı illerdeki veya yurt dışındaki bilimsel toplantılara katılamaması, üniversitenin araç-gereç ve donanım bakımından yetersiz olması, fakülte ve enstitüler arasında yönetsel anlamda sorunlar yaşanması lisansüstü eğitim programlarının hedeflerine ulaşmasına engel olmaktadır (Sevinç, 2002).

Ülkemizde yüksek lisans ve doktora yapan öğrenci sayısı diğer ülkelere göre düşük olmakla birlikte yıllara göre bu alanlarda eğitim alanların sayısında artış görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca araştırmalara göre lisansüstü eğitim mezunlarının büyük bir kısmının eğitim bilimleri bölümü mezunu oldukları görülmektedir (Günay, 2018). Bir lisans programından mezun olan her bireyin alabildiği lisansüstü eğitim tezli ve tezsiz yüksek lisans olarak iki türdür. Öğretmenlik bölümünden mezun olan öğretmenler kendi branşlarında veya öğretmenlik meslek bilgisiyle ilgili alanlarda yüksek lisans yapabilmektedir. Bir yandan mesleklerini icra edip bir yandan lisans üstü eğitime devam eden öğretmenler ve yöneticilerin büyük bir fedakarlık ve özveri içerisinde olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.4.5. Mesleki Gelişimde Çevrimiçi Öğrenme Toplulukları

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de bilginin meslektaşlar arasında paylaşılmasının ve mesleği icra ederken yapılan işbirliğinin bireylerin mesleki gelişimine katkı sağladığını biliyoruz. İlerleyen teknoloji sayesinde bu bilgi paylaşımı sanal ortamlara taşınmış ve farklı çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşmuştur.

Web ortamları öğrenmeleri, öğrenenlerin hızla değişen bilgiyi takip edebilmek noktasında bireyselleştirilmiş öğrenmelerini(bilgiye istediği kadar ve istediği zamanda ulaşabilmesi) sağlayabilmesi sayesinde bilgiye ulaşma yolunda en sık başvurulan yöntemlerden biri haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında çevrimiçi öğrenme topluluklarının yaşam boyu öğrenme yöntemlerinden biri olduğu söylenebilmektedir (Bozkurt, 2015). Çevrimiçi öğrenme topluluklarını internet ortamlarının sağladığı sosyalleşme hareketi doğrultusunda çeşitli ilgi ve amaçlarla bir araya gelen insanların oluşturduğu sanal topluluklar olarak tanımlayabiliriz. Bu toplulukların yapısında hiyerarşik bir düzenin olmayışı, her öğrenenin aynı amaçla ve statüde ortamda yer alması da topluluklara katılımın yüksek olmasını sağlayan yönlerinden biridir(Sarıdaş, 2017).

Günümüzde çevrimiçi öğrenme topluluklarına öğretmenler tarafından gösterilen ilgi gitgide artmaktadır. Bunun sebebi olarak bu topluluklarda öğretmenlerin gelişen bilişim teknolojisi sayesinde bilgi ve belgelere anında ulaşabilmesi, daha çok meslektaşıyla aynı anda bilgi paylaşımında bulunabilmesi, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin tartışılması, eğitim programları ve müfredatın paylaşılması, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların ortak olması sebebiyle bu konularda işbirliğine gidebilmesi, tartışma konularında çevrimiçi ortamda daha kolay fikir beyan edebilmesi gibi öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunan etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi gösterilebilir. Günümüzde en yaygın çevrimiçi öğrenme topluluklarının facebook, twitter, vikipedi, blog gibi sosyal paylaşım platformlarında oluşturulduğu görülmektedir.

Holmes (2013) araştırmasında geleneksel öğretmen eğitimine bir alternatif olarak düşünülen bu çevrimiçi öğrenme topluluklarının; öğretmenlerin entelektüel ve duygusal yansımaları için güven, karşılıklı saygı ve öğrenci öğrenmesini geliştirmeye odaklanan etkinlikler içermesi bakımından mesleki gelişimde önemli bir rol oynadığını açıklamaktadır. Ayrıca böyle bir topluluk içindeki eğitim deneyiminin, öğrenme ortamının tasarımında ve eleştirel düşünmeyi

teşvik etmeye yönelik faaliyetlerin ölçülmesinde önemli ölçüde etkisi olduğunu öne sürmektedir.

2.2. Motivasyon

Motivasyon kavramının Türkçede tam olarak karşılığını bulmak zor olmakla birlikte İngilizce ve Fransızca ‘motive’ kelimesinden türetildiği bilinmektedir. Bu kelimenin Türkçedeki anlamı ise ‘güdü veya harekete geçirici güç’ olarak ifade edilir (Eren, 2013). Motivasyon kavramıyla ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Motivasyon kavramı bireylerin kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan güdü veya güdülerle hareketlerini yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır.(Genç, 2004)

Motivasyon, bireyin durumlar karşısındaki davranışlarını, bireyi bir takım etkilere maruz bırakarak daha farklı bir şekle dönüştürmesini sağlamaktır (Eroğlu, 2009). Bir durumla ilgili motivasyonlu oluşumuz, bu durum karşısında verdiğimiz tepkiler, duruma gösterdiğimiz önem veya ilgiyi büyük ölçüde değiştirebilir. Bireyler kendilerinden beklenen davranışların etkililiği konusunda motive edilmelidir. Böylece daha verimli ve başarılı olmaları beklenebilir.

Başka bir tanımda ise motivasyon; belli bir amaç etrafında toplanan örgüt çalışanlarını, örgüt amaçlarına ulaşmak için bu doğrultuda yönlendirme, uyum sağlama, olumlu bir çalışma ortamı oluşturmak için gösterilen çabalar ve güdülenmeler olarak tanımlanmaktadır (Öztekın, 2006). Örgütün başarısını ve verimliliğini artırmak, örgütten beklenen amaçlara ulaşmak için örgüt üyelerinin motivasyonları sağlanmaya çalışılmalıdır.

Tanımlardan da görülüyor ki; örgütlerin verimde istenilen düzeye ulaşmalarını sağlamaları, istek ve ihtiyaçlarına önem verilen, iyi motive edilmiş bireyler sayesinde gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında motivasyonun önemi yönetici, çalışan ve örgüt açısından değerlendirilmelidir(Taşdemir, 2013). Yöneticiler örgüt çalışanlarını örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yönlendirmeli ve onların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek çalışma ortamları oluşturarak motivasyona katkıda bulunmalıdır. Bunu gerçekleştirirken çeşitli mentörlük uygulamalarında bulunmaları etkili görülmektedir. Örgüt çalışanlarının başarı ve performansları, motivasyon düzeyleriyle doğru orantılı olarak ölçülmektedir.

Örgütün başarısı ise çalışanın başarısına bağlıdır. Çalışanlar kendilerini örgütün bir parçası olarak gördüklerinde örgütün amaçlarını benimsemekte ve bu şekilde motive olmaktadır.

Motivasyonun literatürde bilinen iki temel özelliği vardır. Birincisi motivasyonun kişisel bir olay olduğudur. Yani her bireyin motive oluş şekli birbirinden farklıdır. Aynı durum bir bireyi motive ederken diğerinde benzer etki yaratmayabilir. İkincisi ise kişinin motive olup olmadığının davranış ve hareketlerinde gözlemlenebilir olmasıdır (Koçel, 2005)

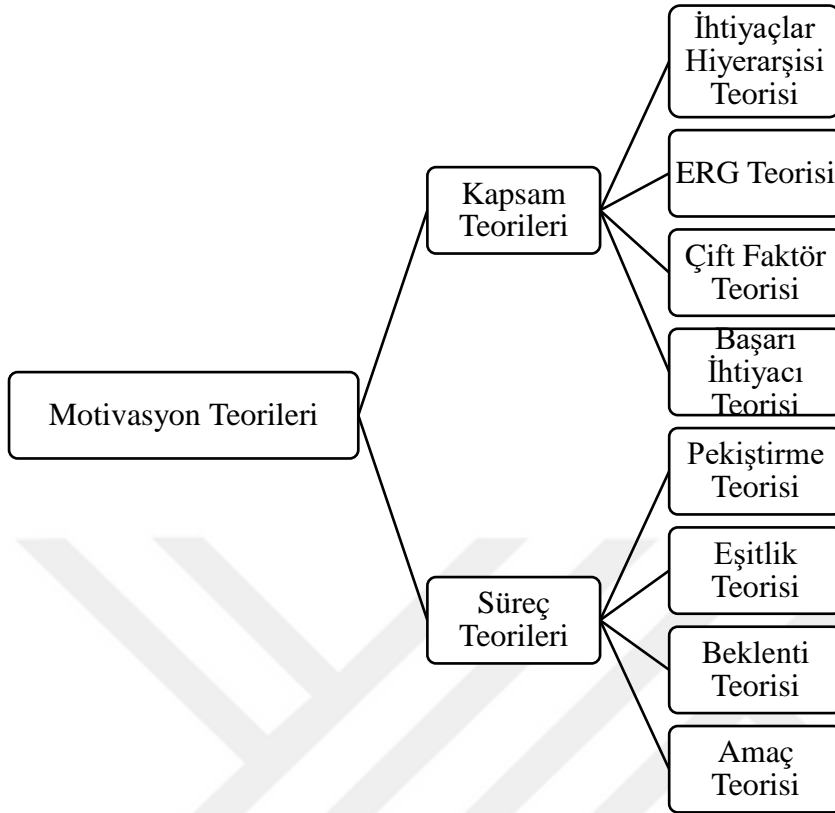
Motivasyonu psikoloji bilimi açısından içsel ve dışsal motivasyon olarak ayırmak mümkündür. İçsel motivasyon bireyin kendi kendini motive etmesidir. Birey başkalarından ödül veya ceza beklemeden kendi isteğiyle davranışta bulunur. İçsel motivasyonda davranışın verdiği doyum birey için yeterlidir. Dışsal motivasyon ise çeşitli ödüller veya pekiştiriciler kullanılarak sağlanır. Motivasyonu etkileyen uyarıcılar bireye dışarıdan verilmektedir (Akbaba & Aktaş, 2005).

Kurumlarda işleyişin sorunsuz devam etmesi ve başarının sağlanması amacıyla kurum yöneticilerinin, kurumda çalışan bireylerin motivasyonunu sağlamaya yönelik faaliyetlerde bulunması gerekmektedir. Yöneticilerin bu yöndeki çalışan motivasyonunu sağlamada kullandıkları çeşitli motivasyon araçları bulunmaktadır. Çalışanlara yetki ve sorumluluk verme, iş güvenliği, fiziksel çalışma koşulları, adaletli bir disiplin sistemi, yönetime ve karara katılma görevde yükselme gibi yönetsel ve organizasyonel araçlar; çalışanlara özerklik tanıma, bireye ve emeğe saygı gösterme, iyi ilişkiler geliştirme, etkili iletişim kurabilme gibi psiko-sosyal araçlar; ücret sisteminde adalet ve yeterlilik, dinlenme molaları, ödüller, konut ve ulaşım olanakları gibi ekonomik araçlar yöneticilerin çalışanların motivasyonunu sağlamada etkili kullanabildikleri araçlardır. Yöneticilerin bu araçları doğru yer ve zamanda kullanmaları, hangi şartlarda bu araçların daha motive edici olduğunu bilmeleri gerekmektedir (Ünsar, İnan, & Yürük, 2010)

2.2.1. Motivasyon Teorileri

Literatür incelendiğinde son yüzyılda motivasyona yönelik olarak teoriler ‘Kapsam Teorileri’ ve ‘Süreç Teorileri’ olarak ikiye ayrılmaktadır. Kapsam teorileri daha çok içsel motivasyonla ilgili olup bireyin ihtiyaçları ve bireyi motive eden etmenlerdir. Diğer yandan süreç teorileri, daha çok dışsal motivasyonla ilgili olup bireylerin nasıl motivasyon sağladıkları ile ilgilidir (Önen & Kanayran, 2015).

Şekil 2.4. Motivasyon Teorileri Sınıflandırması



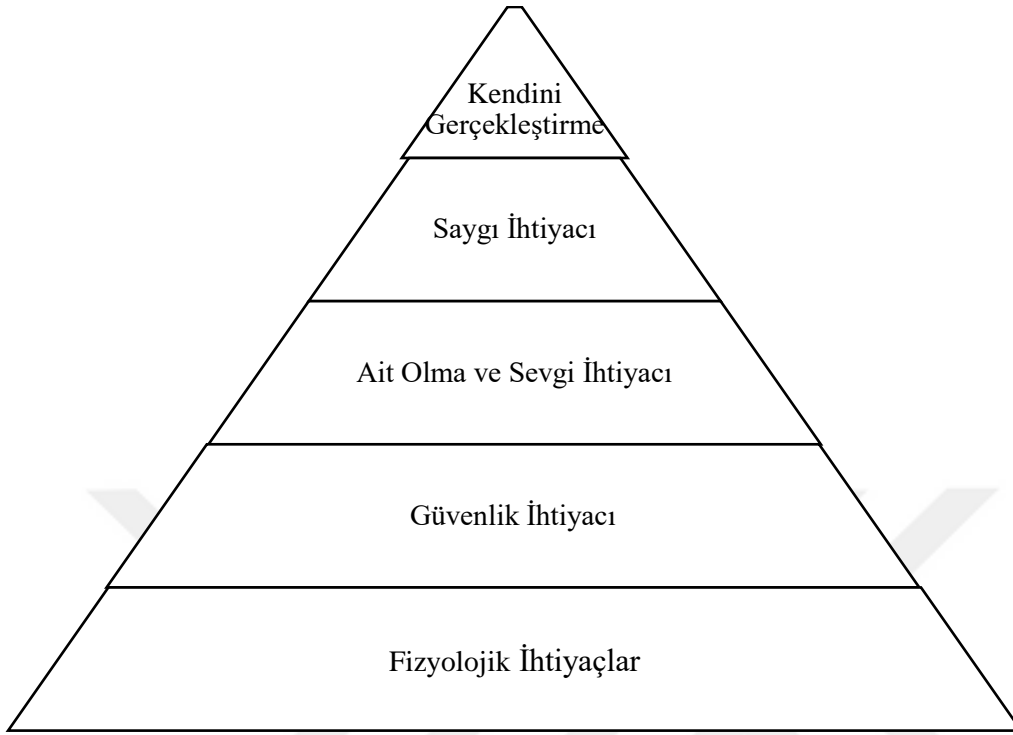
Kaynak: Önen ve Kanaryan (2015: 51-52)

2.2.1.1. Kapsam Teorileri

Kapsam Teorileri; Maslow' un ' İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi', Herzberg' in ' Çift Faktör Teorisi', McClelland' ın ' Başarı İhtiyacı Teorisi' ve Alderfer' in ' ERG Teorisi' olarak değerlendirilmektedir.

a) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi: Maslow' un ortaya koyduğu bu teori, insan davranışlarının, ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıktığı üzerine yoğunlaşmıştır. Teorinin iki önemli varsayımı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; karşılanmış ihtiyaçlar insan için motive edici bir durum değildir, yalnız karşılanmamış ihtiyaçlar insan davranışını etkileyebilir. İkinci varsayımı ise; insanların ihtiyaçları önem sırasına göre ortaya çıkmaktadır. Ancak bir ihtiyaç kısmen karşılandığında bir sonraki ihtiyaç giderilmek üzere ortaya çıkacaktır.

Şekil 2.5. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi



Kaynak: Robbins, 2002: 210

Şekil 5, Maslow' un sınıflandırmasına göre, daha yüksek ve daha düşük seviyedeki ihtiyaçlara ayrılmış hiyerarşik insan gereksinimlerini göstermektedir. Hiyerarşiye göre fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları düşük dereceli ihtiyaçlardır. Dışsal ödüller(bir kurum veya başkası tarafından verilen ödüller) genellikle bu ihtiyaçları karşılar. Bağlılık, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ise içsel ödüller(bireyin doğrudan deneyimlediği ödüller) tarafından karşılanan, daha yüksek gereksinim duyulan ihtiyaçlardır (Vrba & Brevis, 2014).

Tablo 2.1.' de ise bu ihtiyaçlar ve ihtiyaçların doyurulmasına ilişkin örnekler verilmiştir. Bu örnekler incelendiğinde fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçların daha çok maddi doyum sağladığı; diğer sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının ise manevi doyum sağladığı görülmektedir.

Tablo 2.1. Maslow'un Sınıflandırdığı İhtiyaçlar ve Bunların Doyurulmasına İlişkin Örnekler

	İhtiyaçlar	İhtiyaç Doyurucular
Fizyolojik	Yiyecek, su, giyim, barınma, hava	Para ve rahat, güvenli, sağlıklı bir iş çevresi
Güvenlik	Korunma, huzurun ve güvenliğin sürekliliği	Yararlarının korunması, kıdem düzenlemeleri, iş güvenliği
Sosyal	Grubun üyesi olarak kabul edilme, sevgiyi paylaşma ve iyi ilişkiler	Destekleyici kimselerle ilişkiler
Saygınlık	Kendine güven, kendine saygı, prestij, başarı	Örgüt ve toplumla ilgili iş başarma, tanınma, ünvan
Kendini Gerçekleştirme	Tüm potansiyeline erişme ve geliştirme	İş için tam sorumluluk, işin üstesinden gelme

Kaynak: Crane (1979)' den aktaran: Çiçek (2002: 15)

b) ERG Teorisi: Alderfer' in kuramı, Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını yeniden düzenlemesiyle oluşmuştur. Alderfer, ihtiyaçlar hiyerarşisini Var Olma İhtiyacı, Beraber Olma İhtiyacı ve Gelişme İhtiyacı olarak üç temel seviyede düzenlemiştir (Venugopalan, 2007: 39):

Var olma İhtiyaçları: Hem fizyolojik hem de güvenlik ihtiyaçlarını içerir.

Berber Olma İhtiyacı: Sevgi ve aidiyet ihtiyaçlarını içerir.

Gelişme İhtiyacı: Hem saygınlığı hem de kendini geliştirme ihtiyacını içerir.

