



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖĞRENMELERİ VE  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Elif ÇOKAL**

**Tez Danışmanı**

**Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN**

**ÇANAKKALE – 2022**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖĞRENMELERİ VE  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ÇOKAL

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Elif ÇOKAL tarafından Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN hazırlanan ve **06/06/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Prof. Dr. Çiğdem Şahin TAŞKIN

.....

(Danışman)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

.....

(Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

.....

Tez No : 10256038

Tez Savunma Tarihi : 06/06/2022

.....  
Doç. Dr. Yener PAZARCIK  
Enstitü Müdürü

.././2022

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Elif ÇOKAL

06/06/2022

## TEŞEKKÜR

Bu tezi gerçekleştirmemde, yüksek lisans öğrenimim boyunca bir an olsun benden yardımlarını esirgemeyen ve değerli zamanını bana ayıran, anlayışıyla, duruşuyla her zaman yanımda olan ve destekleyen, tezimi bitirmeye beni teşvik eden, akademik destek ve katkılarını sunan, kıymetli bilgilerini benimle paylaşarak önerilerde bulunan saygı değer danışmanım Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca tez jürim Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN'e ve Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a değerli katkıları ve görüşleri için çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım ve araştırma sürecim boyunca, her türlü desteği ile yanımda olan, kendime güvenmemi sağlayan, beni bu günlere getiren sevgili anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın tamamlanmasında veri toplama fırsatı sunan tüm sınıf öğretmenlerine, okullarında veri toplamam için gerekli izinleri veren tüm okul yöneticilerine katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimimin başından sonuna kadar her aşamasında daima yanımda olan, fikirlerini, manevi desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen desteği, dostluğu, manevi katkısı, süreçte yaşadığım tüm sıkıntı ve mutlulukları benimle paylaştığı için canım dostum, akademik yoldaşım Dilek SARILAN' a çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsın.

Elif ÇOKAL  
Çanakkale, Haziran 2022

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖĞRENMELERİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif ÇOKAL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

06/06/2022, 105

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde ve Biga, Çan, Ezine, Lapseki, Yenice, Bayramiç, Ayvacık, Gelibolu ilçelerinde görev yapan 488 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 329'unu kadın, 159'unu erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018) ve “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” (Öztürk ve Uzunkol, 2013) kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılıma sahip olmadığından, verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Bulgular ölçeğin geneli dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerini geliştirme düzeyinin düşük; ancak, mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, ölçek genelinde öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, bulgular öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin bazı boyutlarda cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerinin okul türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak, mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin okul türüne göre bazı boyutlarda farklılaştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin ve öğretmenlik

mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin hizmet süresi değişkeni açısından farklılaştığı görülmektedir. Buna ek olarak, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ile mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin yükseldiğinde mesleki öğrenme düzeylerinin de düştüğüne işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki öğrenme, mesleki gelişim, motivasyon, sınıf öğretmeni.





## ABSTRACT

### INVESTIGATING THE RELATIONSHIP OF PRIMARY TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING AND MOTIVATION LEVELS

Elif ÇOKAL

anakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Education Science

Supervisor: Prof. Dr. iğdem ŞAHİN TAŞKIN

06/06/2022, 105

In this thesis we aim to understand the relationship between primary teachers' professional learning and motivations regarding their teaching profession. Accordingly, a correlational research design was administered. Participants consist of 488 primary teachers work in Çanakkale city centre and its districts. Primary teachers are formed with 329 women and 159 men. "Adaptation of Teacher Professional Learning Scale" (Gümüş, Apaydın and Bellibaş, 2018) and "The Psychometric Properties of the Primary School Teacher Motivational Scale" (Öztürk and Uzunkol, 2013) are used with the aim of gathering data in the research. Analyzation of the gathered data from the findings of the research is made with IBM SPSS Static 23.0 Program. Non-parametric tests are used to analyse the data. Findings revealed that teachers' professional learning levels considering the overall scale is low; however, their motivation levels towards their profession are at a high level. Teachers' professional learning and motivation levels do not differ regarding the gender. However, findings showed that teachers' motivation levels differ in some dimensions according to gender. Primary teachers' professional learning does not differ regarding the type of school they work at. But, the motivation levels for their profession differed in some dimensions in terms of the type of school. Teachers' professional learning and motivation levels in the teaching profession differ regarding their experiences. A negative relationship found between teachers' professional learning as well as their motivation levels regarding the teaching profession. This shows that when primary teachers' motivation levels towards the teaching profession increase, their professional learning levels decrease.