Var olma ihtiyacı Maslow' un teorisinin düşük seviyedeki gereksinimlerine, beraber olma ve gelişme ihtiyaçları ise daha yüksek seviyedeki gereksinimlere karşılık gelmektedir. Bu teori, Maslow' daki gibi, daha düşük dereceli ihtiyaçların karşılanmasıyla daha yüksek dereceli ihtiyaçların karşılanmasıyla yolunu açtığını savunur. Ancak Alderfer, çoklu ihtiyaçların aynı zamanda motive edici olarak da çalışabileceğini belirtmektedir. Örneğin, gelişme gereksinimlerini karşılamak için hayal kırıklığına uğrayan bir insan, daha düşük seviyeli beraber olma gereksinimlerini karşılamak için motive edilebilir. Dolayısıyla bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için hiyerarşide iki yönlü hareket edebileceğini ifade etmektedir (Tevrüz, 2002).

c)Çift Faktör Teorisi: Herzberg' in çift faktör teorisi genellikle hijyen teorisi olarak adlandırılmaktadır ve işin başarısı ile ilgili motivasyon kaynaklarına odaklanır. Herzberg ve arkadaşları, insanların çalışma konusundaki tutumları ile ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda iş tatminine ve memnuniyetsizliğe yol açan faktörlerin birbirinden farklı olduğunu öne sürmüşlerdir (Kurt, 2005). Çalışmalarından hareket ederek, motivasyon kaynağı faktörlerini, hijyen faktörleri ve motive edici faktörler olarak iki grupta değerlendirmiştir.

Hijyen faktörleri, kişiyi motive eden değil, yalnızca memnuniyetsizliği gideren faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu faktörlerdeki eksiklik bir memnuniyetsizliğe yol açar, fakat bunların iyileştirilmesi iş tatminine yol açmaz. Dolayısıyla bu faktörler bir kişiyi daha üstün performansa motive etmek için yetersiz kalmaktadır. Motive edici faktörler ise bireyin işteki bireysel başarısı ve iş performansında uzun vadeli olumlu etkilerle ilişkilendirilen, iş tatmininin güçlü belirleyicileri olarak görülen faktörlerdir (Eroğlu, 2009).

Hijyen ve motive edici faktörlerin belirleyicilerini tablodaki gibi sıralamak mümkündür:

Tablo 2.2. Herzberg'in Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler

Hijyen Faktörleri	Motive Edici Faktörler
1. Şirket politikası	1. Başarı
2. Denetim	2. Tanınma
3. Çalışma koşulları	3. İşin kendisi
4. Kişilerarası ilişkiler	4. Sorumluluk
5. Maaş	5. Gelişme
6. Statü	
7. İş güvenliği	
8. Özel hayat	

Kaynak: Herzberg vd. (1959)' den aktaran: Pardee (1990: 7)

d) Başarı İhtiyacı Teorisi: McClelland' in Başarı İhtiyacı Teorisi, Maslow' un belirttiği ihtiyaçlardan daha yüksek seviyede olan sevgi ve saygı ihtiyaçlarına benzer ihtiyaçlara odaklanmaktadır. Bu teori, bireysel ihtiyaçların ve çevresel faktörlerin;

- Başarı ve ya başarıma ihtiyacı
- İlişki kurma ve bağlanma ihtiyacı
- Güç kazanma ihtiyacı

şeklinde üç temel insan güdüsü oluşturduğunu savunmaktadır (Başaran, 2008).

Başarıya motive olmuş insanlar; sorunların çözümünde sorumluluk almak isteyen, zorluk arayan, nihai hedefe ulaşmak için çok çalışmak isteyen ve sürekli olarak bir şeyleri daha iyi yapmanın yollarını arayan kişilerdir. Dolayısıyla daha hızlı teşvik edildiklerini söyleyebiliriz. Bağlanma ihtiyacı olan insanlar da; çalıştıkları kurumu dostça ilişkiler kurabileceği bir ortam olarak görürler. Meslektaşları ile etkileşimde bulunabileceği işler ve grup tarafından sevilme duygusu ile motive edilebilirler. Güç kazanma ihtiyacı olan bireyler ise; diğerlerini etkilemek veya kontrol etmek, başkaları üzerinde güç kazanmak eğilimindedirler. Genellikle liderlik pozisyonları elde etmeye çalışan bireyler bu grubu oluşturmaktadır (Yıldırım, 2015)

2.2.1.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri; Skinner'ın Pekiştirme Teorisi, Vroom'un Beklenti Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi ve Locke'ın Amaç Teorisi olarak dört grupta incelenecektir.

a) Pekiştirme Teorisi: Skinner bu çalışmasında, belli bir durumda tatmin edici etki yaratan davranışların aynı durumda tekrar ortaya çıkması olasılığının daha yüksek hale geldiğini ve rahatsız edici bir etki yaratan davranışların görülmesinin daha düşük hale geldiği görüşüne dayanarak kendi teorisini oluşturmuştur. Bu teoriye göre pekiştirilen davranışlar güçlenir, pekiştirilmeyen davranışlar ise ölür veya söner (Cooper, 2018). İstenen bir davranıştan sonra ödül vermek, bu davranışın gelecekte gerçekleşmesini daha muhtemel hale getirmektedir. Benzer şekilde istenmeyen davranışların sonunda verilen ceza, davranışın azalmasına ve ya yok olmasına neden olacaktır.

Yöneticiler tarafından sıkça başvurulan bu teorinin amacına ulaşması için yöneticilerin pekiştirme aracını davranışın hemen ardından vermesi, çalışanın bu durumdan haberdar edilmesi, amaca yönelik olumlu ve olumsuz davranışların belirlenmesi gerekmektedir (Koçel, 1999).

b) Beklenti Teorisi: Vroom'un ortaya koyduğu ve Porter ve Lawler'in genişlettiği bir teori olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teoriye göre davranışın ortaya çıkmasında ihtiyaçların yanı sıra bireyin amaçlarına ulaşma yolundaki beklentilerinin de önemli olduğu ve bireyin beklentileri sayesinde motivasyon sağladığı öne sürülmüştür.

Vroom motivasyonun; değerlik, beklenti ve araçsallık olarak üç faktörün bir araya gelmesinin bir ürünü olduğunu açıklamaktadır. Değerlilik; bireylerin performansları karşısında alacağı ödüllere verdiği kişisel değerdir. Değer yüksek olduğunda motivasyon da yüksektir. Beklenti; bireyin gösterdiği çabanın performansa neden olabileceğini algılamasıdır. Araçsallık ise; belirli sonuçların performansa bağlı olduğu anlamına gelmektedir(Venugopalan, 2007: 51).

c) Eşitlik Teorisi: Sosyal kıyaslama teorilerinden geliştirilen Adams' ın bu teorisi eşitlik kavramını temel almaktadır. Teoriye göre iş performansı ve memnuniyeti, insanların çalışma durumlarında algıladıkları eşitlik veya eşitsizlik derecesine bağlı olarak değişmektedir.

Eşitlik teorisi, insanların hem işe katkılarını hem de bundan elde ettikleri faydaları, başka bir kişinin katkılarıyla ve faydalarıyla karşılaştırarak performanslarını ve tutumlarını değerlendirdiğini varsayar. Yine bir kişi iş için gösterdiği çaba karşısında aldığı ödülleri, kendisiyle eşit seviyede olan başka bir çalışan ile karşılaştırıldığında algıladığı adalet ile orantılı olarak motive olur.

Eşitlik Teorisi üç temel varsayıma dayanmaktadır:

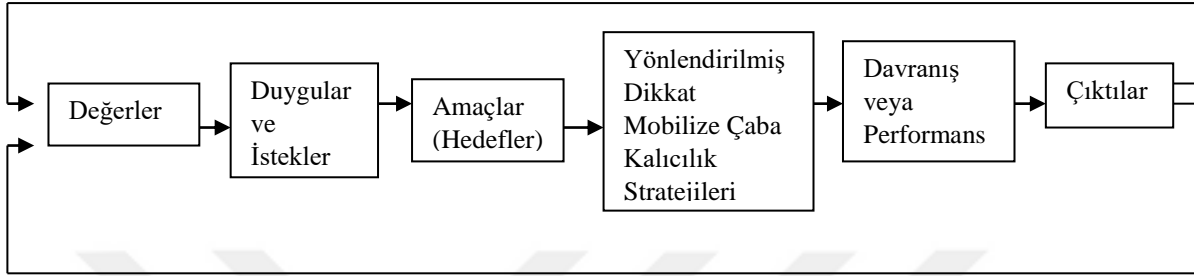
- İnsanlar çaba ve deneyimleri karşısında neyin adil ve eşit bir geri dönüş oluşturduğuna dair inançlar geliştirir.
- İnsanlar girdi (çaba, nitelik, eğitim, statü, yaş) ve çıktı (maaş, övgü, terfi vb ödüller) oranlarını diğerleriyle karşılaştırır.
- İnsanlar eşitsizliği algıladıklarında, bu konuda bir şeyler yapmak için motive olurlar(Barbuto & JR., 2006: 570).

d) Amaç Teorisi: Hedef Belirleme Kuramı olarak da karşımıza çıkan bu teori Edwin Locke tarafından 1968 yılından geliştirilmiştir. Teori, hedefler ve performans arasındaki önemli ilişkiyi vurgulamaktadır. Teoriye göre; hedeflerin gerçekleştirilmesi, memnuniyete ve daha fazla motivasyona yol açabilmekte iken; hedeflerin gerçekleştirilememesi, hayal kırıklığı ve düşük motivasyona sebep olmaktadır.

Asıl amaçlanan şeye ulaşma aşamasında adım adım belirli hedeflerin belirlenmesi, bireyin diğerlerinden ziyade ('elinden gelenin en iyisini yap' veya 'sıkı çalış' gibi) net bir hedefle daha iyi performans göstermesini sağlar. Hedefler, insanları istenen hedef seviyelerde performans göstermelerini sağlayacak stratejiler geliştirmeleri için teşvik eder. Ayrıca zorlu hedefler enerjiiyi harekete geçirir ve daha fazla çaba harcanmasını sağlar(Doğan, 2015: 62).

Teoriye göre, davranışın değerler ve hedefler olarak iki bilişsel belirleyicisi olduğu görülmektedir. Burada bahsi geçen hedef, bireyin bilinçli olarak ulaşmaya çalıştığı şey olarak tanımlanır. Değerler ise, ‘birinin değerleri onlarla tutarlı olan şeyleri gerçekleştirme isteği yaratmaktadır’ şeklinde teoride yer bulmaktadır (Lunenburg, 2011).

Şekil 2.6. Hedef Belirleme Teorisinin Genel Modeli



Kaynak: Lunenburg (2011).

2.2.2. Öğretmenlerin Motivasyonu ve Önemi

Eğitim ve öğretim ortamlarının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin, bu süreçte eğitimin kalitesini artırmak yönünde motive olmaları son derece önemlidir. Motive olmuş öğretmenler sayesinde eğitimdeki reformların gerçekleşmesi sağlanacak, yapılan yenilikler sınıf ortamına etkili ve doğru biçimde aktarılacaktır. Dolayısıyla öğrenme ortamlarının ve öğretme sürecinin daha başarılı olabilmesi için öğretmenlerin motive edilmesi gerekmektedir. Aslında öğretme süreci ve öğretmen motivasyonu arasında çift yönlü etkileşim vardır. Sınıfların kalabalık oluşu, velilerin ilgisizliği, öğrencilerin zararlı alışkanlıkları ve benzeri sorunlar öğretmenlerin yoğun stres altında çalışmalarına yol açar. Bu durum öğretmenlerin motivasyonunu düşürür. Benzer şekilde stres altındaki düşük motivasyonlu öğretmen sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturamaz, öğrencilerin gelişimini destekleme ve öğrencileriyle etkili iletişim kurma noktasında zayıf kalır (Yazıcı, 2009).

Her kurum çalışanı için motivasyon, beklenti ve ihtiyaçların karşılanması sonucu davranışlarının şekillenmesi olarak görülmektedir. Bireyler için Maslow'un yaklaşımına göre bu ihtiyaçların başında fizyolojik ihtiyaçlar; devamında ise güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, saygı görme ve statü ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı gelmektedir. Eğitim kurumlarında da öğretmenlerin motivasyonunun yükseltilmesinde bu ihtiyaçların karşılanması

oldukça önemlidir. Öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçları açısından aldıkları maaşın birincil ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, güvenlik ihtiyacı açısından sağlığıyla ilgili sorunlarda kendini güvende hissetmesi ve iş güvenliğinin sağlanması, sosyal ihtiyaçlar açısından okulunun kurum kültüründe kabul görme, uyum içinde çalışabilme gibi duygusal ihtiyaçların karşılanması, çevresindeki insanlar tarafından saygı görmesi ve belirli bir itibar kazanması, kendini gerçekleştirme ihtiyacı açısından var olan potansiyelini ortaya koyarak daha iyi bir öğretmen olma çabası öğretmenin motivasyonu artırarak iş başında daha istekli ve verimli olmasını sağlayacaktır (Öztay, 2006).

Bir başka bakış açısıyla öğretmenlerin motivasyonunu yükseltecek veya düşürecek şekilde etkileyen kişilerin başında okul yöneticileri gelmektedir. Okul kültürünün geliştirilmesinde ve olumlu bir okul ortamı oluşturulmasında kuşkusuz okul yöneticilerinin rolü büyüktür. Okul yöneticilerinin okuldaki her personelin özellikle de öğretmenlerin motivasyon düzeylerini dikkate alması ve motivasyonu artırıcı davranışlarda bulunması gerekmektedir. Mesleki anlamda motive olmuş öğretmenler sayesinde başarılı ve kaliteli bir okul ortamı oluşacaktır.

Öğretmenleri bu süreçte motive etmenin birçok yolu olmakla birlikte, okul yöneticisi farklı durumlara göre etkili olan motive yolunu kullanmalıdır. Yöneticiler okuldaki tüm öğretmenlerle ilgili belirli bilgilere sahip olarak onlara değer verdiğini ve yaptığı işe saygı duyduğunu hissettirmeli, onlara karşı dürüst ve adaletli olmalı, onların mesleki ihtiyaçları ve ilgilenmelidir. Öğretmenlere gerekli alanlarda sorumluluk vermeli, yaptığı işte başarılı olabilmeleri için yardım ve destekte bulunmalıdır. Öğretmenler arasındaki iletişimi geliştirici uygulamalar ortaya koymalı böylece işbirliğini geliştirerek olumlu iş ortamı oluşmasını sağlamalıdır. Okul yöneticisi pozitif, iyimser, yapıcı, yenilikler açık davranışlarıyla öğretmenlere örnek olmalı ve öğretmenlerin özgüvenlerini geliştirmelerinde onlara destek olmalıdır (Töremen, 2000). Bunların dışında etkili, adaletli ve anlamlı ödül sistemi öğretmenlerin güdülenmesi açısından önemli görülmektedir. Başarı belgesi, üstün başarı belgesi, ödül (aylıkla ödüllendirme), ödül belgesi gibi ödüller öğretmenler için motivasyonu artırıcı araçlar olabilmektedir. Ayrıca öğretmenler sözlü olarak takdir etme, teşekkür etme, örnek gösterilme gibi ifadelerle de oldukça motive olmaktadır. Öğretmenlerin performanslarını artırmak ve sürekliliği sağlamak adına her okul yöneticisi bu ödülleri yerinde ve zamanında etkili olarak kullanmalıdır (Gözler & Özmen, 2008).

2.2.3. Mesleki Gelişim ve Motivasyon İlişkisi

İşine ve mesleğine karşı motivasyonunu sağlamış bir öğretmen hem okul yöneticisini hem de öğrencilerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin motivasyonunu sağlaması yolunda başvuracağı yöntemlerden biri de mesleki anlamda kendini geliştirmesidir. Öğretmenlerin kendilerinde eksik gördüğü alanları fark ederek bu alanlarda mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir. Eksikliklerini gidermek ve değişen bilgi teknolojilerine uyum sağlamak amacıyla katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde öğretmenler; özgüveni ve öz yeterlilik inancı yüksek bireyler haline geleceklerdir. Bu durum kuşkusuz öğretmenlerin iş başındaki moral ve motivasyonunu olumlu anlamda etkilemektedir. Özçiftçi ve Çakır (2015)'ın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliliklerini incelediği araştırmada, yüksek lisans yaparak mesleki gelişimini sağlamaya çalışan öğretmenlerin motivasyon alt boyutunda ortalamanın yüksek çıktığı görülmüştür.

Literatür üzerinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyonu arasında çift yönlü bir etkileşim olduğu görülmektedir. Okul içinde veya dışında çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin, öğrendiklerini uygulama aşamasındaki motivasyonu yüksek olacaktır. Benzer şekilde mesleğini yüksek motivasyonla icra eden öğretmenler, daha etkili öğretim fırsatları yaratmak amacıyla çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılmak isteyeceklerdir. Motivasyonu düzeyi yüksek, mesleki anlamda kendini geliştiren öğretmenlerin eğitim ve öğretim konusunda daha başarılı olmaları beklenir.

Bu açılarından bakıldığında mesleki gelişimi destekleyen faaliyetler ve öğretmenlerin motivasyonuna etkisi gün geçtikçe önem kazanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin var olan eksikliklerinin giderilmesi ve kendilerini geliştirmeleri için yapılan bu faaliyetlerin önemi büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ve motivasyon düzeyleri araştırılmalı ve duruma ilişkin çözüm önerileri öne sürülmelidir. Ayrıca konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin motivasyon düzeylerine etkisini inceleyen yeterince araştırmanın gerçekleştirilmediği görülmüştür. Çalışmada bu alandaki eksikliklerin giderilmesine dikkat edilmiştir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve bunun çeşitli boyutlarda incelenmesi konusunda birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde araştırma konusu ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Durmuş (2013), öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiş ve çalışmasında MEB tarafından yürütülen hizmet içi eğitim programlarının bu açıdan etkililiği nicel ve nitel yöntemlerle ölçmeye çalışmıştır. Araştırmanın katılımcıları Manisa İli Kırkağaç ilçesinde farklı okullarda görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve toplanan veriler tablollaştırılarak nicel veriler elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi doğrultusunda bazı sonuçlar elde edilmiştir: Öğretmenlerin birçoğu mesleki gelişime yönelik eğitimlerin düzenli ve sistemli yürütülmediğinden yeteri kadar etkili olmadığını savunmaktadır. Ayrıca öğretmenler, mesleki gelişim etkinlikleri sürecinde öğrendikleri bilgileri, gerçek yaşam durumlarında etkili bir biçimde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini planlama sürecine dahil edilmesi, içerik açısından öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ve dikkatini çeken konularda çalışmalar yapılması, mesleki gelişimin değerlendirme boyutunun önemle ele alınması ve öğretmenlere gerekli geri bildirim sağlanması önerilmektedir.

Kaçan (2004), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin zamanla yetersiz kaldığını ve hizmet içi eğitimle kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerinin önemini vurguladığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri üzerinde çalışmıştır. Araştırmaya katılan 220 sınıf öğretmenine 'İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim İsteklilik Düzeyleri Belirleme' anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini yenilemeye istekli olduğu, meslekleriyle ilgili gelişmeleri takip ederek yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar oldukları, çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya çaba gösterdikleri, meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalar gerçekleştirdikleri, eğitim ve öğretim gündemine yazılı ve elektronik kaynaklar aracılığıyla hakim oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim konularının başında çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri gelmektedir. Ayrıca öğretmenler bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, etkili sınıf yönetimi, öğrencilerle etkili iletişim kurma ve olumlu ilişkiler geliştirme gibi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Altun ve Vural (2012), Bilim ve Sanat Merkezlerinde (bilsen) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada Ordu Bilim ve Sanat merkezinde görevli 3 yönetici ve 17 öğretmenin görüşlerine, nitel araştırma yaklaşımlarından yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla başvurulmuş ve sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerine sunulan mesleki gelişim etkinliklerini yetersiz bulduklarını dile getirmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının özendirilmesi amacıyla çeşitli uygulamalara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarındaki oranın, bu meslek için ne kadar istekli ve azimli oldukları ile doğru orantılı olduğudur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; öğretmen mesleki gelişimine verilen önemin artırılmasının, okul gelişimine katkısının önemli ölçüde olduğu fikrini belirtmişlerdir.

Yüksel ve Adıgüzel (2012), Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi isimli çalışmada öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örnekleme Eskişehir İli Merkez ilköğretim okullarında çalışan 114 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Öz-Değerlendirme Anketi' kullanılmış ve bu ölçeğin uygulanmasıyla toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılardan bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik daha olumlu görüşleri olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul temelli mesleki gelişime yönelik görüşleri anlamlı farklılık göstermezken, hizmet sürelerine göre modelin bazı boyutlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Yine sayısal ve sözel alanlardaki öğretmenlerin özel alan ve çevre ve veli iletişimi boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kızılkant (2011) çalışmasında ilköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısını araştırmıştır. Araştırmaya İstanbul İli ilköğretim kurumlarında görevli 362 öğretmen katılmıştır. Verileri toplamak amacıyla araştırmacıların geliştirdiği 51 maddeli 'Denetim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi yapılmış ve gerçekleştirilen denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının ortalama düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin mesleki

gelişimleri konusunda idare ile işbirliği içinde oldukları, idarecilerin denetim etkinliklerine dair sonuçları öğretmenlerle şeffaf bir şekilde paylaştıkları, öğretimin planlanmasında öğretmen-öğrenci etkileşiminin geliştirilmesi konusunun üstünde idarecilerin önemle durduğu, idarecilerin öğretmenlere mesleki gelişimleri konusunda rehberlik ve liderlik yaptıkları sonuçları elde edilmiştir. Denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının daha yüksek düzeyde olması için bakanlığın araştırmaya dair sonuçları müfettişlerle paylaşması ve gerekli tedbirlerin alınmasının sağlanması önerilmektedir.

Turhan ve Yaraş (2013) 'Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı' adlı çalışmalarında Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında tezli yüksek lisans, tezsiz yüksek lisans ve doktora eğitimi alan 25 öğretmen, okul yöneticisi ve denetmenin görüşlerine, görüşme formu aracılığıyla başvurmuştur. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, araştırmaya katılanların lisansüstü eğitim programlarına katılma sebeplerinin mesleklerinde kendilerini geliştirmek olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanlar lisansüstü eğitimin; sorun çözme becerilerine, liderlik davranışlarının gelişmesine, beklentileri karşılama düzeylerinin yükselmesine, yönetim süreçlerine ilişkin (karar verme, planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim, etki, değerlendirme) yeterliliklerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırma verileri ışığında lisansüstü eğitime verilen önemin artırılması ve Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun işbirliği içinde çalışarak uygulama ve projelerini geliştirmesi gerektiği önerilmiştir.

Uslu (2013) araştırmasında öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinde yeni bir model önerisi olarak bütünsel değerlendirme modelinden bahsetmektedir. Bu amaçla İntel Öğretmen Programı'nın mesleki geliştirme programlarının değerlendirilmesinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu program öğretmenlerin teknolojiyle bütünleşmesini amaçlamakta ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmada nitel ve nicel araştırmanın birlikte uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Öğretmenler bu amaçla hazırlanan ön test, son test ve izleme testlerini doldurmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan farklı cinsiyet ve branşlardan öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla da veriler toplanmıştır. Araştırmada düzenlenen kurslara katılan öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler teknolojiyi ders planlarının hazırlanmasında, öğretim materyallerinin geliştirilmesinde, ders içi etkinliklerin planlanmasında etkili olarak kullanmaya

başlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin de teknolojiyi nasıl daha etkili kullanacakları konusunda onlara rehberlik eden öğretmenlerin, bu sayede öğrencilerle etkili ve olumlu iletişim gerçekleştirebildikleri de görülmüştür. Araştırmada İntel Öğretmen Programı ile ilgili bazı aksaklıklar yaşandığı belirtilmektedir ve bu aksaklıkların giderilerek bütünsel değerlendirme modelinin tekrar denemesi önerilmektedir.

Desimone vd. (2002) mesleki gelişimin öğretmenlerin eğitimi üzerine etkisini incelemek amacıyla üç yıllık boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiş ve sonuçlarını ortaya koymuştur. Araştırma 1996-1999 yılları arasında 30 okuldan kasten seçilen 207 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin matematik ve fen bilimlerinde değişen öğretim tekniklerine ve sınıf uygulamalarına etkileri incelenmiştir. 3 yıl boyunca öğretmenlere uygulanan boylamsal öğretmen araştırmasından elde edilen veriler temelinde analiz yapılmıştır. 1. yılda öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamaları incelenmiş ve 2. yılda öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimlerine dayanarak 3. yıldaki öğretmenlik uygulamaları açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda değişen öğretim uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde öğretmenlerin bu uygulamaları sınıfta daha etkili kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere aktif öğrenme fırsatı sunulmasının, öğretmen eğitiminde mesleki gelişim etkilerini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Van Es (2012) ‘Bir Öğretmen Öğrenme Topluluğunun Gelişiminin İncelenmesi: Örnek Olay Video Kulübü’ adlı çalışmasında öğrenme topluluklarının, öğretmen mesleki gelişiminde faydalanılan yaygın bir yöntem haline geldiğini belirtmekte ve bu amaçla oluşturulan video kulüplerinin etkililiğini incelemektedir. Araştırmada öğretmen öğrenmelerinin gelişimi için bir video kulübü topluluğu oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcıları deneyimi 1 ila 19 yıl arasında değişen öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın analizi video kulübündeki öğretmenlerin değişim gözlemlenerek yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlemek mümkün olmuştur.

1. Öğretmen öğrenmesi için video kullanımının artırılması, öğretmenlerin analiz sürecinde işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktadır.
2. Öğretmenler bu sayede meslektaşlarından öğretim için yeni içerik öğrenmekte ve beceriler kazanmaktadır.

3. Öğretmen eğitimcileri; öğrenme toplulukları içinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunacak deneyimler tasarlamalı ve bu çerçeveyi öğretmen öğrenmesinde bir rehber olarak kullanabilmektedirler.

Yavuz ve Karadeniz (2009) sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisini araştırmak üzere gerçekleştirdiği çalışmada, iş tatminini etkileyen faktörleri incelemiş ve bu faktörlerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada yapılan literatür incelemesine göre öğretmenlerin motivasyonunu; çalışma ortamı, ekonomik ödüller, öğretmenlere verilen görevler ve öğretmen eğitimleri etkilemektedir. Ayrıca demografik özelliklere göre bu etkiler farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ‘ilköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Arttıran ve İdame Ettiren Faktörler’ adlı anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına da dayanarak eğitim kurumlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş tatminleri ile ilgili yapılan çalışmaları dikkate alarak bu yönde çalışmalarda bulunması gerektiği önerilmiştir.

Yılmaz (2009) örgüt kültürü ve öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerini, okul kültürü algısını, bunların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma düzeylerini incelemiştir. Araştırmada daha önceden Türkçeye uyarlanan okul kültürü anketi ve iş motivasyonu anketi ölçek olarak kullanılmış ve Konya İli merkez ilçelerinde görev yapan katılımcı öğretmenlere uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS programı kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyi ve okul kültürü algısının yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca iş motivasyonu ve okul kültürü algısı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ve birbirini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştiren Alam ve Farid (2011) bu faktörleri; kişisel sosyal faktörler, sosyoekonomik durum, öğrenci davranışı, sınav stresi, ödüller-teşvikler, kendine güven-öğretmenin kişiliği olarak değerlendirmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlere, öğretmenlerin motivasyon seviyelerini etkileyen faktörler hakkında bilgi ve fikir edinmek amacıyla hazırlanan anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin motivasyonunun en çok etkilendiği faktörün sosyoekonomik durum olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yetersiz maaş ve mali kısıtlamalar nedeniyle öğretimlerinin etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerine değer verildiğini hissetmesi, meslektaşlarıyla kurdukları iletişimin kalitesi, okul ve öğrenci başarısı için öğrencilere ve idarecilerine duydukları sorumluluk, sağlık

problemleri, başarıları ve gösterdikleri çabadan dolayı ödüllendirilmeleri, yaşam standardı öğretmenlerin motivasyon düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmada, daha kaliteli bir eğitim-öğretimin sağlanması için öğretmenlerin bahsedilen durumlarının iyileştirilmesi ve motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla gerekli uygulamaların yapılması önerilmiştir.

Yine benzer bir araştırma olarak Ada vd. (2013)' nin 'Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri' isimli çalışması incelenebilir. Araştırmada, öğretmenlerin mesleğini icra ederken en yüksek verimi alabilmeleri amacıyla motivasyon sağlayabilmeleri için motive edici ve motivasyonu bozucu içsel ve dışsal etkenler değerlendirilmiştir. Araştırma verileri Erzurum ili merkezindeki ilkokullarda çalışan bazı sınıf öğretmenleriyle görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin dışsal motivasyon etkenlerinden öğretmenlerin en çok katıldıkları; ilgili öğrenci, okullarda olumlu insan ilişkileri ve ilgili veli faktörleri olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon etkenlerinden en çok ifade edilen etkenler; vicdan, öğretmenlik sevgisi ve öğrenci sevgisi olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin motivasyonunu bozan dışsal etkenlerden ise en çok; ilgisiz öğrenci, sağlık sorunları, ilgisiz ve duyarsız veli ifade edilmiştir. Motivasyonu bozan içsel etmenlerden de; mesleğe olan saygının azaldığı düşüncesi ve duygusal sorunlar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın tüm bulguları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin dışsal etkenlerle içsel etkenlere göre daha fazla motivasyon sağladığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okulda motivasyon düzeylerini etkileyen etmenlerin en başında yönetici davranışları gelmektedir. Ünal (1991) çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlamak amacıyla gerçekleştirdikleri etkinlikleri ve etkililik derecesini araştırmaktadır. Bu amaçla hazırladığı anket uygulamasına 28 yönetici ve 158 öğretmen katılmıştır. Anketlerin analizi edilmesiyle ulaşılan bulgulara göre öğretmenler yöneticilerin, insan ilişkilerinde iyi olduklarını ve özel yaşama saygılı olduklarını sıkça belirtirken; öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi ve öğretmenlerin iş doyumlarını ve motivasyonlarını artıracak ortamlar oluşturduğunu daha az olarak belirtmişlerdir. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı etkinliklere daha fazla önem vermesi ve onları bu anlamda desteklemesi önerilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte işe koşulduğu karma yöntem araştırma modeli olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın ulaşmak istediği amaca göre nicel veya nitel olarak yöntem belirlenmektedir. Ancak bazı çalışmalarda araştırmanın amacı ve desenine uygun olarak, çalışmayı derinleştirmek amacıyla her iki yöntem de kullanılabilir. Bu şekilde nitel ve nicel verilerle toplanan bilgilerin analiz edilmesi ve yorumlanması karma yöntem olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Karma yöntem araştırma modelinde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması, her iki yöntemin de zayıf olan yönlerini desteklemektedir.

Araştırma, karma yöntem araştırma modellerinden paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Paralel karma araştırma deseninde nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanmakta ve ayrı ayrı analiz edilmektedir (Fırat vd., 2014).

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin motivasyon düzeyleri bakımından değerlendirilmesinin yapıldığı araştırmada; kullanılan ölçeklerdeki maddeler aracılığıyla nicel yöntem, mesleki gelişime yönelik görüşün belirlendiği anketin içinde yer alan açık uçlu sorular aracılığıyla da nitel yöntem işe koşulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesindeki kamuya bağlı 38 ortaokulda görev yapan 2005 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya evrendeki 11 ortaokulda görev yapan 200 kadın ve 114 erkekten oluşan, toplam 314 öğretmen

katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan okul ve öğretmenler küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme ait demografik bulgular Tablo 4.1.' de ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında ölçme aracı olarak anket tekniği uygulanmıştır. Anketin birinci kısmı, kişisel verilerin toplanmasına yönelik soruların bulunduğu kısımdır. Ankete katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler bu kısımda toplanmıştır.

Çalışmada katılımcı öğretmenlerden veri sağlamak amacıyla iki farklı ölçme aracından faydalanılmıştır. Anketin ikinci ve üçüncü kısmını bu ölçme araçları oluşturmaktadır.

Anketin ikinci kısmında, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Hakyemez (2016) tarafından geliştirilen ölçek, yazarından izin alınarak kullanılmıştır. Mesleki gelişime yönelik bu anket kendi içinde bölümlere ayrılmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki görüşlerini görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan 19 madde bulunmaktadır. Bu bölümde beşli likert tekniği kullanılmıştır. İkinci bölümünde katılımcılara çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri sunulmuş ve etkili olma derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Üçüncü bölümünde öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla beşli likert modeline göre 11 madde hazırlanmıştır. Anketin dördüncü bölümünde öğretmenlere farklı mesleki gelişim alanları sunulmuş ve ihtiyaç duydukları dört alanı işaretlemeleri istenmiştir. Son bölümde ise araştırmayı derinleştirmek üzere katılımcılara dört adet açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Bu araştırmada mesleki gelişime yönelik görüşlerin belirlendiği ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach's Alpha değeri 0,960 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur.

Anketin üçüncü kısmında, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Yıldırım (2006) tarafından geliştirilen 'Öğretmen Motivasyon Ölçeği', yazarından izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi, 30 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada motivasyon düzeyinin belirlendiği ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach's Alpha değeri 0,957 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan 'Öğretmen Motivasyon Ölçeği' 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

Alt Boyutlar	Maddeler
Ekonomik Faktörler	1, 4, 18, 21
Psiko- Sosyal Faktörler	5, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 25, 28, 29, 30
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	2, 3, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 24, 26, 27

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, bu kapsamında düzenlenen anketin katılımcılara uygulanmasıyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ise İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan ortaokullardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından bu okullara bizzat gidilerek anketler dağıtılmış ve bazı okullardan aynı gün anketler toplanırken, bazı okullardan bir hafta sonra doldurulmuş anketlere ulaşılmıştır. Araştırmanın uygulanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve Ek-3' de sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeklerin sahiplerinden de ölçeklerin kullanımı için izinler alınmış olup Ek-2' de sunulmuştur.

Araştırmacı tarafından okullara dağıtılan 450 anketten 330 tanesi geri dönmüş ve bu anketlerin 314' ü geçerli sayılmıştır.

3.5. Verilerin analizi (Çözümlemesi ve Yorumlanması)

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin motivasyon düzeyleri bakımından değerlendirildiği araştırma kapsamında toplanan anket verileri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde;

- Tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak frekans, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.
- İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

- Nicel veriler arasındaki ilişkinin saptanması aşamasında, araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmada mesleki gelişime yönelik görüşlerin belirlendiği ölçekte yer alan açık uçlu soruların analizinde gerçekleştirilen aşamalar aşağıdaki gibidir:

- Ankette yer alan açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdiği yanıtlar birkaç kez okunmuştur.
- Öğretmenlerin bu sorulara verdiği yanıtlara göre kategoriler belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar tekrar okunarak yanıtın hangi kategoriye uygun olduğu belirlenmiştir.
- Bu şekilde kategorilere göre düzenlenen yanıtların sayıları belirlenmiştir.
- Son olarak her soru için belirlenen kategorilerin sayı ve yüzdesinin yer aldığı tablolar oluşturulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Demografik Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik sonuçlar Tablo 4.1' de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Brans		
İlköğretim Matematik	51	16,2
Türkçe	51	16,2
Bilişim Teknolojileri	11	3,5
Sosyal Bilgiler	29	9,2
Fen Bilimleri	37	11,8
İngilizce	32	10,2
Görsel Sanatlar	9	2,9
Müzik	11	3,5
Teknoloji Tasarım	13	4,1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	37	11,8
Beden Eğitimi	14	4,5
Rehberlik	19	6,1
Toplam	314	100
Cinsiyet		
Kadın	200	63,7
Erkek	114	36,3
Toplam	314	100
Yaş		
20-30	118	37,6
31-40	141	44,9
41 Ve Üzeri	55	17,5
Toplam	314	100
Eğitim Durumu		
Lisans	284	90,4
Lisansüstü	30	9,6
Toplam	314	100
Kıdem Yılı		
1-10	195	62,1
11-20	86	27,4
21 ve Üzeri	33	10,5
Toplam	314	100
Kurumda Çalışma Süresi		
1-5	220	70,1
6-10	71	22,6
11 ve Üzeri	23	7,3
Toplam	314	100

Tablo 4.1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler bransa göre; 51' i (%16,2) İlköğretim Matematik, 51' i (%16,2) Türkçe, 37' si (%11,8) Fen Bilimleri, 37' si (%11,8) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 32' si (%10,2) İngilizce, 29' u (%9,2) Sosyal Bilgiler, 19' u (%6,1) Rehberlik, 14' ü (%4,5), 13' ü (%4,1) Teknoloji Tasarım, 11' i (%3,5) Bilişim Teknolojileri, 11'i (%3,5) Müzik, 9' u (%2,9) Görsel Sanatlar olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyete göre; 200' ü (%63,7) kadın, 114' ü (%36,3) erkek olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarının; 118' i (%37,6) 20-30 yaş arasında, 141' i (%44,9) 31-40 yaş arasında, 55' i (%17,5) 41 yaş ve üzerindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim durumlarına göre; 284' ü (%90,4) lisans, 30' u (%9,6) lisansüstü olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılının; 195'i (%62,1) 1-10 yıl arasında, 86' sı (%27,4) 11-20 yıl arasında, 33'ü (%10,5) 21 yıl ve üzerindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumda çalışma sürelerinin; 220' si (%70,1) 1-5 yıl arasında, 71' i (%22,6) 6-10 yıl arasında, 23' ü (%7,3) 11 yıl ve üzerinde olarak bulunmuştur.