**Keywords:** Professional learning, professional development, motivation, primary school teacher.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	5

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Mesleki Gelişim.....	6
2.2. Mesleki Gelişim ve Yaşam Boyu Öğrenme.....	7
2.3. Mesleki Gelişimde Mesleki Öğrenmenin Rolü.....	8
2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Hizmet İçi Eğitimin Rolü.....	9
2.5. Mesleki Gelişim Modelleri.....	10
2.5.1. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli.....	16
2.6. Motivasyon.....	17
2.6.1. Motivasyon Türleri.....	19

İçsel ve Dışsal Motivasyon.....	19
2.7. Motivasyon Kuramları.....	21
2.7.1. Kapsam (İçerik) Kuramları.....	21
Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı .....	22
Alderfer' in Var Olma İlişkisi- Gelişim Kuramı (ERG Teorisi).....	24
McClelland' ın İhtiyaçlar Kuramı.....	24
Herzberg' in Çift Faktör Kuramı.....	25
McGregor' un X ve Y Kuramı.....	26
2.7.2.Süreç Kuramları.....	26
Pekiştirme Kuramı.....	27
Vroom' un Beklenti Kuramı.....	27
Adams' ın Eşitlik Kuramı.....	28
Amaç Belirleme Kuramı.....	29
2.8. Öğretmenlik Mesleği ve Motivasyon.....	29
2.9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Motivasyon.....	30

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	33
3.2. Araştırma Grubu... ..	34
3.3. Veri Toplama Araçları .....	36
3.3.1. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği.....	36
3.3.2. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği.....	37
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Verilerin Analizi.....	39

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

#### ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğine İlişkin Normallik Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	41
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerine İlişkin Betimsel Analizlerden Elde Edilen Bulgular.....	44

4.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Hizmet Süresi, Okutulan Sınıf Düzeyi ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenleri Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	45
4.3.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....	45
4.3.2.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	46
4.3.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	48
4.3.4.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	50
4.3.5.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	54
4.3.6.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenmelerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	56
4.4.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonları İlişkin Betimsel Analizlerden Elde Edilen Bulgular.....	57
4.5.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Hizmet Süresi, Okutulan Sınıf Düzeyi ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenlerine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	58
4.5.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	58
4.5.2.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Yaş Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	60
4.5.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Eğitim Durumu Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	62
4.5.4.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	65
4.5.5.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	71
4.5.6.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	74

4.6.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Korelasyon Analizi.....	75
------	---	----

**BEŞİNCİ BÖLÜM**  
**SONUÇ ve ÖNERİLER**

5.1.	Sonuç.....	78
5.2.	Öneriler.....	87
	<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>89</b>
	<b>EKLER .....</b>	<b>I</b>
	EK 1. MEB Araştırma İzin Belgesi.....	I
	EK 2. Etik Kurul İzni.....	II
	EK 3. “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” Kullanım İzni	III
	EK 4. “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” Kullanım İzni.....	IV
	EK 5.ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ.....	V
	EK 6. İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ.....	VII
	EK 7. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ HİSTOGRAM GRAFİĞİ.....	VIII
	EK 8.İLKOKUL ÖĞRETMENİ MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ HİSTOGRAM GRAFİĞİ.....	IX

## SİMGELER VE KISALTMALAR

HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OTMG	Okul Temelli Mesleki Gelişim
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ERG	Existence Relatedness Growth
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
%	Yüzde oranı



## TABLÖLAR DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik özellikler	34
<b>Tablo 2</b>	Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ölçütleri ve sıklık aralığı	37
<b>Tablo 3</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği ölçütleri ve sıklık aralığı	39
<b>Tablo 4</b>	Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği normallik testi	41
<b>Tablo 5</b>	Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları	42
<b>Tablo 6</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği normallik testi	42
<b>Tablo 7</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları	43
<b>Tablo 8</b>	Mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları	44
<b>Tablo 9</b>	Mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	45
<b>Tablo 10</b>	Mesleki öğrenme düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	46
<b>Tablo 11</b>	Mesleki öğrenme düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	48
<b>Tablo 12</b>	Mesleki öğrenme düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	50
<b>Tablo 13</b>	Mesleki öğrenme düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	52
<b>Tablo 14</b>	Mesleki öğrenme düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	52

<b>Tablo 15</b>	Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği yansıtma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	53
<b>Tablo 16</b>	Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği yansıtma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	53
<b>Tablo 17</b>	Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği yansıtma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	54
<b>Tablo 18</b>	Mesleki öğrenme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	54
<b>Tablo 19</b>	Mesleki öğrenme düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	56
<b>Tablo 20</b>	Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları	57
<b>Tablo 21</b>	Mesleklerine yönelik motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	59
<b>Tablo 22</b>	Mesleklerine yönelik motivasyonlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	60
<b>Tablo 23</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği meslekten kaçınma alt boyutunun yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	61
<b>Tablo 24</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	62
<b>Tablo 25</b>	Mesleklerine yönelik motivasyonlarının eğitim durumu göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	62
<b>Tablo 26</b>	Mesleklerine yönelik motivasyonlarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	65