4.2. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait nicel bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın 'Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri nelerdir?' alt problemine ilişkin ölçek yoluyla öğretmenlerden toplanan verilere ait nicel bulgular Tablo 4.2., Tablo 4.3., Tablo 4.4., Tablo 4.5. ve Tablo 4.6.' da verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Sürekli Yenilenmeleri Gerçekleşir.	5	1,6	18	5,7	59	18,8	127	40,4	105	33,4	3,980	0,947
2. Hizmet Öncesinde Edindikten Bilgilen Gelişir.	2	0,6	11	3,5	47	15,0	163	51,9	91	29,0	4,050	0,798
3. Hizmet Öncesi Eğitimlerindeki Eksiklikleri Tamamlanır.	2	0,6	13	4,1	64	20,4	141	44,9	94	29,9	3,990	0,853
4. Mesleğe Uyumu Kolaylaşır.	1	0,3	7	2,2	52	16,6	157	50,0	97	30,9	4,090	0,766
5. Mesleki Bilgileri Gelişir.	2	0,6	6	1,9	62	19,7	141	44,9	103	32,8	4,070	0,810
6. Eğitsel Alanlardaki Yetkinlikleri Artar.	1	0,3	14	4,5	57	18,2	143	45,5	99	31,5	4,040	0,840
7. Konu Alanlarındaki Yetkinlikleri Artar.	2	0,6	15	4,8	56	17,8	154	49,0	87	27,7	3,980	0,840
8. Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Yeterlilikleri Artar.	1	0,3	14	4,5	64	20,4	134	42,7	101	32,2	4,020	0,857
9.Yenilikleri İzleme Olanaktan Sağlanır.	1	0,3	11	3,5	52	16,6	154	49,0	96	30,6	4,060	0,799
10. Yemliklerin Gerekletirdiği Bilgi-beceri-davranıştan Gelişir.	1	0,3	13	4,1	61	19,4	146	46,5	93	29,6	4,010	0,829
11. Öğrenciler İçin Rehberlik Yapma Yetkinlikleri Artar.	2	0,6	9	2,9	66	21,0	146	46,5	91	29,0	4,000	0,821
12. Kendilerini Geliştirmesi Teşvik Edilir.	0	0,0	16	5,1	63	20,1	147	46,8	88	28,0	3,980	0,828
13. Mesleğe Yönelik Özgüvenleri Artar.	1	0,3	15	4,8	57	18,2	153	48,7	88	28,0	3,990	0,827
14. Mesleki Doyumu Artar.	5	1,6	25	8,0	79	25,2	126	40,1	79	25,2	3,790	0,962
15. Meslektaşları İle Yardımlaşma Ve İletişimleri Artar.	3	1,0	16	5,1	76	24,2	131	41,7	88	28,0	3,910	0,898
16. Mesleki Yayınlar Ve Bu Yayınlardan Yararlanmaya Yönelik Bilgilendirilmesi Sağlanır.	2	0,6	23	7,3	70	22,3	142	45,2	77	24,5	3,860	0,895
17. Öğrencileri İle İletişimi Güçlenir.	5	1,6	25	8,0	61	19,4	135	43,0	88	28,0	3,880	0,962
18. Veliler İle İlişkisi Güçlenir.	7	2,2	29	9,2	100	31,8	111	35,4	67	21,3	3,640	0,989
19. Okul Gelişimine Katkısı Artar.	2	0,6	18	5,7	70	22,3	130	41,4	94	29,9	3,940	0,899

Tablo 4.2.' ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin araştırıldığı bölümde; 'Kesinlikle Katılıyorum' seçeneğini en çok tercih ettikleri madde (n=105) '*Sürekli yenilenmeleri gerçekleşir*' ifadesi olarak bulunmuştur. Bu maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; 'Kesinlikle katılıyorum' seçeneğini %33,4, 'Katılıyorum' seçeneğini %40,4, 'Orta düzeyde katılıyorum' seçeneğini %18,8, 'Katılmıyorum' seçeneğini %5,7, 'Hiç katılmıyorum' seçeneğini %1,6 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketin bu bölümünde ' Katılıyorum' seçeneğini en çok tercih ettikleri madde (n=127) '*Hizmet öncesinde edindikleri bilgileri gelişir*' maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; 'Kesinlikle katılıyorum' seçeneğini %29,0, 'Katılıyorum' seçeneğini %51,9, 'Orta düzeyde katılıyorum' seçeneğini %15,0, 'Katılmıyorum' seçeneğini %3,5, 'Hiç katılmıyorum' seçeneğini %0,6 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin bu bölümde 'Orta düzeyde katılıyorum' seçeneğini en çok tercih ettikleri madde (n=79) '*Mesleki doyumu artar*' ifadesi olarak bulunmuştur. Bu maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; 'Kesinlikle katılıyorum' seçeneğini %25,2, 'Katılıyorum' seçeneğini %40,1, 'Orta düzeyde katılıyorum' seçeneğini %25,2, 'Katılmıyorum' seçeneğini %8,0, 'Hiç katılmıyorum' seçeneğini %1,6 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin ankette yer alan maddelerde 'Katılmıyorum' ve 'Hiç katılmıyorum' seçeneklerini en çok tercih ettikleri madde (n=29 ve n=7) '*Veliler ile ilişkisi güçlenir*' ifadesi olarak bulunmuştur. Bu maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; 'Kesinlikle katılıyorum' seçeneğini %21,3, 'Katılıyorum' seçeneğini %35,4, 'Orta düzeyde katılıyorum' seçeneğini %31,8, 'Katılmıyorum' seçeneğini %9,2, 'Hiç katılmıyorum' seçeneğini %2,2 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Ayrıca Tablo 4.2.' ye göre öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip maddenin ($\bar{x}= 4,090$) '*Mesleğe uyumu kolaylaştırır*' ifadesi olduğu bulunmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise ($\bar{x}= 3,640$) '*Veliler ile ilişkisi güçlenir*' ifadesidir. Elde edilen bu sonuç ile öğretmenlerin açık uçlu sorular bölümünde mesleki gelişime yönelik verdiği cevapların tutarlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenler genel olarak mesleki gelişimin faydalı olduğunu düşünmektedir. Mesleki gelişim ile öğretmenlerin mesleğe uyumu kolaylaşır,

mesleki bilgileri gelişir, yenilikleri izleme olanağı bulur, eğitsel alandaki yetkinlikleri artar ve hizmet öncesinde edindikleri bilgileri gelişir. Çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak, Akçay ve Özdemir (2012)' in mesleki gelişim etkinliklerine yönelik yaptığı çalışmaya göre, öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarının yeni öğretim, yöntem ve materyalleri geliştirmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	314	3,963	0,662	1,790	5,000

Öğretmenlerin 'Mesleki gelişime yönelik görüş' ortalaması $3,963 \pm 0,662$ (Min=1,79; Maks=5) olarak yüksek düzeyde saptanmıştır. Bu bilgiye dayanarak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler mesleki gelişimin faydalılığı ve gerekliliği konusunda hemfikirdir. Benzer bir araştırmada Kızılkaya (2012) bu bulguya paralel olarak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını $\bar{x}= 3,58$ ortalama ile yüksek düzeyde bulmuştur. Kaçan (2004) da bu konuda gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin genelinin mesleki gelişimin farkında olup, kendi mesleki gelişimleri için çaba harcadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğretmenlerin çabalarının maddi sorunlar, ders yükü ve sınıf mevcudunun çokluğu gibi sebeplerle engellendiği belirtilmiştir.

Tablo 4.4' de öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olma derecesine ilişkin görüşlerine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin 1. sırada etkili bulduğu mesleki gelişim etkinliklerinin; 97' si (%30,9) kurs, 95' i (%30,3) diploma ve sertifika programları, 39'u (%12,4) eğitim konferansları, 30' u (%9,6) internet, 28'i (%8,9) çalıştay, 14' ü (%4,5) seminer, 11'i (%3,5) diğer olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin 2. sırada etkili bulduğu mesleki gelişim etkinliklerinin; 64'ü (%21,3) kurs, 63'ü (%20,9) eğitim konferansları, 58'i (19,3) seminer, 55'i (%18,3) diploma ve sertifika programları, 36' sı (%12,0) internet, 22'si (%7,3) çalıştay, 3'ü (%1,0) diğer olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin 3. sırada etkili bulduğu mesleki gelişim etkinliklerinin; 62'si (%21,5) kurs, 62'si (%21,5) seminer, 55'i (%19,0) eğitim konferansları, 38'i (%13,1) internet, 36' sı (%12,5) çalıştay, 34'ü (%11,8) diploma ve sertifika programları, 2' si (%0,7) diğer olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkili Olma Derecesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Etkili Bulunan Mesleki Gelişim Etkinliği 1		
Kurs	97	30,9
Seminer	14	4,5
Eğitim Konferansları	39	12,4
Diploma Sertifika Programları	95	30,3
İnternet	30	9,6
Çalıştay	28	8,9
Diğer	11	3,5
Etkili Bulunan Mesleki Gelişim Etkinliği 2		
Kurs	64	21,3
Seminer	58	19,3
Eğitim Konferansları	63	20,9
Diploma Sertifika Programları	55	18,3
İnternet	36	12,0
Çalıştay	22	7,3
Diğer	3	1,0
Etkili Bulunan Mesleki Gelişim Etkinliği 3		
Kurs	62	21,5
Seminer	62	21,5
Eğitim Konferansları	55	19,0
Diploma Sertifika Programları	34	11,8
İnternet	38	13,1
Çalıştay	36	12,5
Diğer	2	0,7

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en etkili buldukları mesleki gelişim etkinliğinin kurs olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda ve kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları kurslar, mesleki gelişim anlamında önemli katkı sağlamaktadır. Ayrıca seminer, diploma ve sertifika programları ve eğitim konferansları da öğretmenler tarafından önemli ölçüde etkili görülmektedir. Bu bulgulara paralel olarak Akçay ve Özdemir (2012)' in yaptığı çalışmada öğretmenlerin en fazla 'eğitim konferansları veya seminerleri' ve 'kurslar/çalıştaylar' etkinliklerine katılım gösterdikleri bulgusuna ulaşılırken; grup çalışması yapma, meslektaş gözlemi ve rehberliği düşük düzeyde,

diploma ya da sertifika programlarına katılımın çok düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. program hazırlıkları (program duyurusu, düzenlemesi, programla ilgili bilgilendirme vb.) yeterlidir.	6	1,9	35	11,1	133	42,4	102	32,5	38	12,1	3,420	0,909
2. içerik öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmiştir.	10	3,2	38	12,1	145	46,2	94	29,9	27	8,6	3,290	0,901
3. eğitimin konuları programın amaçları ile ilişkilidir.	10	3,2	25	8,0	108	34,4	135	43,0	36	11,5	3,520	0,912
4. eğitimin planı program öncesinde belirlenmiştir.	4	1,3	21	6,7	105	33,4	138	43,9	46	14,6	3,640	0,858
5. kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri etkilidir.	11	3,5	61	19,4	133	42,4	82	26,1	27	8,6	3,170	0,956
6. kullanılan öğretim materyali yeterlidir.	17	5,4	58	18,5	135	43,0	76	24,2	28	8,9	3,130	0,993
7. teknolojik altyapı ve fiziksel koşullar açısından 'ortam' uygundur.	9	2,9	64	20,4	128	40,8	91	29,0	22	7,0	3,170	0,929
8. eğiticiler nitelik açısından yeterlidir.	9	2,9	49	15,6	148	47,1	85	27,1	23	7,3	3,200	0,892
9. süre yeterlidir.	9	2,9	57	18,2	119	37,9	100	31,8	29	9,2	3,260	0,958
10. zamanlama öğretmenler için uygundur.	20	6,4	68	21,7	112	35,7	94	29,9	20	6,4	3,080	1,011
11. değerlendirme etkili bir biçimde (uygun ölçme araçlarıyla) yapılmıştır	17	5,4	55	17,5	129	41,1	86	27,4	27	8,6	3,160	0,993

Tablo 4.5.' de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili görüşlerinde 'Kesinlikle Katılıyorum' ve 'Katılıyorum' seçeneklerini en yüksek sayıda (n=46 ve n=138) tercih ettiği madde '*Eğitimin planı program öncesinde belirlenmiştir*' ifadesi olarak görülmektedir. Bu maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; 'Kesinlikle Katılıyorum' seçeneğini %14,6, 'Katılıyorum' seçeneğini %43,9, 'Orta Derecede

'Katılıyorum' seçeneğini %33,4, 'Katılmıyorum' seçeneğini %6,7, 'Hiç Katılmıyorum' seçeneğini %1,3 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketin bu bölümünde 'Orta Düzeyde Katılıyorum' seçeneğini en çok tercih ettikleri madde (n=148) '*Eğiticiler nitelik açısından yeterlidir*' İfadesi olarak bulunmuştur. Bu maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; 'Kesinlikle Katılıyorum' seçeneğini %7,3, 'Katılıyorum' seçeneğini %27,1, 'Orta Derecede Katılıyorum' seçeneğini %47,1, 'Katılmıyorum' seçeneğini %15,6, 'Hiç Katılmıyorum' seçeneğini %2,9 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu bölümde 'Katılmıyorum' ve 'Hiç Katılmıyorum' seçeneklerini en çok tercih ettikleri madde (n=68 ve n=20) '*Zamanlama öğretmenler için uygundur*' ifadesi olduğu görülmektedir. Bu maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; 'Kesinlikle Katılıyorum' seçeneğini %6,4, 'Katılıyorum' seçeneğini %29,9, 'Orta Derecede Katılıyorum' seçeneğini %35,7, 'Katılmıyorum' seçeneğini %21,7, 'Hiç Katılmıyorum' seçeneğini %6,4 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Ayrıca Tablo 4.5.' e göre öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}= 3,640$) '*Eğitimin planı program öncesinde belirlenmiştir*' ifadesi olarak görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde ise ($\bar{x}=3,080$) '*Zamanlama öğretmenler için uygundur*' ifadesidir. Bu bulgulara dayanarak mesleki gelişim etkinliklerinin önceden düzenlenen programa uygun ve planlı işleyişi fakat zamanlama yönünden öğretmenlere uygun olmadığı görülmektedir. Etkinlik gün ve saatlerinin, öğretmenlerin katılım sağlayabileceği zamanlarda ve belirli bir süre önceden duyurularak planlanması gerekmektedir. Benzer şekilde Özan, Şener ve Polat (2014)' ın öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada, etkinliklerin ihtiyaçlara yönelik ve uygulamaya dönük olması öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca çalışmadaki 'öğretmenlerin, eğitimlerin konusunda uzman kişiler tarafından verilmesi ve planlamasının önceden düzenli olarak yapılması gerektiği' bulguları yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Alanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Branşa Yönelik Alan Bilgisi	154	49,0
Ölçme-değerlendirme	66	21,0
Sınıf Yönetimi	142	45,2
Öğretim Teknolojileri	156	49,7
Materyal Geliştirme	153	48,7
Eğitim Teknolojilerinin Branşlara Yönelik Uygulanılması	161	51,3
Rehberlik	118	37,6
Okul Yönetimi	40	12,7
Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencilere Bep Planlarının Hazırlanması	88	28,0
Yabancı Dil Öğrenme	65	20,7
Program Çalışmaları	44	14,0
Diğer	7	2,2

Tablo 4.6.' da görüldüğü gibi, ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin;

- 161' i (%51,3) eğitim teknolojilerinin branşlara yönelik uygulanılması
- 156' sı (%49,7) öğretim teknolojileri
- 154' ü (%49,0) branşa yönelik alan bilgisi
- 153 'ü (%48,7) materyal geliştirme
- 142' si (%45,2) sınıf yönetimi
- 118' i (%37,6) rehberlik
- 88' i (%28,0) özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere bep planlarının hazırlanması
- 66' sı (%21,0) ölçme-değerlendirme
- 65' i (%20,7) yabancı dil öğrenme
- 44' ü (%14,0) program çalışmaları
- 40' ı (%12,7) okul yönetimi
- 7' si (%2,2) diğer seçeneklerini belirttikleri görülmektedir.

Bu bölümde elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin en çok mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanın eğitim teknolojilerinin branşlara yönelik uygulaması olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına ait bilgilerin aktarımı noktasında eğitim teknolojilerinde

faйдalanmaları, etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. Ayrıca Uştu, Taş ve Sever (2016) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının en çok iletişim, bilişim teknolojileri, beden dili, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci psikolojisi gibi konularda olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın ‘Öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki görüşleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?’ alt problemine ilişkin elde edilen nicel bulgular Tablo 4.7., Tablo 4.8., Tablo 4.9., Tablo 4.10., Tablo 4.11.ve Tablo 4.12.’ de verilmiştir.

Tablo 4.7. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	Kadın	200	3,933	0,685	-1,047	312	0,296
	Erkek	114	4,015	0,620			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Tablo 4.7.’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri, yapılan T-Testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu bulgular Hakyemez (2016)’ in yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular ile paralellik gösterirken, Kızılkaya (2012) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışma sonuçlarında kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 4.8. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	20-30	118	3,911	0,611	0,761	0,468
	31-40	141	3,977	0,684		
	41VeÜzeri	55	4,039	0,712		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 4.8.' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri, yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$). Öğretmenlerin bütün yaş aralıklarında mesleki gelişime yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	Lisans	284	3,966	0,656	0,227	312	0,821
	Lisansüstü	30	3,937	0,728			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Tablo 4.9.' da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri, yapılan T-Testi sonuçlarına göre eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$). Bu sonucun, Hakyemez (2016)' in öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışma elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Tablo 4.10. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Branşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	İlköğretim Matematik	51	4,075	0,743	1,226	0,269
	Türkçe	51	3,846	0,686		
	Bilişim Teknolojileri	11	3,775	0,603		
	Sosyal Bilgiler	29	4,127	0,561		
	Fen Bilimleri	37	3,987	0,547		
	İngilizce	32	4,005	0,638		
	Görsel Sanatlar	9	3,836	0,668		
	Müzik	11	4,349	0,522		
	Teknoloji Tasarım	13	3,668	0,713		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	37	3,936	0,769		
	Beden Eğitimi	14	3,925	0,660		
	Rehberlik	19	3,834	0,529		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 4.10.' da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri, yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre branş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Bu bulguya göre öğretmenlerin farklı branşlara sahip olması, mesleki gelişime yönelik tutumlarını değiştirmedeği görülmektedir.