<b>Tablo 27</b>	Mesleklerine yönelik motivasyonlarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	67
<b>Tablo 28</b>	Mesleklerine yönelik motivasyonlarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	67
<b>Tablo 29</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	67
<b>Tablo 30</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	68
<b>Tablo 31</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği meslekten kaçınma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	68
<b>Tablo 32</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği meslekten kaçınma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	69
<b>Tablo 33</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	69
<b>Tablo 34</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	70
<b>Tablo 35</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	70
<b>Tablo 36</b>	Mesleklerine yönelik motivasyonlarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	71
<b>Tablo 37</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	72
<b>Tablo 38</b>	İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular	73

<b>Tablo 39</b>	İlkokul öğretmenleri motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin bulgular	73
<b>Tablo 40</b>	Mesleklerine yönelik motivasyonlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin bulgular	74
<b>Tablo 41</b>	Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ile ilkokul öğretmenleri motivasyon ölçeğine verdikleri cevaplara ilişkin spearman's rank order korelasyon analizi	75
<b>Tablo 42</b>	Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ile ilkokul öğretmenleri motivasyon ölçeğine ilişkin alt boyutların spearman's rank order korelasyon analizi	76
<b>Tablo 43</b>	Korelasyon katsayısı düzeylerinin açıklaması	77

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi	23



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Aşağıda öncelikle tezin konusu ile ilgili problem durumuna yer verilmiş; araştırmanın amaç ve önemi açıklanmıştır. Ayrıca, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmanın varsayımları hakkında bilgiler yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinde etkin rol almaları, meslektaşlarıyla birlikte çalışmaları ve sınıf içersinde yapılan uygulamalara odaklanmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin etkili bir öğrenme-öğretme süreci sağlamaları için öğrenmelerini ne ölçüde ve hangi alanlarda geliştirdiklerinin ve mesleki öğrenme düzeylerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır (Gümüş, Aydın ve Bellibaş, 2018). Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin bilinmemesi ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yeterliklerin belirlenmesini ve dolayısıyla mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda gelişim düzeylerinin bilinmemesi ise güncellenen öğretim yöntem ve tekniklerini ne ölçüde takip ettiklerini, bu teknikleri öğrenme ortamına nasıl uygulamaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını, meslektaşları ile ne düzeyde işbirliği yaptıklarını ve mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim programlarına ne ölçüde katıldıkları gibi hususları anlamamızda sorun teşkil etmektedir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin etkili bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirmeleri konusunda ihtiyaçlarını belirlememizde sınırlılık oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri hizmet içi eğitimler ve sınıf içerisinde olan uygulamalarla gerçekleştirilmekte ve bu uygulamaların başarılı olabilmesi için önemli faktörlerin başında öğretmenlerin motivasyonu gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki bakımdan motivasyona sahip olmaları onların mesleki gelişim etkinlik ve uygulamalarına katılmaları konusunda istekli olmalarına, bu katılımlarını arttırarak daha fazla deneyimden yararlanmalarına fırsat sağlamaktadır (Kulbak, 2019). Öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi,

öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarına, etkinliklerin etkili ve verimli geçmesine, dolaylı yoldan öğrencilerin başarılarının artmasına yardımcı olacaktır. Motivasyon, kişinin davranışlarını ve herhangi bir işte göstereceği başarıyı etkileyen yönlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ofoegbu, 2004). Motivasyonu yüksek olan bireylerin meslek yaşamlarında daha başarılı ve üretken oldukları (Linder, 1998); diğer çalışanlarla sosyal iletişimlerinin daha iyi olduğu belirtilmektedir (Park ve Rainey, 2012). Dolayısıyla, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasının eğitimin niteliğini artırmada önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, Öztürk ve Uzunkol, (2013) öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini belirlemede önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Bunlara ek olarak, motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yeniliklere karşı daha açık ve istekli oldukları (De Jesus ve Lens, 2005), görev yaptıkları okullarda alınan kararlara katılma oranlarının olumlu yönde arttığı (Özdoğan ve Aydın, 2012), öğretmeye karşı olan tutumları arasında olumlu yönde ilişki olduğu (Sapkale, 2009) görülmektedir. Bu açıklamalardan hareketle, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin bilinmediği ve geliştirilmediği durumlarda öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini artırmak için yapılan çalışmaların yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, alan yazın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin birçok faktörle ilişkili olduğunu da göstermektedir. Örneğin; araştırmacılar öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin öğrencilerin motivasyonları (Atkinson, 2000), akademik düzeyleri (Hayden, 2011) ve meslek tatmini (Yavuz ve Karadeniz, 2009) gibi faktörlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıklamalara dayanarak, ulusal ve uluslararası düzeydeki çalışmalar öğretmen adaylarının (Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011) ve öğretmenlerin (Özan Türkoğlu ve Şener, 2010; Yavuz ve Karadeniz, 2009) motivasyon düzeylerine ilişkin çalışmaların bulunduğunu göstermektedir. Bununla beraber, araştırmalar ülkemizde sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğuna dikkati çekmektedir (Öztürk ve Uzunkol, 2013). Bu durum, öğrenciler ile birebir etkileşim içinde olan, eğitim-öğretim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamaların niteliği konusunda sınırlı bilgilere sahip olduğumuzun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin meslekte başarı kazanmalarını geliştirebilmeleri için gerekli bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır (Falout, 2010). Bu kapsamda, öğretmenlerin kendilerini yetersiz ve eksik gördüğü alanlarda mesleki gelişim faaliyetlerine dahil olarak eksiklerini tamamlamaları gerekmektedir.