Tablo 4.11. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Kıdem Yılı Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	1-10	195	3,977	0,630	0,896	0,409
	11-20	86	3,893	0,744		
	21 Ve Üzeri	33	4,062	0,623		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 4.11.' da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri, yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kıdem yılı değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$). Bu bulgular Kızılkaya (2012)' nin bu konuda yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular ile benzerlik gösterirken; Hakyemez (2016) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinde kıdem yılına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buna çalışmaya göre; kıdem yılı '16-20' yıl ve '21+ yıl' olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin kıdem yılı '11-15' olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 4.12. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş Puanlarının Kurumda Çalışma Süresine Göre Farklaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	1-5	220	3,983	0,678	0,335	0,715
	6-10	71	3,912	0,604		
	11VeÜzeri	23	3,931	0,700		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 4.12.' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri, yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kurumda çalışma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$). Dolayısıyla öğretmenlerin kurumda çalışma süreleri mesleki gelişime yönelik görüşlerini etkilememektedir.

Araştırmanın 'Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ne seviyededir?' alt problemine ilişkin ölçek yoluyla öğretmenlerden toplanan verilere ait nicel bulgular Tablo 3.13. ve 3.14.' de verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Nicel Bulgular

	Hiç		Az		Orta		Fazla		Tamamen		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1- Kurumda Aldığım Ücret Miktarı Memnuniyet Vericidir.	48	15,3	65	20,7	161	51,3	21	6,7	19	6,1	2,680	1,012
2- Kurumdaki Çalışma Koşulları Memnuniyet Vericidir.	14	4,5	61	19,4	138	43,9	74	23,6	27	8,6	3,120	0,969
3- Kurumdaki Terfi Ve Yükseltme Olanakları Memnuniyet Vericidir.	47	15,0	65	20,7	149	47,5	42	13,4	11	3,5	2,700	0,996
4- Kurumdaki İş Güvencesi Memnuniyet Vericidir.	23	7,3	55	17,5	108	34,4	88	28,0	40	12,7	3,210	1,103
5- Kurumdaki Üstlerce Yapılan Takdir Etme Ve Yapıcı Eleştiriler Memnuniyet Vericidir.	29	9,2	67	21,3	118	37,6	68	21,7	32	10,2	3,020	1,100
6- Kurumda Yetki Ve Sorumluluk Sınırlarının Belirlenmesi Memnuniyet Vericidir.	22	7,0	60	19,1	111	35,4	91	29,0	30	9,6	3,150	1,060
7- Kurumda Kişisel Ve Mesleki Gelişimi Sağlayıcı Eğitim Olanakları Memnuniyet Vericidir.	23	7,3	82	26,1	137	43,6	56	17,8	16	5,1	2,870	0,961
8- Kurumdaki Alınan Kararlara Katılma Memnuniyet Vericidir.	21	6,7	56	17,8	121	38,5	85	27,1	31	9,9	3,160	1,044
9- Kurumdaki İletişim Sistemi Memnuniyet Vericidir.	22	7,0	49	15,6	120	38,2	79	25,2	44	14,0	3,240	1,094
10- Kurumda Yaptığım İş Sevmem Memnuniyet Vericidir.	10	3,2	41	13,1	79	25,2	118	37,6	66	21,0	3,600	1,056
11- Kurumdaki Yönetici Çalışan İlişkisi Memnuniyet Vericidir.	17	5,4	44	14,0	98	31,2	95	30,3	60	19,1	3,440	1,112
12- Kurumdaki İş Arkadaşlarımla İlişkilerim Memnuniyet Vericidir.	5	1,6	30	9,6	72	22,9	141	44,9	66	21,0	3,740	0,949
13- Kurumdaki Kişisel Bilgi Ve Becerimi Kullanma Durumu Memnuniyet Vericidir.	9	2,9	32	10,2	120	38,2	109	34,7	44	14,0	3,470	0,953
14- Kurumdaki Performans Değerlendirme Memnuniyet Vericidir.	18	5,7	62	19,7	116	36,9	92	29,3	26	8,3	3,150	1,016
15- Kurumdaki Ekip Çalışması Memnuniyet Vericidir.	17	5,4	61	19,4	107	34,1	87	27,7	42	13,4	3,240	1,081
16- Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığı Memnuniyet Vericidir.	78	24,8	100	31,8	80	25,5	40	12,7	16	5,1	2,410	1,142
17- Kurumdaki İş Araçlarının Yeterliliği Memnuniyet Vericidir.	46	14,6	88	28,0	117	37,3	49	15,6	14	4,5	2,670	1,047

18- Kurum Tarafından Sağlanan Sağlık Hizmetleri Memnuniyet Vericidir.	70	22,3	88	28,0	106	33,8	40	12,7	10	3,2	2,460	1,070
19- Kurum Tarafından Gerçekleştirilen Sosyal Aktiviteler Memnuniyet Vericidir.	40	12,7	75	23,9	119	37,9	61	19,4	19	6,1	2,820	1,075
20- Kurum Tarafından Sosyal Hizmetler (öğle Yemeği, Servis Aracı, Tatil Olanakları) Memnuniyet Vericidir.	113	36,0	84	26,8	60	19,1	44	14,0	13	4,1	2,240	1,197
21- Kurumda Uygulanan Ödüllendirme Sistemi Memnuniyet Vericidir.	49	15,6	113	36,0	94	29,9	39	12,4	19	6,1	2,570	1,083
22- Kurumdaki Disiplin Sistemi Memnuniyet Vericidir.	30	9,6	63	20,1	147	46,8	57	18,2	17	5,4	2,900	0,987
23- Kurumdaki Oryantasyon (işe Alıştırma) Sistemi Memnuniyet Vericidir.	22	7,0	68	21,7	139	44,3	64	20,4	21	6,7	2,980	0,985
24- Kurumdaki Kariyer Yönetimi Sistemi Memnuniyet Vericidir.	29	9,2	80	25,5	139	44,3	50	15,9	16	5,1	2,820	0,979
25- Kurumun Mesleki Gelişimime Katkısı Memnuniyet Vericidir.	18	5,7	82	26,1	137	43,6	67	21,3	10	3,2	2,900	0,908
26- Kurumdaki Çalışma Saatleri Memnuniyet Vericidir.	13	4,1	44	14,0	83	26,4	132	42,0	42	13,4	3,460	1,024
27- Kurumdaki Sınıfların Tenha Olması Memnuniyet Vericidir.	37	11,8	44	14,0	79	25,2	107	34,1	47	15,0	3,260	1,219
28- Öğretmenlik Mesleğinin Toplum İçin Yararı Memnuniyet Vericidir.	23	7,3	35	11,1	112	35,7	84	26,8	60	19,1	3,390	1,134
29- Kurumda Meslektaşlarımla Bilgi Alış- Verişi Memnuniyet Vericidir.	12	3,8	34	10,8	111	35,4	113	36,0	44	14,0	3,460	0,989
30- Kurumda Öğrenci Ve Velilerden Gelen Olumlu Tepki Ter Memnuniyet Vericidir.	24	7,6	54	17,2	115	36,6	85	27,1	36	11,5	3,180	1,086

Tablo 4.13.' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}=3,740$) '*Kurumdaki iş arkadaşlarımla ilişkilerim memnuniyet vericidir*' ifadesi olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin en düşük ortalamada bulunduğu madde ise ($\bar{x}=2,240$) '*Kurum tarafından sosyal hizmetler (öğle yemeği, servis aracı, tatil) olanakları memnuniyet vericidir*' ifadesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinde; 'Tamamen' ve 'Fazla' seçeneğini en çok tercih ettikleri madde (n=66 ve n=141) '*Kurumdaki iş arkadaşlarımla ilişkilerim memnuniyet vericidir*' ifadesi olarak bulunmuştur. Bu maddeye

öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; %3,2'si 'hiç', %13,1'i 'az', %25,2'si 'orta', %37,6'sı 'fazla', %21,0'ı 'tamamen' yanıtını vermiştir.

'Orta' seçeneğini en çok tercih ettikleri madde (n=161) '*Kurumda aldığım ücret miktarı memnuniyet vericidir*' ifadesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye verdiği cevaplar incelendiğinde; %15,3'ü 'hiç', %20,7'si 'az', %51,3'ü 'orta', %6,7'si 'fazla', %6,1'i 'tamamen' yanıtını vermiştir.

'Az' seçeneğini en çok tercih ettikleri madde (n=113) '*Kurumda uygulanan ödüllendirme sistemi memnuniyet vericidir*' maddesi olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin bu maddeye verdiği cevaplar incelendiğinde; %15,6'sı 'hiç', %36,0'ı 'az', %29,9'u 'orta', %12,4'ü 'fazla', %6,1'i 'tamamen' yanıtını vermiştir.

'Hiç' seçeneğini en çok tercih ettikleri madde (n=113) '*Kurum tarafından sosyal hizmetler (öğle yemeği, servis aracı, tatil olanakları) memnuniyet vericidir*' ifadesi olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye verdiği cevaplar incelendiğinde; %36,0'ı 'hiç', %26,8'i 'az', %19,1'i 'orta', %14,0'ı 'fazla', %4,1'i 'tamamen' yanıtını vermiştir.

Tablo 4.14. Motivasyon Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Ekonomik Faktörler	314	2,732	0,778	1,000	4,750
Psiko-Sosyal Faktörler	314	3,221	0,724	1,000	5,000
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	314	2,998	0,737	1,000	5,000
Motivasyon Genel	314	3,044	0,700	1,000	4,930

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin 'Ekonomik Faktörler' alt boyutuna ait ortalaması 2,732, 'Psiko-Sosyal Faktörler' alt boyutuna ait ortalaması 3,221, 'Örgütsel ve Yönetmel Faktörler' alt boyutuna ait ortalaması 2,998, öğretmenlerin genel motivasyon düzeyi ortalaması ise 3,044 olarak orta düzeyde saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde en düşük ortalamanın 'Ekonomik Faktörler' alt boyutunda bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel olarak maaşlarını ve kurumdaki ödüllendirme sistemini yeterli bulmadığı, kurumdaki iş güvencesinden ve sağlık hizmetlerinden orta düzeyde memnun oldukları söylenebilir. Benzer bir çalışmada Kurt (2013), öğretmenlerin genel motivasyon düzeyi ortalamalarını 2,790 olarak orta düzeyde bulurken; 'Ekonomik Faktörler' alt boyutunda ortalamayı 2,407, 'Psiko-Sosyal Faktörler' alt boyutunda ortalamayı 3,033 ve 'Örgütsel-Yönetmel Faktörler' alt boyutunda ortalamayı 2,733 olarak elde etmiştir. Bu

bulgulara dayanarak her iki çalışmada ‘Ekonomik Faktörler’ alt boyutuna ait bulunan ortalamaların diğerlerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Diğer yandan Ergen (2009)’ in benzer konuda yaptığı çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeyleri 3,778 olarak ‘Büyük Ölçüde Memnun’ düzeyinde bulunmuştur.

Araştırmanın ‘Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?’ alt problemine ilişkin nicel bulgular Tablo 4.15., Tablo 4.16., Tablo 4.17., Tablo 4.18., Tablo 4.19. ve Tablo 4.20’ de verilmiştir.

Tablo 3.15. Motivasyon Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Ekonomik Faktörler	Kadın	200	2,676	0,686	-1,678	312	0,122
	Erkek	114	2,829	0,912			
Psiko-Sosyal Faktörler	Kadın	200	3,174	0,698	-1,522	312	0,129
	Erkek	114	3,303	0,763			
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	Kadın	200	2,926	0,691	-2,280	312	0,023
	Erkek	114	3,122	0,799			
Motivasyon Genel	Kadın	200	2,984	0,654	-2,027	312	0,044
	Erkek	114	3,149	0,765			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Tablo 4.15.’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre ‘Örgütsel ve Yönetmel Faktörler’ puanları anlamlı farklılık göstermektedir($p=0,023<0,05$). Erkek öğretmenlerin örgütsel ve yönetmel faktörler puanları ($\bar{x}=3,122$), kadın öğretmenlerin örgütsel ve yönetmel faktörler puanlarından ($\bar{x}=2,926$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre ‘Motivasyon Genel Puanları’, yapılan T-Testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir($p=0,044<0,05$). Erkek öğretmenlerin motivasyon genel puanları ($\bar{x}=3,149$), kadın öğretmenlerin motivasyon genel puanlarından ($\bar{x}=2,984$) yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar dikkate alındığında erken öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ‘Ekonomik Faktörler’ ve ‘Psiko-Sosyal Faktörler’ puanları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$).

Tablo 4.16. Motivasyon Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Ekonomik Faktörler	20-30	118	2,623	0,609	2,098	0,124	
	31-40	141	2,821	0,946			
	41VeÜzeri	55	2,736	0,578			
Psiko-Sosyal Faktörler	20-30	118	3,083	0,611	3,532	0,030	2>1 3>1
	31-40	141	3,293	0,817			
	41VeÜzeri	55	3,331	0,654			
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	20-30	118	2,764	0,598	10,056	0,000	2>1 3>1
	31-40	141	3,127	0,820			
	41VeÜzeri	55	3,165	0,664			
Motivasyon Genel	20-30	118	2,862	0,565	6,609	0,002	2>1 3>1
	31-40	141	3,147	0,797			
	41VeÜzeri	55	3,169	0,619			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 4.16.' da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre 'Psiko-Sosyal Faktörler' puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür($F=3,532$; $p=0,030<0,05$). Farkın nedeni; 31-40 yaş aralığının psiko-sosyal faktörler puanlarının ($\bar{x}=3,293$), 20-30 yaş aralığının psiko-sosyal faktörler puanlarından ($\bar{x}=3,083$) yüksek olması; 41 ve üzeri yaş aralığının psiko-sosyal faktörler puanlarının ($\bar{x}=3,331$) ise, 20-30 yaş aralığının psiko-sosyal faktörler puanlarından yüksek olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı ' Örgütsel ve Yönetmel Faktörler' puanlarının, yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir($F=10,056$; $p=0,000<0,05$). Farkın nedeni; 31-40 yaş aralığının örgütsel ve yönetmel faktörler puanlarının ($\bar{x}=3,127$), 20-30 yaş aralığının örgütsel ve yönetmel faktörler puanlarından yüksek olması; 41 ve üzeri yaş aralığının örgütsel ve yönetmel faktörler puanlarının ($\bar{x}=3,165$), 20-30 yaş aralığından ($\bar{x}=2,764$) yüksek olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre 'Motivasyon Genel' puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F=6,609$; $p=0,002<0,05$). Farkın nedeni; 31-40 yaş aralığının motivasyon genel puanlarının ($\bar{x}=3,147$), 20-30 yaş aralığından ($\bar{x}=2,862$) yüksek olması; 41 ve üzeri yaş aralığının motivasyon genel puanlarının ($\bar{x}=3,169$), 20-30 yaş aralığından ($\bar{x}=2,862$) yüksek olmasıdır. Araştırmanın bu sonucuna göre 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 31-45 yaş aralığı ve 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin meslekten beklentilerinin daha farklı olması ve diğerlerine göre daha az deneyimli olmaları olarak söylenebilir.

Öğretmenlerin ‘Ekonomik Faktörler’ puanları ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($p>0,05$).

Tablo 4.17. Motivasyon Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Ekonomik Faktörler	Lisans	284	2,751	0,761	1,347	312	0,179
	Lisansüstü	30	2,550	0,920			
Psiko-Sosyal Faktörler	Lisans	284	3,231	0,713	0,769	312	0,443
	Lisansüstü	30	3,124	0,823			
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	Lisans	284	3,005	0,733	0,553	312	0,581
	Lisansüstü	30	2,927	0,785			
Motivasyon Genel	Lisans	284	3,054	0,690	0,782	312	0,435
	Lisansüstü	30	2,949	0,789			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Tablo 4.17.’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Ekonomik Faktörler’, ‘Psiko-Sosyal Faktörler’, ‘Örgütsel ve Yönetmel Faktörler’ ve ‘ Motivasyon Genel’ puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur($p>0,05$). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim durumunun motivasyon düzeyleri üzerinde önemli derecede etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.18. Motivasyon Puanlarının Kıdem Yılı Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Ekonomik Faktörler	1-10	195	2,678	0,787	1,491	0,227	
	11-20	86	2,852	0,798			
	21VeÜzeri	33	2,735	0,643			
Psiko-Sosyal Faktörler	1-10	195	3,161	0,707	1,836	0,161	
	11-20	86	3,335	0,797			
	21VeÜzeri	33	3,276	0,586			
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	1-10	195	2,877	0,704	7,227	0,001	2>1 3>1
	11-20	86	3,205	0,788			
	21VeÜzeri	33	3,170	0,647			
Motivasyon Genel	1-10	195	2,955	0,676	4,369	0,013	2>1
	11-20	86	3,206	0,762			
	21VeÜzeri	33	3,151	0,586			

Tablo 4.18.’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine bağlı olarak ‘Örgütsel ve Yönetmel Faktörler’ puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur($F=7,227$; $p=0,001<0,05$). Farkın nedeni; kıdem yılı 11-20 olan öğretmenlerin örgütsel ve yönetmel faktörler puanlarının ($\bar{x}=3,205$), kıdem yılı 1-10 olan öğretmenlerin

puanlarından ($\bar{x}=2,877$) yüksek olması; kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel ve yönetsel faktörler puanlarının ($\bar{x}=3,170$), kıdem yılı 1-10 olan öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x}=2,877$) yüksek olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine bağlı ‘Motivasyon Genel’ puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F=4,369$; $p=0,013<0,05$). Farkın nedeni; kıdem yılı 11-20 olan öğretmenlerin motivasyon genel puanlarının ($\bar{x}=3,206$), kıdem yılı 1-10 olan öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x}=2,955$) yüksek olmasıdır. Araştırmanın bu sonucun bağlı olarak kıdem yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kıdem yılı 1-10 yıl olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna benzerlik gösteren bu bulgunun sebebi, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarından beklentilerini karşılayamamaları olarak söylenebilir.

Öğretmenlerin ‘Ekonomik Faktörler’ ve ‘Psiko-sosyal Faktörler’ puanları ise kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$).

Tablo 4.19. Motivasyon Puanlarının Kurumda Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Ekonomik Faktörler	1-5	220	2,730	0,808	0,117	0,889
	6-10	71	2,715	0,701		
	11VeÜzeri	23	2,804	0,731		
Psiko-Sosyal Faktörler	1-5	220	3,231	0,720	1,577	0,208
	6-10	71	3,123	0,743		
	11VeÜzeri	23	3,423	0,677		
Örgütsel ve Yönetsel Faktörler	1-5	220	3,000	0,743	1,092	0,337
	6-10	71	2,928	0,714		
	11VeÜzeri	23	3,188	0,742		
Motivasyon Genel	1-5	220	3,049	0,707	1,148	0,319
	6-10	71	2,971	0,680		
	11VeÜzeri	23	3,223	0,684		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Tablo 4.19.’ da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Ekonomik Faktörler’, ‘Psiko-Sosyal Faktörler’, ‘Örgütsel ve Yönetsel Faktörler’ ve ‘ Motivasyon Genel’ puanlarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur($p>0,05$). Dolayısıyla öğretmenlerin kurumda çalışma sürelerinin motivasyon düzeyleri üzerinde önemli derecede etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.20. Motivasyon Puanlarının Branşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Ekonomik Faktörler	İlköğretim Matematik	51	2,672	0,783	0,531	0,882
	Türkçe	51	2,652	0,823		
	Bilişim Teknolojileri	11	2,614	0,839		
	Sosyal Bilgiler	29	2,948	0,733		
	Fen Bilimleri	37	2,737	0,850		
	İngilizce	32	2,813	0,833		
	Görsel Sanatlar	9	2,528	0,723		
	Müzik	11	2,727	0,898		
	Teknoloji Tasarım	13	2,596	0,833		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	37	2,811	0,730		
	Beden Eğitimi	14	2,589	0,738		
	Rehberlik	19	2,842	0,515		
Psiko-Sosyal Faktörler	İlköğretim Matematik	51	3,182	0,795	1,111	0,352
	Türkçe	51	3,112	0,715		
	Bilişim Teknolojileri	11	3,372	0,842		
	Sosyal Bilgiler	29	3,464	0,659		
	Fen Bilimleri	37	3,263	0,683		
	İngilizce	32	3,193	0,804		
	Görsel Sanatlar	9	2,758	0,633		
	Müzik	11	3,256	0,947		
	Teknoloji Tasarım	13	2,993	0,663		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	37	3,383	0,695		
	Beden Eğitimi	14	3,175	0,644		
	Rehberlik	19	3,196	0,470		
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	İlköğretim Matematik	51	2,957	0,741	1,284	0,233
	Türkçe	51	2,833	0,770		
	Bilişim Teknolojileri	11	3,146	0,762		
	Sosyal Bilgiler	29	3,246	0,730		
	Fen Bilimleri	37	3,018	0,819		
	İngilizce	32	2,960	0,819		
	Görsel Sanatlar	9	2,607	0,482		
	Müzik	11	3,024	0,897		
	Teknoloji Tasarım	13	2,815	0,718		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	37	3,231	0,567		
	Beden Eğitimi	14	2,881	0,770		
	Rehberlik	19	3,032	0,483		
Motivasyon Genel	İlköğretim Matematik	51	3,001	0,730	1,152	0,321
	Türkçe	51	2,911	0,709		
	Bilişim Teknolojileri	11	3,158	0,780		
	Sosyal Bilgiler	29	3,286	0,651		
	Fen Bilimleri	37	3,070	0,740		
	İngilizce	32	3,026	0,783		
	Görsel Sanatlar	9	2,652	0,541		
	Müzik	11	3,070	0,892		
	Teknoloji Tasarım	13	2,851	0,689		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	37	3,231	0,601		
	Beden Eğitimi	14	2,950	0,694		
	Rehberlik	19	3,067	0,433		
Tek Yönlü Varyans Analizi						

Tablo 4.20.' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 'Ekonomik Faktörler', 'Psiko-Sosyal Faktörler', 'Örgütsel ve Yönetmel Faktörler' ve ' Motivasyon Genel' puanlarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur($p>0,05$). Dolayısıyla öğretmenlerin branşlarının motivasyon düzeyleri üzerinde önemli ölçüde etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya benzer konularda yapılan çalışmalara ait bulgular incelendiğinde ise; Yıldırım (2015)' ın çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; yaş, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre yaş aralığı '21-28' olan öğretmenlerin yaş aralığı '37-43' olan öğretmenlere göre, kıdem yılı '1-5' olan öğretmenlerin '6-10' olan öğretmenlere göre, 'Meslek Dersleri' öğretmenlerinin 'Kültür Dersleri' öğretmenlerine göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Ergen (2009)' un öğretmenlerin motivasyon düzeylerini de incelendiği çalışmasında ise öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunurken; yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinde daha heyecanlı ve istekli olmaları olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın 'Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri motivasyon düzeylerini etkilemekte midir?' alt problemine ilişkin elde edilen nicel bulgular Tablo 4.21., Tablo 4.22., Tablo 4.23., Tablo 4.24. ve Tablo 4.25.' de verilmiştir.

Tablo 4.21. Mesleki Gelişime Yönelik Görüş ve Motivasyon Arasında Korelasyon Analizi

		Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	Ekonomik Faktörler	Psiko-Sosyal Faktörler	Örgütsel ve Yönetimsel Faktörler	Motivasyon Genel
Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	r	1,000				
	p	0,000				
Ekonomik Faktörler	r	0,090	1,000			
	p	0,111	0,000			
Psiko-Sosyal Faktörler	r	0,181**	0,735**	1,000		
	p	0,001	0,000	0,000		
Örgütsel ve Yönetimsel Faktörler	r	0,187**	0,804**	0,874**	1,000	
	p	0,001	0,000	0,000	0,000	
Motivasyon Genel	r	0,180**	0,850**	0,948**	0,977**	1,000
	p	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000

* $<0,05$; ** $<0,01$

Tablo 4.21.' e göre yapılan korelasyon analizi bulguları incelendiğinde;

- Psiko-sosyal faktörler ile mesleki gelişime yönelik görüş arasında $r=0,181$ pozitif ($p=0,001<0,05$)
- Örgütsel ve yönetimsel faktörler ve mesleki gelişime yönelik görüş arasında $r=0,187$ pozitif ($p=0,000<0,05$)
- Motivasyon genel ile mesleki gelişime yönelik görüş arasında $r=0,180$ pozitif ($r=0,001<0,05$) ilişkisi bulunmuştur.
- Ekonomik faktörler ile mesleki gelişime yönelik görüş arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$)

Tablo 4.22. Mesleki Gelişime Yönelik Görüşün Motivasyon Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R^2
Motivasyon Genel	Sabit	2,289	9,682	0,000	10,485	0,001	0,029
	Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	0,191	3,238	0,001			

Tablo 4.22.' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre mesleki gelişime yönelik görüş puanları ile motivasyon genel puanları arasında neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=10,485$; $p=0,001<0,05$).

Motivasyon genel düzeyindeki toplam değişim %2,9 oranında mesleki gelişime yönelik görüş tarafından açıklanmaktadır($R^2=0,029$). Analiz sonucuna göre; mesleki gelişime yönelik görüş, motivasyon genel düzeyini artırmaktadır($\beta=0,191$).

Tablo 4.23. Mesleki Gelişime Yönelik Görüşün Ekonomik Faktörler Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R^2
	Sabit	2,312	8,689	0,000	2,558	0,111	0,005
Ekonomik Faktörler	Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	0,106	1,600	0,111			

Tablo 4.23.' de görüldüğü gibi mesleki gelişime yönelik görüş ile ekonomik faktörler arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmamıştır($F=2,558$; $p=0,111>0,05$).

Tablo 4.24. Mesleki Gelişime Yönelik Görüşün Psiko-Sosyal Faktörler Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R^2
	Sabit	2,438	9,973	0,000	10,542	0,001	0,030
Psiko-Sosyal Faktörler	Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	0,198	3,247	0,001			

Tablo 4.24.' de görüldüğü gibi mesleki gelişime yönelik görüş ile psiko-sosyal faktörler arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur.($F=10,542$; $p=0,001<0,05$). Psiko-sosyal faktörler düzeyindeki toplam değişim %3 oranında mesleki gelişime yönelik görüş tarafından açıklanmaktadır($R^2=0,030$). Analiz sonucuna göre; mesleki gelişime yönelik görüş, psiko-sosyal faktörler düzeyini artırmaktadır($\beta=0,198$).

Tablo 4.25. Mesleki Gelişime Yönelik Görüşün Örgütsel ve Yönetmel Faktörler Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
	Sabit	2,173	8,740	0,000	11,287	0,001	0,032
Örgütsel ve Yönetmel Faktörler	Mesleki Gelişime Yönelik Görüş	0,208	3,360	0,001			

Tablo 4.25.' de görüldüğü gibi mesleki gelişime yönelik görüş ile örgütsel ve yönetmel faktörler arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur(F=11,287; p=0,001<0,005). Örgütsel ve yönetmel faktörler düzeyindeki toplam değişim %3,2 oranında mesleki gelişime yönelik görüş tarafından açıklanmaktadır(R²=0,032). Analiz sonucuna göre; mesleki gelişime yönelik görüş, örgütsel ve yönetmel faktörler düzeyini artırmaktadır(β =0,208).

4.3. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerini araştırmak amacıyla ankette açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Anketteki 'Sizin için mesleki gelişim kavramı neyi ifade etmektedir? Neleri içermektedir?' sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler; 'Yenilikleri takip etme-Kendini yenileme', 'Mesleki yeterliliklerin gelişimi', 'Branşla ilgili bilgi ve becerileri kazanma' ve 'Mesleğe yönelik motivasyon' olarak düzenlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre bu soruyu 123 katılımcı cevaplamıştır. Bazı katılımcıların cevapları birden fazla kategoriye içerebilmektedir. Örneğin; bir katılımcının görüşü hem 'yenilikleri takip etme ve kendini yenileme' hem 'mesleki yeterliliklerin gelişimi' kategorilerinde değerlendirilebilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Yanıtlarına Ait Bulgular

Kategori	f	%
Yenilikleri takip etme- Kendini yenileme	65	53
Mesleki Yeterliliklerin Gelişimi	42	34
Branşla ilgili bilgi ve becerileri kazanma	25	20
Mesleğe Yönelik Motivasyon	14	11

Bu açık uçlu soruya verilen yanıtlar kategorilere ayrılırken şu hususlara dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki bilgilerini geliştirmek ve bu amaçla çeşitli eğitimlere katılma olarak tanımlamaları ‘mesleki yeterliliklerin gelişimi’; kendini geliştirme ve güncelleme, kişisel eksiklikleri tamamlama ve yenilenen teknolojiye uyum sağlama olarak tanımlamaları ‘yenilikleri takip etme- kendini yenileme’; branşında yaşanan gelişmeleri takip etme ve yeni bilgi ve becerileri kazanma olarak tanımlamaları ‘branşla ilgili bilgi ve becerileri kazanma’; mesleğe uyum, idareci-veli-öğrenci ile iletişimi geliştirme olarak tanımlamaları ise ‘mesleğe yönelik motivasyon’ kategorisinde yer almıştır.

Bu bölümdeki verilerin analizi sonucunda öğretmenler mesleki gelişimi çoğunlukla ‘Yenilikleri takip etme- kendini yenileme’ (n=65) olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler mesleki gelişimin yeniliklere ve değişimlere bağlı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğinin farkında olarak bu yönde faaliyetler gerçekleştirmektedir. Benzer bir şekilde; Uştu, Taş ve Sever (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler mesleki gelişimi çoğunlukla yeniliklere ayak uydurma, kendini güncel tutma ve değişimlere ayak uydurma olarak tanımlamışlardır.

Bu kategorilerde öğretmenlerin anketteki ilk soruya verdikleri bazı cevaplar örnek niteliğinde aşağıda verilmiştir:

‘Bilim, bilgi ve nesiller yerinde sayan kavramlar değildir. Sürekli bir gelişim ve yenilenme içindedir. Bizim öğretmenlik mesleğine başlarken almış olduğumuz eğitim ve kazanmış olduğumuz kazanımlar, o günün koşullarına uygundur. Geri kalmamak için kendimizi yenilemeliyiz.’ (Erkek, Fen Bilimleri Öğrt., 1-10 yıl)

‘Bir çiviye çakabilmek için sürekli çekiçle vurmamız gerekir. Mesleki gelişim de çivi gibi düşünülmelidir. Bir süreci ifade eder.’ (Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğrt., 1-10 yıl)

'Mesleki gelişim, öğretmenlik mesleği açısından sınıf yönetimi, alan bilgisi, idare ve veli ile etkili iletişim, memuriyet hakları gibi konularda en etkili olmak amacıyla yapılan çalışmaların tamamıdır.' (Kadın, Matematik Öğrt., 1-10 yıl)

'Ne kadar eğitimlere katılım sağlansa da önemli olan yönetimin size destek vermesidir. Eğer destek verilmiyorsa, eğitimleri uygulama alanı olmayınca eğitimin bir anlamı oluyor.' (Erkek, Türkçe Öğrt., 21 ve üstü yıl)

'Alanıyla ilgili hem kendisini hem de karşısındaki kitleyi doyuracak bilgiye ve deneyime ulaşma durumudur.' (Kadın, Fen Bilimleri Öğrt., 1-10 yıl)

Anketteki 'Katıldığınız mesleki gelişim etkinliklerinde en güçlü bulduğunuz yönler nelerdir?' sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler; 'Programın faydalılık özelliği', 'İçerik', 'Eğitici nicelikleri', 'Uygulamaya dönüklük', 'Güçlü yanı yok' ve 'Öğretim süreci' olarak düzenlenmiştir. Bu soruya katılımcılardan 89 kişi cevap vermiştir. Yine bazı katılımcıların cevabı birden fazla kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Güçlü Bulduğu Yönlerine Verdiği Yanıtlara Ait Bulgular

Kategori	f	%
Programın Faydalılık Özelliği	33	37
İçerik	22	25
Eğitici Nitelikleri	13	15
Uygulamaya Dönüklük	13	15
Güçlü Yanı Yok	11	12
Öğretim Süreci	8	9

Anketteki ikinci açık uçlu soruya verilen cevaplar kategorilere ayrılırken benzer görüşler belirli başlıklar altında toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinde en güçlü bulduğu yönü etkinliğin öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırması, zümrelerle iletişim kurma ve yeterlilik duygusu hissettirmesi olarak belirtmesi 'programın faydalılık özelliği'; branşıyla ilgili ve ilgi çekici konuların olduğunu belirtmesi 'içerik'; kendini ifade edebilen, diksiyonu

düzcün kişiler tarafından eğitimin gerçekteştiğini belirtmesi ‘eğitici nitelikleri’; etkinlikteki kazanımların uygulanabilir olduğunu belirtmesi ‘uygulamaya dönüklük’; etkinliğin yetersiz ve faydasız olduğunu belirtmesi ‘güçlü yanı yok’; eğitim sırasında kullanılan öğretim stratejilerinin uygun ve materyal destekli olduğunu belirtmesi ise ‘öğretim süreci’ başlıkları altında değerlendirilmiştir. Araştırmada veri analizi sonucunda öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin en güçlü buldukları yönünü çoğunlukla ‘Programın faydalılık özelliği’ (n=33) olarak belirtmiştir. Ayrıca bu sorunun öğretmenler tarafından diğer sorulara göre daha az cevaplandırıldığı veya etkinliklerin güçlü yanının bulunmadığı ifadeleri dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerimizin bu soruya verdiği bazı cevaplar örnek niteliğinde aşağıda sunulmuştur:

‘PDR kongreleri ve zirve toplantılarında düzenlenen atölye çalışmaları, ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri deneyimleme fırsatı sunmaktadır.’ (Kadın, Rehber Öğrt., 1-10 yıl)

‘Kendi zümremizden öğretmenlerle bir araya gelerek bilgi ve deneyim alışverişi yapabileme şansı sunması.’ (Kadın, Matematik Öğrt., 11-20 yıl)

‘Öğreticiler genellikle samimi oluyor, bu en güçlü yön bence.’ (Kadın, Rehber Öğrt., 1-10 yıl)

‘Katıldığım alanla ilgili yeterlilik duygusu oluşturmaması.’ (Erkek, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğrt., 1-10 yıl)

‘Öğretmenleri gelişim açısından desteklemesi, konuların özenli seçilmesi ve anlatıcının konuya hakim olması.’ (Kadın, Sosyal Bilgiler Öğrt., 1-10 yıl)

Anketteki ‘Katıldığınız mesleki gelişim etkinliklerinde en zayıf bulduğunuz yönler nelerdir?’ sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler; ‘Eğitici nitelikleri’, ‘Uygulama süreci’, ‘Planlama, zamanlama ve mekan’, ‘Etkililik’, ‘İçerik’, ‘Motivasyon’, ‘Uygulanabilirlik’ ve ‘Katılımcı sayısı’ olarak düzenlenmiştir. Katılımcılardan bu soruya cevap veren kişi sayısı 109 olarak bulunmuştur. Bazı katılımcıların cevaplarının birden fazla kategoriye uygun olduğu görülüp bu şekilde değerlendirilmiştir.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Zayıf Bulduğu Yönlerine Verdiği Yanıtlara Ait Bulgular

Kategori	f	%
Eğitici Nitelikleri	35	32
Uygulama Süreci	31	28
Planlama, Zaman ve Mekan	30	28
Etkililik	16	15
İçerik	11	10
Motivasyon	11	10
Uygulanabilirlik	7	6
Katılımcı sayısı	7	6

Öğretmenlerin bu soruya yönelik görüşlerindeki benzer ifadeler bir araya getirilerek başlıklar belirlenmiştir. Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde en zayıf buldukları yönü bakımından eğitimi uygulayan kişinin bilgi ve bilgiyi aktarma yönünden yetersiz kaldığını belirtmesi ‘eğitici nitelikleri’; eğitimin sunum aşamasının teknolojiden faydalanılmaksızın düz bir anlatımla gerçekleştiğini belirtmesi ‘uygulama süreci’; eğitim verilen ortamın eğitim amaçlarına göre düzenlenmediğini ve sürenin yetersiz olduğunu belirtmesi ‘planlama, zamanlama ve mekan’; etkinliğe gereken önemin verilmediğini belirtmesi, ciddiyet eksikliği ve insanlar üzerinde bir etki yaratmaması ‘etkililik’; anlatılan konunun ilgi çekici bulunmadığını belirtmesi ‘içerik’; etkinlikte isteksiz katılımcıların ortamı olumsuz etkilediğini belirtmesi ‘motivasyon’; etkinlik kazanımlarının uygulamaya geçirilebilir olduğunu belirtmesi ‘uygulanabilirlik’; kalabalık grupların etkinliğin amacına ulaşmasını engellediğini belirtmesi ‘katılımcı sayısı’ başlıkları altında değerlendirilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucu öğretmenlerin katıldıkları etkinliklerde en zayıf buldukları yön olarak çoğunlukla ‘Eğitici nitelikleri’ (n=35) bulunmuştur.