Alan yazın öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çok az sayıda çalışmanın olduğunu göstermektedir (Çoban, 2019). Özellikle, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelediği bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin bilinmemesinin; sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişiminde rol oynayan motivasyonun öğrenme-öğretme sürecindeki katkısının anlaşılmasında sınırlılık oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışmada amaç sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı, mezun oldukları kurum, okutulan sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı, mezun oldukları kurum, okutulan sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğretmenlerin niteliklerini belirleyen faktörlerin başında öğretmenlerin mesleki gelişimleri gelmektedir. Öğretmenlerden mesleki gelişimlerini olumlu ya da olumsuz

etkileyebilecek her türlü faktörü göz önünde bulundurmaları onların nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci sağlamalarında önemli bir role sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini etkili bir biçimde devam ettirebilmelerinde mesleklerine yönelik sahip oldukları motivasyon düzeyleri önemli bir yer tutmaktadır (Öztürk ve Uzunkol, 2013). Öğretmenin motivasyonunun yüksek olması, öğretmeye karşı istekli ve başarıya karşı inançlı olduğunu gösterir ve böylelikle öğretmenin sahip olduğu bu yüksek motivasyonu öğrencilere de yansıtarak eğitim-öğretim sürecinde beklenen başarı elde edilmiş olur (Çoban, 2019). Ayrıca, motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yeniliklere karşı istekli olduğu (De Jesus ve Lens, 2005), mesleklerinde daha başarılı oldukları (Linder, 1998), diğer çalışan öğretmenlerle iletişimlerinin daha iyi olduğu (Park ve Rainey, 2011) görülmektedir. Bu kapsamda motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ve gelişimleri konusunda da daha donanımlı olmak için çaba gösterdiği düşünülebilir. Bu durum öğrenme-öğretme sürecini olumlu etkileyecektir.

Alan yazın öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili birçok araştırmanın bulunduğunu, özellikle öğretmen niteliği ile ilgili araştırmalarda mesleki gelişimin öneminin sıklıkla vurgulandığı bilinmektedir (Yoon, vd. 2007; Goe ve Stickler, 2008; Darling-Hammond, 2010). Ulusal ve uluslararası alan yazın öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları (Kyriacou, Hultgren ve Stephens, 1999; Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011) ve öğretmenlerle (Barlı, Bilgili, Çelik & Bayrakçeken; 2005; Stone Barker, 2009; Yavuz ve Karadeniz, 2009; Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Hayden, 2011; Raju, 2012;) yapıldığına dikkati çekmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Benzer şekilde, alan yazın sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin bilgi edinmek bize sınıf öğretmenleri için nitelikli ve etkili bir mesleki gelişim programlarının hazırlanabilmesinde ve bireysel gelişimleri açısından fayda sağlayacaktır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini öğrenmek ise öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin nitelikleri konusunda bilgiler verecek ve öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmeleri için motivasyon düzeylerinin artmasında öğretmenlere nasıl yardımcı olunacağı

konusunda destekleyecektir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi öğretmenlerin kendilerini mesleki bakımdan geliştirmelerinin motivasyon düzeylerini arttırmadaki rolünü ortaya koyacaktır. Motivasyon düzeyi yüksek sınıf öğretmenlerinin daha etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi onların mesleki gelişimlerini destekleme ve motivasyonlarını artırma bakımından önemli bilgiler verecektir. Bu sayede, elde edilen bilgiler nitelikli öğrenci yetiştirme konusunda öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren akademisyenlere katkılar sağlayacaktır.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma;

1. 2019-2020 akademik yılında Çanakkale ili ve ilçelerinde görev yapan 488 sınıf öğretmenin ölçeklere vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.
2. Araştırma seçilen araştırma grubu kapsamında Çanakkale ili ve ilçelerinde belirlenen ilkokullar ile sınırlıdır.

#### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, kendilerine uygulanan ölçekleri gönüllü olarak cevapladıkları ve ölçeklere verdikleri cevaplarla gerçeği yansıttıkları varsayılmaktadır.



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Aşağıda öğretmenlik mesleği, mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme, mesleki gelişimde mesleki öğrenmenin ve hizmet içi eğitimin rolü ile mesleki gelişim modelleri incelenmiştir. Ayrıca; motivasyon, motivasyon türleri ve kuramları, öğretmenlik mesleği ve motivasyon konularına yer verilmiştir.

#### 2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin mesleki gelişimi birçok araştırmacının ilgi odağı olmuştur (Hamarat, 2002; Şanlı, 2016; Odabaşı, 2013; Özer, 2014; Elçiçek, 2016; Villegas-Reimers, 2003; Kış, 2007; Kızılanat, 2011). Bununla beraber, mesleki gelişim kavramının araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar mesleki gelişim kavramını öğretmenlerin bireysel gelişimi ile açıklamaktadırlar (Villegas-Reimers, 2003; Kış, 2007; Kızılanat, 2011). Örneğin; Villegas-Reimers (2003) mesleki gelişimi, bir bireyin mesleğinde göstermiş olduğu bireysel gelişim olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde, Kış (2007) mesleki gelişimi tüm alan, kurum ve kuruluşlarda çalışan bireylere, kendi mesleki alanları ile ilgili kendilerini geliştirmeleri, eksiklerini tamamlamaları için verilen eğitim fırsatı olarak açıklamaktadır. Bir başka tanıma göre ise mesleki gelişim; kişinin sahip olduğu mesleğin gereklerini daha iyi yerine getirebilmek için gelişime açık olmak, yenikleri takip etmek ya da mesleğin gerektirdiği tüm özelliklerin devamlı bir şekilde geliştirilmesi ve güncellenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kızılanat, 2011). Stone (2014) ise mesleki gelişimi, bireyin kendi uğraşlarıyla planlı-plansız, resmi ve resmi olmayan verimli olmaya yönelik bütün çalışmalar olarak açıklamaktadır. Bu açıklamalar mesleki gelişim kavramının bireysel gelişim ile ilişkilendirildiğine dikkati çekmektedir. Bununla beraber, bazı araştırmacılar mesleki gelişimin süreklilik içerdiğini vurgulamaktadır (Hamarat, 2002; Şanlı, 2016; Odabaşı, 2013; Özer, 2014). Örneğin; mesleki gelişim, bireyin iş hayatı boyunca mesleği ile ilgili gelişmeleri sürekli olarak takip etmesi ve mesleğine ilişkin kendini yenileme ihtiyacı olarak tanımlamaktadır (Hamarat, 2002). Şanlı (2016) ise mesleki gelişimi kişilerin mesleğe başlamadan önceki ve mesleğinin son anına kadar geçen zamanda, mesleğinde başkalaşan ve yenilenen durumları takip etmek için yaptığı tüm faaliyetler olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde, bazı araştırmacılar mesleki gelişimi eğitimcilerin beceri,

tutum ve mesleki açıdan bilgilerini geliştirmek ve öğrencilerin başarılarını arttırmak amacıyla ilerleme sağlayan süreçler ve etkinlikler olarak ifade etmektedir (Guskey, 2000; Odabaşı, 2013; Karagiorgi ve Kyriacos, 2006). Bu açıklamalar ayrıntılı incelendiğinde, mesleki gelişim kavramının durmadan devam eden bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıklamayı destekler biçimde, Özer (2004) öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yapmaları için gereken yeterliklere sürekli sahip olmaları süreci olarak açıklamaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda, mesleki gelişim kavramı; öğretmenlerin mesleğini etkili bir biçimde gerçekleştirmeleri amacıyla bu alandaki gelişmeleri ve yenilikleri sürekli bir biçimde takip ederek kendilerini donanımlı hale getirmeleri olarak açıklanabilir.

## **2.2. Mesleki Gelişim ve Yaşam Boyu Öğrenme**

Mesleki gelişimin sürekliliğinin sağlanmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ön planda tutulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, okulda verilen eğitimin dışında yaşamın her alanında gerçekleşebilen, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla yaşam boyu yapılan bütün öğrenme etkinliklerini ifade etmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM], 2018). Benzer şekilde, yaşam boyu öğrenme, kişilerin bilgi, beceri ve ilgi alanlarını belirleyerek bu alanlarda kendilerini geliştirmek maksadıyla yaşamları süresince örgün öğrenme, yaygın ve hayattan öğrenme etkinliklerini kapsayan bütün faaliyetleri içermektedir (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015). Buna göre, yaşam boyu öğrenme bireylerin doğumdan itibaren tüm yaşamları boyunca öğrenmelerini kapsamaktadır. Bu açıklamalardan hareketle, mesleki gelişim bazı araştırmacılar tarafından yaşam boyu öğrenmenin bir alt basamağı olarak düşünülmektedir (Elçiçek, 2016; Odabaşı, 2013). Bazı araştırmacılar ise bu kavramı, (Hassel, 1999; akt. Kent, 2004; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012) hizmet içi eğitim, personel ve kariyer geliştirme vb. kavramlarını da içerdiğini de vurgulamaktadır. Diaz-Maggioli (2003) ise mesleki gelişimi, öğretmenlerin isteyerek katıldıkları, bir defalığına olmayan, mesleki açıdan kendilerini ifade etmenin, geliştirmenin devamlı olarak yapılması şartıyla devam eden bir süreç olarak ifade etmektedir.

### 2.3. Mesleki Gelişimde Mesleki Öğrenmenin Rolü

Alan yazın mesleki gelişimin mesleki öğrenme sonucunda gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Bleicher, 2014; Easton, 2008). Bu kapsamda, öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği yapmaları ve öğretim uygulamalarına odaklanmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Easton, 2008). Araştırmacılar, mesleki öğrenmenin işbirliğine ve sorgulamaya dayanarak öğretmenlerin öğrencilere ve diğer meslektaşlarına bilgi aktarmalarını içerdiğini belirtmektedir (Liu ve Hallinger, 2018). Bu açıklamayı destekler biçimde; mesleki öğrenme öğrencilerin performansını arttırmak için öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim halinde öğrenmeye devam ettiği karmaşık bir sistem ve süreç olarak açıklanmaktadır (Martin, Kroyler, Quantroche & Bauserman, 2014). Ayrıca, mesleki gelişim kavramının mesleki öğrenmeyi gerektirdiği, öğretmenlerde bulunan beceri, davranış ve tutumların mesleki öğrenme ile gelişerek etkin bir şekilde öğrenme ve öğretmeye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bleicher, 2013). Böylece, kendi öğrenmesinde aktif olan öğretmen, gelişim ve değişimle birlikte öğrenme ortamlarını da geliştirecek ve yenileyecektir. Ayrıca, mesleki öğrenme; aktif öğrenmenin, işbirliğinin ve sürekli öğrenme topluluklarına katılmanın, bireysel ve toplumsal sorumluluğu etkileyen ve devam eden bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Darling-Hammond ve Richardson, 2009 akt. Wells, 2013). Araştırmacılar etkili mesleki gelişimi öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarında değişikliklere ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarında iyileştirmeye imkan veren yapılandırılmış mesleki öğrenme olarak tanımlamaktadırlar (Learning Institute, 2017). Bu doğrultuda, mesleki öğrenme, öğretmenlerin bilgisini arttıran ve öğretim uygulamalarını öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek şekilde düzenlemelerine yardımcı olan etkinliklerin tamamı olarak açıklanmakta; bu nedenle mesleki gelişim mesleki öğrenmeyle sonuçlanabilecek deneyimlerin bir alt kümesi olarak ifade edilmektedir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Bununla birlikte, alan yazında mesleki gelişim ve mesleki öğrenme kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Johnson, 1999; Day, 1999). Bütün doğal öğrenme deneyimlerinden, kişiye fayda sağlayacak olan planlı etkinliklerden oluşan gruba veya okula doğal öğrenme deneyimleri aracılığıyla sınıftaki eğitimin kalitesine katkıda bulunmayı sağlar (Day, 1999; akt Ünlü, 2018). Bu açıklamalar, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin mesleki gelişimlerine yol açtığına işaret etmektedir (Bleicher, 2014).

## 2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Hizmet İçi Eğitimin Rolü

Hizmet içi eğitim öğretmenlere öğrenme-öğretme sürecinde daha verimli olmaları ve kişisel gelişimleri için gerekli olan bütün mesleki yeterliliklerinin kazandırılması olarak tanımlanmaktadır (Erişti, 2005). Hizmet içi eğitim, aynı zamanda bireylerin mesleki açıdan bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmayarak bireylerin sosyal yönden ve psikolojik açıdan gereksinimlerini de karşılamaktadır. Hizmet içi eğitim kavramı, öğretmenlerin gelişen ve değişen şartlara ayak uydurmalarına yardımcı eğitimler olarak düşünülmektedir (Hakan, Sağlam, Gültekin, Deveci, Kürüm vd., 2011). Ayrıca, öğretmenlerin verimliliğini artırarak gelişen ve değişen eğitim hakkında daha çok bilgi sahibi olmalarına yol açarak kariyer gelişimlerine destek olmaktadır (Kaya, Kaya ve Küçük, 2006). Bu açıklamalar hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü yapısında bulunan Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Dairesi Başkanlığınca yürütülmektedir (Mesleki Gelişim Faaliyetleri, 2018). Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenerek Bakanlık ve Kurum politikaları doğrultusunda planlanmaktadır (Mesleki Gelişim Faaliyetleri, 2012). Buna göre; mesleğe yeni başlayan ve alan değişikliği yapan öğretmenlere yönelik verilen eğitimler ile üniversitelerle yapılan iş birliği içinde öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen eğitimler hizmet içi eğitim faaliyetleri olarak belirlenmiştir (Mesleki Gelişim Faaliyetleri, 2012).