Öğretmenlerin bu kategorilerde anketin üçüncü açık uçlu sorusuna verdiği cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

'Mesleki gelişim etkinliklerinde en zayıf bulunduğum nokta; etkinliklerde sunum yapan yada bilgi veren kişilerin orada isteksizce bulduklarını görmek, materyal eksikliği ve katılımcıların aktif olmamasıdır.' (Kadın, Matematik Öğrt., 11-20 yıl)

'Eğitimler yetersizdir. Kendi öğretmen arkadaşlarımızın bize eğitim veriyor olması, bir öğrenciyi sınıfta öğretmen yapmaya benziyor.' (Kadın, Türkçe Öğrt., 1-10 yıl)

'Eğitime gerekli önemin verilmeyişi ve eğitimin formaliteden gerçekleştirilmesi.' (Kadın, Fen Bilimleri Öğrt., 1-10 yıl)

'Kalabalık gruplarla etkileşim içinde olmadan yapılması ve çoğu zaman katılımın gönüllülüğe dayanmaması' (Kadın, Rehber Öğrt., 1-10 yıl)

'Ortamın mesleki gelişim açısından somut uygulamalar yapacak imkanlardan yoksun olması.' (Kadın, Müzik Öğrt., 1-10 yıl)

'MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerde içerik zayıf, anlatıcı bazen hazırlıksız ve anlatım sunuş yoluyla anlatımdan ibaret olmaktadır.' (Kadın, Rehber Öğrt., 1-10 yıl)

Ankette son olarak öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine yönelik önerilerini öğrenmek amacıyla görüşleri alınmıştır. Anketin bu açık uçlu sorusunu cevaplayan kişi sayısı 87 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar verdiği cevaplar incelendiğinde; 'İçerik', 'Eğitici nitelikleri', 'Etkinlik türü', 'Zamanlama-etkinlik süresi-mekan', 'Katılımcı motivasyonu', 'Plan ve program', 'Uygulama süreci' ve 'Değerlendirme-geribildirim' olarak düzenlenen kategoriler yönünde bulunmuştur.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Önerilerine Ait Bulgular

Kategori	f	%
İçerik	31	36
Eğitici Nitelikleri	18	21
Etkinlik Türü	15	17
Zamanlama, Etkinlik Süresi ve Mekan	17	20
Katılımcı Motivasyonu	14	16
Plan ve Program	13	15
Uygulama Süreci	8	9
Değerlendirme-Geribildirim	7	8

Anketin açık uçlu sorular bölümündeki son soruyu cevaplayan katılımcıların görüşleri kategorilere ayrılırken benzer ifadelere dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerin konu çeşitliliği bakımından zengin olması yönündeki önerileri ‘içerik’; eğitimi veren kişilerin bilgiyi aktarma yetkinliğine sahip kişilerden seçilmesi yönündeki önerileri ‘eğitici nitelikleri’; öğretmenlere yönelik düzenlenen çalıştay, kurs, seminer, workshop, uzaktan eğitim ve terapi eğitimlerinin artırılması ve çeşitlendirilmesi yönündeki önerileri ‘etkinlik türü’; etkinliklerin öğretmenlerin çalışma saatlerine, aile düzenine ve etkinliğin konusuna göre düzenlenmesine yönelik önerileri ‘zamanlama, etkinlik süresi ve mekan’; etkinliğe katılımı gönüllülük ve aktif katılımın benimsenmesine yönelik önerileri ‘katılımcı motivasyonu’; etkinliğin belirli bir süre öncesinden katılımcılara duyurulması ve etkinlik öncesinde iyi bir hazırlığın yapılması yönündeki önerileri ‘plan ve program’; etkinliğin sonunda katılımcılara eğitime dair diploma ve sertifikalar verilmesine yönelik önerileri ‘değerlendirme-geribildirim’ kategorilerinde değerlendirilmiştir. Anketlerin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin çoğu (n=31), etkinliklerin ‘içerik’ yönünden zenginleştirilmesi gerektiğini önerdiği bulunmuştur.

Ankete katılan öğretmenlerimizin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda örnek niteliğinde sunulmuştur:

'Rehberlik alanında öğretmenlerin daha bilinçli bir hale getirilmesi gereklidir. Hem meslektaşları hem öğrencileri hem de veli kitlesiyle iletişim önemlidir. Ölçme ve değerlendirme alanında güvenli bir ölçme tekniğinin önemi vurgulanmalıdır. Bu alanlarda mesleki gelişim alanları öğretmenlere sunulmalıdır.' (Kadın, Fen Bilimleri Öğrt., 1-10 yıl)

'Mesleki gelişim etkinlikleri beceri gelişimini destekleyici olmalı ve alanında uzman kişilerce verilmelidir.' (Kadın, Rehber Öğrt., 1-10 yıl)

'Katılımcıların yalnızca izleyen/dinleyen konumunda bulunmadığı, formal ortamlardan ziyade katılımcıların psikolojik olarak rahat edebileceği ve motive olabileceği ortamların yaratıldığı etkinlikler düzenlenmelidir.' (Kadın, Matematik Öğrt., 1-10 yıl)

'Farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri üzerine çalışmalar yapılabilir. Öğretmenler böylelikle farklı yöntemleri görme şansına sahip olabilir.' (Kadın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğrt., 1-10 yıl)

'Öğretmenler yıl içinde düzenli olarak eğitim, seminer ve etkinliklere katılmalıdır. Bunun planı ve programı MEB tarafından yapılmalıdır. Sadece eylül seminerleri mesleki gelişim için yetersiz kalmaktadır.' (Kadın, Müzik Öğrt., 11-20)

'Bu faaliyetlerin öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olması gerekmektedir. Bir öğretmen seminer faaliyetine gittiğinde ilk olarak imza sirküsünün nerede olduğunu gözlüyorsa bir sorun var demektir.' (Erkek, Türkçe Öğrt., 1-10 yıl)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen nitel ve nicel bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında yapılan literatür taramasını da dikkate alarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik görüş puanları ortalaması $\bar{x}=3,963$ olarak hesaplanmıştır. Buradan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bölüme ait maddeler incelendiğinde öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde gösterilen madde ‘Mesleki gelişim öğretmenlerin mesleğe uyumunu kolaylaştırır’ maddesi olarak görülmektedir. En düşük düzeyde gösterilen madde ise ‘Mesleki gelişim ile öğretmenlerin veliler ile ilişkisi güçlenir’ ifadesi olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenler mesleki gelişimi genel olarak ‘yenilikleri takip etme- kendini yenileme’ ve ‘ mesleki yeterliliklerin gelişimi’ olarak tanımlamışlardır. Ayrıca mesleki gelişim öğretmenlere branşıyla ilgili bilgi, beceri ve deneyimler kazandırmakta, mesleğe uyumunu desteklemektedir.

Öğretmenler mesleki anlamda gelişimlerini desteklemek amacıyla kurs, seminer, konferans, çalıştay gibi etkinliklere katıldıklarını; diploma ve sertifika veren programlarda yer aldıklarını; kitap okuma ve internet araştırması gibi faaliyetlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, mesleki gelişime katkısı anlamında öğretmenlerin en etkili bulunduğu etkinlikler kurs, diploma-sertifika programları ve eğitim konferansları olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde gösterilen madde ‘Eğitimin planı program öncesinde belirlenmiştir’ maddesi, en düşük düzeyde gösterilen madde ise ‘ Zamanlama öğretmenler için uygundur’ maddesi olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin en güçlü yönünü çoğunlukla ‘programın faydalılık özelliği’, en zayıf yönünü ise çoğunlukla ‘eğitici nitelikleri’ olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin zümreleriyle bir araya gelme fırsatı sunması, mesleğinde yeterlilik duygusu hissettirmesi ve ihtiyaç duyulan

alanlarda eksiklerin tamamlanması açısından güçlü bulmuşlardır. Aynı zamanda bu etkinliklerde yer alan eğiticinin yeterli vasıfları taşıyamaması ve eğitimin amaçlarına göre önceden yeterli planlamanın yapılmaması eğitimin etkililiğini düşürmektedir. Ayrıca öğretmenler katıldıkları eğitimlerde, düşük motivasyona sahip eğitici veya katılımcıların eğitimin zayıf yönlerinden biri olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu alanlar olarak eğitim teknolojilerinin branşlara yönelik uygulanması, öğretim teknolojileri, branşa yönelik alan bilgisi, materyal geliştirme gibi alanlar bulunmuştur. Öğretmenler düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaç duydukları alanlara yönelik yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmada yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenler düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin;

- Konusu bakımından zengin ve ihtiyaca yönelik olması,
- Eğitimi veren kişinin bilgiyi aktarma yetkinliğine sahip kişilerden seçilmesi,
- Çalıştay, kurs, seminer, workshop ve uzaktan eğitimler gibi çeşitlendirilmesi,
- Öğretmenlerin çalışma saatleri ve aile düzeni dikkate alınarak planlanması,
- Gönüllü ve aktif katılıma dayanarak planlanması,
- Öncesinde gerekli hazırlıkların yapılmış olması,
- Sonunda katılımcılara eğitime dair diploma veya sertifika verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca sadece eylül ve haziran aylarında yapılan seminerlerin yeterli olmadığını, öğretmenlerin MEB tarafından programlanan eğitim, seminer ve etkinliklere yıl içinde düzenli olarak katılmalarının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, kıdem yılı ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada bu amaçla yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin genel motivasyon düzeyi ortalaması 3,044 olarak orta düzeyde bulunmuştur. ‘İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi’ isimli, öğretmenlerin motivasyon düzeyini de araştıran benzer bir çalışmada ise Kurt (2013), araştırmaya katılan

öğretmenlerin motivasyon düzeyi ortalamasını 2,790 olarak orta düzeyde saptamıştır. İki çalışmada elde edilen bulguların paralel olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerine verdikleri cevaplara göre bakıldığında; en yüksek düzeyde belirlenen madde ‘Kurumdaki iş arkadaşlarımla ilişkilerim memnuniyet vericidir’ ifadesi olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin en düşük seviyede bulunduğu madde ise ‘Kurum tarafından sosyal hizmetler (öğle yemeği, servis aracı, tatil) olanakları memnuniyet vericidir’ ifadesidir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin analizler incelendiğinde ‘Kurumda aldığım ücret miktarı memnuniyet vericidir’, ‘Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir’, ‘Kurum tarafından sağlanan sağlık hizmetleri memnuniyet vericidir’ ve ‘Kurumda uygulanan ödüllendirme sistemi memnuniyet vericidir’ maddelerinin de düşük seviyede ortalamalara sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin motivasyon genel düzeyleri, eğitim durumu, kurumda çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenine göre motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin motivasyon genel düzeyleri, kadın öğretmenlerin motivasyon genel düzeylerine göre daha olumludur. Benzer şekilde 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre; 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca kıdem yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de, kıdem yılı 1-10 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurt (2013) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ölçeğine ait alt boyutlara indirgenen puanlar incelendiğinde; en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=3,221$) sahip alt boyut ‘Psiko-sosyal faktörler’, en düşük ortalamaya ($\bar{x}=2,732$) sahip alt boyut ise ‘Ekonomik faktörler’ olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin ‘Ekonomik faktörler’, ‘Psiko-sosyal faktörler’ ve ‘Örgütsel ve yönetsel faktörler’ puanlarının; eğitim durumu, kurumda çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularının ışığında, öğretmen motivasyon düzeyi ölçeğinin alt boyutlarından ‘Ekonomik faktörler’ ve ‘Psiko-sosyal faktörler’ alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken; ‘Örgütsel ve yönetsel faktörler’ alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ‘Örgütsel ve yönetsel faktörler’ alt boyutundaki motivasyon düzeyleri, kadın öğretmenlerin bu alt boyuttaki motivasyon düzeylerine göre daha olumlu bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak hesaplanan ‘Ekonomik Faktörler’ alt boyutu puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermezken; ‘Psiko-sosyal faktörler’ ve ‘Örgütsel ve yönetsel faktörler’ alt boyutlarına ait puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin psiko-sosyal faktörler ve örgütsel ve yönetsel faktörler alt boyutlarındaki motivasyon düzeyleri, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha olumlu; 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin psiko-sosyal faktörler ve örgütsel ve yönetsel faktörler alt boyutlarındaki motivasyon düzeylerinin ise 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine bağlı olarak hesaplanan ‘Ekonomik faktörler’ ve ‘Psiko-sosyal faktörler’ alt boyutlarındaki motivasyon düzeyleri anlamlı farklılık göstermezken; ‘Örgütsel ve yönetsel faktörler’ alt boyutunda motivasyon düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre kıdem yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin örgütsel ve yönetsel faktörler alt boyutundaki motivasyon düzeyleri, kıdem yılı 1-10 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu; kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel ve yönetsel faktörler alt boyutundaki motivasyon düzeyleri, kıdem yılı 1-10 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, motivasyon ile mesleki gelişime yönelik görüş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiye olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca motivasyonun alt boyutlarından ‘Psiko-sosyal faktörler’ ile ‘Örgütsel ve yönetsel faktörler’ alt boyutları ile mesleki gelişime yönelik görüş arasından da pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmada yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ise mesleki gelişime yönelik görüşün, motivasyon genel düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki gelişime yönelik

görüş, ‘Psiko-sosyal faktörler’ ve ‘Örgütsel ve yönetsel faktörler’ düzeyini de artırmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler mesleki gelişime karşı olumlu tutum sahibidir. Ancak araştırmada da görüldüğü gibi öğretmenler yeterli mesleki gelişim imkanlarının sağlanmadığını düşünmektedirler. Bu noktadan yola çıkarak araştırmada, gerek öğretmenler tarafından gerek bakanlık tarafından öğretmenlere yönelik mesleki gelişim fırsatları yaratılması önerilebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine gönüllü katılımlarını sağlamak amacıyla bakanlık tarafından teşvik edici uygulamalar yapılabilir. Örneğin; öğretmenlerin lisansüstü eğitim programlarına katılımını özendirici hale getirmek amacıyla lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin ayrıcalıkları artırılabilir.

Bakanlık tarafından düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinde, araştırmada ulaşılan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri dikkate alınarak planlama yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ise orta seviyede bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ‘orta’ seviyede olmasının sebepleri araştırılabilir. Ayrıca bakanlık tarafından öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artırılmasına yönelik iyileştirici çalışmalar yapılabilir.

Araştırmaya göre okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ve motivasyon düzeyleri üzerinde önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır. Bu bakımdan okul yöneticilerine yönelik bahsedilen konularda eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Araştırmacılara öneriler:

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin motivasyon düzeyleri bakımından değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapılacak yeni bir çalışma ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyebileceğı düşünölen başka unsurlar üzerinde araştırma yapılabilir.

Mesleki gelişim ve motivasyon kavramları sadece öğretmenler için değil; okul yöneticileri için de önemli görölmektedir. Bu çalışmaya benzer bir çalışma okul yöneticileri üzerinde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3) , 151-166.
- Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Akçay, H., & Özdemir S. M. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumlarının, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve Mesleki Doyumları İle İlişkisi, 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136862, Erişim Tarihi: 25.05.2019
- Alabaş, R., Kamer, S., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *e-international journal of educational research*, 3 (4), 89-107.
- Alam, M. T., & Farid, S. (2011). Factors Affecting Teachers Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (1), 298-304.
- Altun, T., & Vural, S. (2012). Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Gelişim ve Okul Gelişimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 152-177.
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Barbuto, J. E., & JR. (2006). Four Classification Schemes of Adult Motivation: Current Views and Measures. *Perceptual and Motor Skills*, 102 (2), 563-575.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain Author(s). *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Bozak, A., Yıldırım, M., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 65-84.
- Bozkurt, A. (2015). Sosyal Ağlar ve Yaşam Boyu Öğrenme Deneyimi. *Akademik Bilişim 2015* (s. 113-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 194, 31-49.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.

Çiçek, Aycan (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemeye Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*, Doktora Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Day, C. (1999) *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.

Doğan, Enes A. (2015). *Örgüt Kültürünün Çalışan Motivasyonuna Etkileri: Belediyecilik Sektöründe Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Döş, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Beceri İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Nitel Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 41-52.

Durmuş, Emel (2013). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa

Ekinci, E. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri (Mesleki Gelişim Modeli Önerisi)*. Yüksek Lisans Tezi, DÜZCE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 12-19.

Eren, E. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.

Ergen, Y. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Eroğlu, F. (2009). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 65-86.

Genç, S. Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (23), 375-386.

Gözler, A., & Özmen, F. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Güdüleme Rollerini. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3 (1), 66-79.

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.

Günay, D. (2018). Türkiye' de Lisansüstü Eğitim ve Lisansüstü Eğitime Felsefi Bir Bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 71-88.

- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 11 (2), 309-325.
- Gürşimşek, I. (1999). Öğretmen Eğitiminde Bir Model Önerisi: Mesleki Gelişim Okulları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , 17-23.
- Hakyemez, Serap (2016). *Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Holmes, B. (2013). School Teachers' Continuous Professional Development in an Online Learning Community: Lessons from a case study of an eTwinning Learning Event. *European Journal of Education* , 97-112.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 41-56.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kabakçı, I. (2005). *Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açuları: Eğitim Fakülteleri Örneği*. Doktora Tezi, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi* , 57-66.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, *Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 10-12.
- Karamahmutoğlu, Aynur (2014). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye' de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* , 94-114.
- Kaya, S., & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* , 116-130.
- Kızılkanaat, Arzu (2011). *İlköğretim Okullarında Yapılan Denetim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri Üzerine Katkısı*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kızılkaya, Hatice A. (2012). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale
- Kocabaş, İ., & Yirci, R. (2010). Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yebi Bir Model Önerisi: Mentörlük. *5. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* (s. 24-34). Antalya: Akademik Yayıncılık.

- Koç, M., Demirbilek, M., & İnce, E. Y. (2015). Akademisyenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi. *Eğitim ve Bilim* , 297-311.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım .
- Kurt, Başak (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 285-299.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration* , 1-6.
- MEB. *Eğitimde FATİH Projesi Kapsamı*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/>, Erişim Tarihi: 10.03.2019
- MEB. (1995) *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html> Erişim Tarihi: 01.11.2018
- MEB. (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. <http://oygm.meb.gov.tr/yet>, Erişim Tarihi: 21.12.2018
- MEB. (2008). *'Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım' Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu*. Ankara: MEB
- MEB. (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf, Erişim Tarihi: 01.03.2019
- MEB. (2014). *19. Milli Eğitim Şurası Kararları*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19_millieitimuraskararlar.pdf, Erişim Tarihi: 14.04.2019
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlilikleri.pdf, Erişim Tarihi: 14.04.2019
- Oban, Cooper (2018). Part 3: Process Theories of Motivation. *Motivation 101: A Guide for Public Servants*, Florida
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum* , 43-63.
- Özan, M. B., Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Genel Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 167-180.

- Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* , 5 (1), 1-19.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 233-244.
- Özpolat, V. (2010). Toplumsal Değişme Dinamiklerinin Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi* , 147-169.
- Öztekin, A. (2006). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Paechter, Carrie (1996). What Do We Mean by Professional Development?. *Research in Post-Compulsory Education*. 1 (3), 345-355.
- Pardee, Ronald L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor and McClelland*. A Literatur Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation
- Robbins, S. (2002). *Organizational Behaviour*. Yeni Delhi: Prentice Hall.
- Sarıdaş, Gürkan (2017). *Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Sarıtepeci, M., Durak, H., & Seferoğlu, S. (2016). Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Alanında Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin FATİH Projesi Kapsamında İncelenmesi . *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* , 601-620.
- Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, *Millî Eğitim Dergisi*, 145
- Sayan, H. (2015). Eğitim ve Öğretmen. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 585-596.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim* , 40-45.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. (2012). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanma Durumlarını İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Akademik Bilişim 2012* (s. 1-8). Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Sevinç, B. (2002). Türkiye' de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Uygulamalar'. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 125-137.
- Süleymangil, Murat (2013). *Sınıf İçi Öğretim Etkinliği Geliştirme ve Kullanma Çalışmalarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri Üzerindeki Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şahin, F., Çaka, C., Yaman, N. D., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2016). Mesleki Gelişim ve Araştırma Toplulukları Bağlamında Bir Model Önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 128-151.

Şanlı, E. (2016). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Mesleki Gelişimleri: Bir Model*. Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taşdemir, Sevgi (2013). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış, Motivasyon Araçları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Ölçeğinde Bir Model Önerisi*, İdari Uzmanlı Tezi, BİLGİ TEKNOLOJİLERİ KURUMU, Ankara

Tevrüz, S. (2002). *Güdülenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Töremen, F. (2000). Yönetimsel Motivasyon: Okul Yöneticisinin Kritik Rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi* , 18-22.

Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü Programların Öğretmen, Öğrenci, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 200-218.

Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 200-218.

Ünal, Semra (1991) Eğitim Yöneticilerinin Okulda Eğitim ve Öğretimin Niteliğini Geliştirecek Şekilde Eğitimlemleri. *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, Kültür Koleji Yayın No:1. İstanbul

Ünsar, A., İnan, A., & Yürük, P. (2010). Çalışma Hayatında Motivasyon ve Kişiyi Motive Eden Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 248-262.

Uslu, Ö. (2013). Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesinde Yeni Bir Model Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 359-374.

Uştu, H., Taş, A. M., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi* , 82-104.

Wallace, G. S. (2009). *Perceptions of Mentors and New Teachers: A Case Study of a Mentoring Program in Northeast Tennessee*, Doktora Tezi, EAST TENNESSEE STATE UNIVERSITY The Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, Johnson

van Es, E. A. (2012). Examining the Development of a Teacher Learning Community: The Case of a Video Club. *Teaching and Teacher Education* , 182-192.

Venugopalan, O. (2007). *Maslow' s Theory of Motivation its Relevance and Application Among Non-Managerial Employees of Selected Public and Private Sector Undertakings in Kerala*, Yüksek Lisans Tezi, CALICUT ÜNİVERSİTESİ Ticaret ve Yönetim Çalışmaları Bölümü, Kerala

Vrba, M. J., & Brevis, T. (2014). Workforce Motivation. T. Brevis içinde, *Contemporary Management* (s. 471-492). Cape Town: Juta.

Yavuz, C., & Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 507-519.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 33-46.

Yıldırım, Doğan Ş. (2006). *Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Yıldırım, Oktay (2015). *Okul Müdürlerinin Mesleki Yeterlilikleri İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Yılmaz, E., & Yıldırım, U. R. (2013). Okul Yöneticilerinin Mentörlük Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 98-119.

Yılmaz, Fatih (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Yurdakul, I. K., Erişti, B., & Odabaşı, F. (2013). *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Mukaddime* , 117-134.

EKLER

EK-1 (Öğretmenlere Uygulanan Anket Örneği)

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, ‘Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi’ konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Anket formundaki bilgiler sadece bu tez çalışmasında kullanılacaktır. Araştırmaya sağladığınız katkı, katılım ve ilginiz için teşekkür ederim.

Özge ÇOBAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Çalıştığınız Kurum	:	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	
Branşınız	:	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğrt.	<input type="checkbox"/> Diğer Branş	
Cinsiyetiniz	:	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek	
Yaşınız	:	<input type="checkbox"/> 20- 30	<input type="checkbox"/> 31- 40	<input type="checkbox"/> 41 ve üstü
Eğitim Durumunuz	:	<input type="checkbox"/> Ön lisans	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Lisansüstü
Kıdem Yılıınız	:	<input type="checkbox"/> 1- 10	<input type="checkbox"/> 11- 20	<input type="checkbox"/> 21 ve üstü
Kurumda Çalışma Süreniz :		<input type="checkbox"/> 1- 5	<input type="checkbox"/> 6- 10	<input type="checkbox"/> 11 ve üstü

BÖLÜM II: Öğretmenlerin "Mesleki Gelişim" Konusunda Görüşleri

Mesleki Gelişim ile öğretmenlerin:	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Orta derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. sürekli yenilenmeleri gerçekleşir.	⑤	④	③	②	①
2. hizmet öncesinde edindikleri bilgileri geliştirir.	⑤	④	③	②	①
3. hizmet öncesi eğitimlerindeki eksiklikleri tamamlanır.	⑤	④	③	②	①
4. mesleğe uyumu kolaylaşır.	⑤	④	③	②	①
5. mesleki bilgileri geliştirir.	⑤	④	③	②	①
6. eğitsel alanlardaki yetkinlikleri artar.	⑤	④	③	②	①
7. konu alanlarındaki yetkinlikleri artar.	⑤	④	③	②	①
8. bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri artar.	⑤	④	③	②	①
9.yenilikleri izleme olanakları sağlanır.	⑤	④	③	②	①
10. yeniliklerin gerektirdiği bilgi-beceri-davranışları geliştirir.	⑤	④	③	②	①
11. öğrenciler için rehberlik yapma yetkinlikleri artar.	⑤	④	③	②	①
12. kendilerini geliştirmesi teşvik edilir.	⑤	④	③	②	①
13. mesleğe yönelik özgüvenleri artar.	⑤	④	③	②	①
14. mesleki doyumu artar.	⑤	④	③	②	①
15. meslektaşları ile yardımlaşma ve iletişimleri artar.	⑤	④	③	②	①
16. mesleki yayınlar ve bu yayınlardan yararlanmaya yönelik bilgilendirilmesi sağlanır.	⑤	④	③	②	①
17. öğrencileri ile iletişimi güçlenir.	⑤	④	③	②	①
18. veliler ile ilişkisi güçlenir.	⑤	④	③	②	①
19. okul gelişimine katkısı artar.	⑤	④	③	②	①

BÖLÜM III: Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Etkili Olma Derecesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Aşağıda en çok etkili bulduğunuz mesleki gelişim etkinlik türlerinden üçünü işaretleyiniz ve yan taraftaki kutucuğa o etkinliğe vereceğiniz önem sırasını yazınız.	En etkili	Önem sırası
1. Kurs	<input type="checkbox"/>	
2. Seminer	<input type="checkbox"/>	
3. Eğitim Konferansları	<input type="checkbox"/>	
4. Diploma / Sertifika Programları	<input type="checkbox"/>	
5. İnternet	<input type="checkbox"/>	
6. Çalıştay	<input type="checkbox"/>	
7. Diğer	<input type="checkbox"/>	

Diğer sayfaya geçiniz...

BÖLÜM IV: Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Katıldığım mesleki gelişim etkinliklerinde:	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. program hazırlıkları (program duyurusu, düzenlenmesi, programla ilgili bilgilendirme vb.) yeterlidir	⑤	④	③	②	①
2. içerik öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmiştir.	⑤	④	③	②	①
3. etkinlik konuları programın amaçları ile ilişkilidir.	⑤	④	③	②	①
4. eğitimin planı program öncesinde belirlenmiştir.	⑤	④	③	②	①
5. kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri etkilidir.	⑤	④	③	②	①
6. kullanılan öğretim materyalleri yeterlidir.	⑤	④	③	②	①
7. teknolojik altyapı ve fiziksel koşullar açısından "ortam" uygundur.	⑤	④	③	②	①
8. eğiticiler nitelik açısından yeterlidir.	⑤	④	③	②	①
9. süre yeterlidir.	⑤	④	③	②	①
10.zamanlama öğretmenler için uygundur.	⑤	④	③	②	①
11.değerlendirme etkili bir biçimde (uygun ölçme araçlarıyla) yapılmıştır.	⑤	④	③	②	①

BÖLÜM V: Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Alanları

Aşağıda belirtilen mesleki gelişim alanlarından en çok ihtiyaç duyduğunuz 4 alanı işaretleyiniz.	
1.Branşa yönelik alan bilgisi	<input type="checkbox"/>
2.Ölçme-değerlendirme	<input type="checkbox"/>
3.Sınıf Yönetimi	<input type="checkbox"/>
4.Öğretim teknolojileri	<input type="checkbox"/>
5.Materyal Geliştirme	<input type="checkbox"/>
6.Eğitim teknolojilerinin branşlara yönelik uygulanması	<input type="checkbox"/>
7.Rehberlik	<input type="checkbox"/>
8.Okul Yönetimi	<input type="checkbox"/>
9.Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere BEP planlarının hazırlanması	<input type="checkbox"/>
10.Yabancı Dil Öğrenme	<input type="checkbox"/>
11.Program Çalışmaları	<input type="checkbox"/>
12.Diğer (varsa belirtiniz).....	<input type="checkbox"/>

Diğer sayfaya geçiniz...

1. Sizin için mesleki gelişim kavramı neyi ifade etmektedir? Neleri içermektedir?

2. Katıldığınız mesleki gelişim etkinliklerinde EN GÜÇLÜ bulduğunuz yönler nelerdir?

3. Katıldığınız mesleki gelişim etkinliklerinde EN ZAYIF bulduğunuz yönler nelerdir?

4. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik düzenlenecek faaliyetler için varsa önerileriniz nelerdir?

BÖLÜM VI:

Bu bölümde çalışma hayatınıza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi belirtilen kriterleri göz önünde bulundurarak işaretleyiniz. **Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

Motivasyon Ölçeği	Hiç	Az	Orta	Fazla	Tamamen
1- Kurumda aldığım ücret miktarı memnuniyet vericidir.					
2- Kurumdaki çalışma koşulları memnuniyet vericidir.					
3- Kurumdaki terfi ve yükseltme olanakları memnuniyet vericidir.					
4- Kurumdaki iş güvencesi memnuniyet vericidir.					
5- Kurumdaki üstlerce yapılan takdir etme ve yapıcı eleştiriler memnuniyet vericidir.					
6- Kurumda yetki ve sorumluluk sınırlarının belirlenmesi memnuniyet vericidir.					
7- Kurumda kişisel ve mesleki gelişimi sağlayıcı eğitim olanakları memnuniyet vericidir.					
8- Kurumdaki alınan kararlara katılma memnuniyet vericidir.					
9- Kurumdaki iletişim sistemi memnuniyet vericidir.					
10- Kurumda yaptığım işi sevmem memnuniyet vericidir.					
11- Kurumdaki yönetici- çalışan ilişkisi memnuniyet vericidir.					
12- Kurumdaki iş arkadaşlarımla ilişkilerim memnuniyet vericidir.					
13- Kurumdaki kişisel bilgi ve becerimi kullanma durumu memnuniyet vericidir.					
14- Kurumdaki performans değerlendirme memnuniyet vericidir.					
15- Kurumdaki ekip çalışması memnuniyet vericidir.					
16- Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı memnuniyet vericidir.					
17- Kurumdaki iş araçlarının yeterliliği memnuniyet vericidir.					
18- Kurum tarafından sağlanan sağlık hizmetleri memnuniyet vericidir.					
19- Kurum tarafından gerçekleştirilen sosyal aktiviteler memnuniyet vericidir.					

	Hiç	Az	Orta	Fazla	Tamamen
20- Kurum tarafından sosyal hizmetler (öğle yemeği, servis aracı, tatil olanakları) memnuniyet vericidir.					
21- Kurumda uygulanan ödüllendirme sistemi memnuniyet vericidir.					
22- Kurumdaki disiplin sistemi memnuniyet vericidir.					
23- Kurumdaki oryantasyon (işe alıştırma) sistemi memnuniyet vericidir.					
24- Kurumdaki kariyer yönetimi sistemi memnuniyet vericidir.					
25- Kurumun mesleki gelişimime katkısı memnuniyet vericidir.					
26- Kurumdaki çalışma saatleri memnuniyet vericidir.					
27- Kurumdaki sınıfların tenha olması memnuniyet vericidir.					
28- Öğretmenlik mesleğinin toplum için yararı memnuniyet vericidir.					
29- Kurumda meslektaşlarımla bilgi alış- verişi memnuniyet vericidir.					
30- Kurumda öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler memnuniyet vericidir.					

EK-2 (Anket İzinleri)

safak YILDIRIM <[REDACTED]>

31 Eki 2018 21:17



Alıcı: ben ▾

Sn. Özge Çoban

Tez çalışmanızda, kendi tez çalışmamda kullandığım "İş Motivasyonu" ölçeğini kullanmanız tarafımdan uygundur. Başarılar dilerim.

Doğan Şafak Yıldırım

LG Mobile dan gönderildi

----- Orijinal mesaj-----

Gönderen: ÖZGE ÇOBAN

Tarih: Çar, 31 Eki 2018 20:13

Kime: [REDACTED]

Bilgi:

Konu:Anket izin maili

Sayın Doğan Şafak Yıldırım,

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.'Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi' adlı tez çalışmamda sizin 'İş Motivasyonu' ölçeğinizi kullanmak için izninizi rica ediyorum.Şimdiden teşekkür ediyorum.İyi günler dilerim.

...

srp hkymz <[REDACTED]>

12 Eki 2018 12:20



Alıcı: ben ▾

Merhaba Özge Hocam,

Referans gösterip kullanabilirsiniz , çalışmanızda kolaylıklar dilerim , iyi günler...

Gönderen: ÖZGE ÇOBAN <[REDACTED]>

Gönderildi: 9 Ekim 2018 Salı 20:31

Kime: [REDACTED]

Konu: Ölçek izin maili

Serap Hocam merhabalar,

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans yapıyorum.Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik hazırlamış olduğunuz ölçek formunu izin verirsiniz 'Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi' isimli yüksek lisans tezi çalışmamda kullanmak istiyorum.Şimdiden çok teşekkür ederim.İyi günler dilerim..

Matematik Öğretmeni Özge Çoban

...

EK-3 (Anket Uygulama İzni)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4977172
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

08/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

NEU
(Öğrenci İşleri Daire Bşk)

- İlgi: a) Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin 18.01.2019 tarihli ve 2283 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.03.2019 tarihli tutanağı.

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Özge ÇOBAN'ın "Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Pendik ilçesinde bulunan ortaokullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
08/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Birbirderik M. İzzas Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: igs34@meb.gov.tr

A. BALTA VİRKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile tasvirlenmiştir. <https://evrakorgani.meb.gov.tr> adresinden 71d4-bdc1-30c4-ae4d-6290 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.39016
Konu : Araştırma İzni (Özge ÇOBAN)

24/05/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07/02/2019 tarihli ve E.10932 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge ÇOBAN'ın "Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 08.03.2019 tarih ve E.4977172 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Zekeriya MİZİRAK
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmî Yazı ve Ekleri (8 Sayfa)

Adres: Nispetiye Mah. Dr. M. Hilmi Beyhal Cad. No:12 Kat:18 Posta Kodu:02060 Selçuklu/KONYA
Telefon: 0332 221 06 00 Faks: 0332 226 21 85 Elektronik Ağ: <http://www.erbakun.edu.tr> Geli Hissesiz ARSLAN 0332 221 06 08

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Görsel Elektronik İmza ile doğrulanmıştır.
Evrak sayılı <https://elkyasagp.erbakun.edu.tr> adresindeki 08.0-RKZ1-05AT kodu ile yapılmıştır.

EK-4 (Özgeçmiş)

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	---	---

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Özge ÇOBAN	İmza:	
Doğum Yeri:	Ereğli/KONYA		
Doğum Tarihi:	07/08/1991		
Medeni Durumu:	Bekar		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Namık Kemal İ.Ö.O.		Konya	2002
Ortaöğretim	Namık Kemal İ.Ö.O.		Konya	2005
Lise	Aksaray Anadolu Öğretmen Lisesi		Aksaray	2009
Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Konya	2013
Yüksek Lisans				

Becerileri:	
İlgi Alanları:	
İş Deneyimi:	Öğretmenlik
Aldığı Ödüller:	
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	
Tel:	

Adres	
-------	--