Öğretmen mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitimi de içermektedir (Filho & O'Loon, 1996). Mesleki gelişim yeni bilgiler öğrenmenin yanı sıra hizmet öncesinde ve hizmet içi eğitimde elde edilen bilgilerin yenilenmesine ve geliştirilmesine de olanak sağlamaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini yapma ve hızla değişen gereksinimlere göre bireyleri yetiştirme konularında önemli bir sorumluluğa sahiptirler. Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirebilmelerinde üniversite eğitimi esnasında yeterli seviyede alan ve meslek derslerini almamaları, derslerde gerekli olan öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanmamaları ve derslerin özelliğine göre kütüphane, laboratuvar, atölye vb. birimleri kullanmamış olmaları gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin hizmet öncesinde gördükleri eğitimimin yeterli gelmediği görülmektedir (Aşık, 2019). Bu kapsamda öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılmaktadırlar. Yukarıda da ifade edildiği gibi, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinde yaşam boyu öğrenme becerileri önemli bir yer

tutmaktadır (Odabaşı, 2012a, s.62). Bu doğrultuda, mesleki gelişimin sağlanmasında hizmet içi eğitimin önemi göz ardı edilemez.

## 2.5. Mesleki Gelişim Modelleri

Alan yazın, mesleki gelişimin sadece kurs, çalıştay ve konferanslarla sınırlı kalmamasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Villegas-Reimers ve Reimers, 2000; Özer, 2005). Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla birçok model geliştirilmiştir. Bu modellerden bazıları Gereksinime Dayalı Uyum Modeli, Öğretmen Kariyer Döngüsü, Sparks ve Loucks-Horsley Modeli, Ders Gözlem Modeli, Yetişkin Öğrenme Modeli, Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli, İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli, Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli, Mesleki Gelişim Modelleri, SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli, Akıl Hocalığı Modeli, Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli, Çevrimiçi Kurs Geliştirme İçin Mesleki Gelişim ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli şeklinde isimlendirilmiştir. Aşağıda bu modeller açıklanmıştır.

Villegas-Reimers (2003, akt. Korkmazgil, 2015) mesleki gelişim modelini iki grupta sınıflandırmaktadır. Birinci grupta Örgütsel Ortaklık Modellerini, ikinci grupta Küçük Grup veya Bireysel Modeller yer almaktadır. Örgütsel Ortaklık Modellerine örnek olarak Mesleki Gelişim Okulları, Diğer Kurumlar Arası İşbirlikler, Okul ve Öğretmen Ağları ile Uzaktan Eğitim verilmektedir. Küçük Grup veya Bireysel Modellere örnek olarak Geleneksel ve Klinik Denetim, Öğrencilerin Performansını Değerlendirme, Çalıştaylar vb., Örnek Olay Yöntemi, Özyönetimli Gelişme, Kolej Modeli Gelişim, Ders Gözlemi, Öğretmenlerin Yeni Rollere Katılımı ile Beceri Geliştirme Modelleri, Yansıtıcı Modeller, Proje Bazlı Modeller, Eylem Araştırmaları, Öğretmen Deneyimleri, Basamaklı ya da Ardışık Model, Koçluk ve Danışmanlık gösterilmektedir. İkinci gruptaki modeller aynı zamanda mesleki gelişim teknikleri olarak da ifade edilmektedir (Kulbak, 2019).

Kennedy (2005) ise sürekli mesleki gelişim modellerini dokuz grupta ele almaktadır. Buna göre; *Eğitim-Kurs Modelinde*, uzman bir kişi tarafından öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yenilenmesi amaçlanmaktadır. *Ödüllendirme Temelli Modelde*, Yüksek Öğretim programlarına katılarak mesleğinde terfi, yükselme imkanı sağlamaktadır. *Eksik Temelli Modelde*, öğretmenin mesleki gelişim alanında performansındaki eksikleri tespit etmek amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin tespit edilen eksiklerinin tamamlanmasında

öğretmen bireysel olarak sorumlu tutulmaktadır. *Basamaklı Modelde*, öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde öğrendiği bilgileri meslektaşlarına aktarması için kullanılmaktadır. *Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modelinde* öğretim, öğretmen etkinlikleri ile öğrencilerin öğrenmesi arasındaki ilişkiyi sağlamaktadır (Beyer, 2002 akt. Kennedy, 2005). *Koçluk/Mentörlük Mesleki Gelişim Modelinde* mesleki gelişimin okul ortamında ve meslektaşlar ile iletişim kurarak geliştirilebileceği söylenmektedir. *Uygulama Modeli Topluluğu Modelinde* kişisel bilgilere ilave olarak topluluk içinde kişiler arasında beyin fırtınası yapılarak yeni bilgiler oluşturulur ve topluluk içinde öğrenme meydana gelmektedir. *Eylem Araştırması Modelinde*, öğretmenler kendi çalışma alanlarında araştırma yapma, veri toplamayı vb. sağlamaktadır. *Dönüştürücü Model*, diğer mesleki gelişim modellerini ve modellerin özelliklerini içermektedir.

Burke, Christensen, Fessler, McDonnell ve Price (1987) ise Öğretmen Kariyer Döngüsü Modelinde (The Teacher Career Cycle Model) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sekiz aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar; Hizmet Öncesi, Tümevarım, Yetkinlik Geliştirme, Coşku ve Büyüme, İstikrar, Kariyer Hayal Kırıklığı, Kariyer Açılışı, Kariyer Çıkışı aşamalarıdır. Hizmet Öncesi aşama, kolej veya üniversitede öğretmenliğe hazırlanılan dönemi açıklamaktadır. Tümevarım aşaması, bireyleri öğretmen olarak mesleğe başladıktan sonraki birkaç yılı içerir. Öğretmenlerin sisteme alışmasını, öğretmenlerin öğrencileri, diğer öğretmen arkadaşları ve yöneticileri tarafından kabul edilmek için çaba göstermeye ve gündelik konularla başa çıkmaya çalıştığını ifade etmektedir (Maskit, 2011). Yetkinlik geliştirme aşaması, öğretmenlere öğretim yöntem ve becerilerini geliştirmek için yeni yöntem, materyal, stratejiler aramaktadır. Coşku ve büyüme aşamasında ise öğretmenler mesleklerinde yüksek düzeyde yetkinliğe ulaşarak mesleki açıdan ilerlemeye devam etmektedir. Bu aşamada mesleklerinde elde ettikleri yüksek iş doyumunun tadını çıkarmakta yeni yollar aramaktadır. İstikrar aşamasında, öğretmenler mesleklerinde artık belirli bir düzeye gelmişlerdir. Mesleki gelişim programlarında nadiren katılırlar ve mesleki gelişim programlarına katılmaya çok az istekli olurlar. Kariyer hayal kırıklığı aşamasında, öğretmenler kariyerleri konusunda hayal kırıklığına uğramıştır. Öğretmenler hala neden öğretim yaptıklarını merak etmektedir. Kariyer açılışı aşamasında, öğretmenler mesleklerini bırakmaya hazırlanmaktadır. Son aşama olan Kariyer çıkışı aşaması ise öğretmenlerin işten ayrıldıktan sonraki dönemlerini açıklamaktadır.

Sparks ve Loucks-Horsley (1989 aktaran Özer, 2006)' un yapmış oldukları çalışmada öğretmenlere yönelik mesleki gelişim modellerini beş başlık altında toplamışlardır:

*Bireysel Güdümlü Mesleki Gelişim Modeli;* bir öğretmenin kendi belirlediği iş ile ilgili bir konuda kendi seçtiği etkinliklerle öğrenme sağlamasıdır. Bu modelin temel özelliği öğretmenin öğrenmeyi kendisinin tasarlamasıdır. Bu model kapsamında mesleki okuma, mesleki toplantılara katılma, güncel öğretim yöntem teknikleri, mesleki konularla ilgili günlük tutma, web siteleri ve lisansüstü eğitim gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir.

*Gözlem/Değerlendirme Modeli;* öğretmenlerin öğretim sürecinde ortaya koydukları performansı, diğer öğretmen arkadaşlarının gözlem yaparak onları değerlendirmelerine ve geri bildirim sağlamalarına olanak sağlayan bir modeldir. Öğretmenler, kendilerini gözlemleyen meslektaşların elde ettikleri değerlendirmeleri kullanarak öğretim sürecindeki performanslarını değerlendirme fırsatı bulurlar. Bu model kapsamında uygulama öğretmenliği yapmak, başka öğretmen gözlemlemek, okul ziyareti, meslektaş değerlendirmesi, müze/galeri ziyareti gibi etkinlikler uygulanmaktadır.

*Program Geliştirme Modeli;* öğretmenlerin öğretim programlarını geliştirmek amacıyla etkinliklerde ve projelerde görev almalarını, gerekli bilgi ve becerilerini kazanmalarını sağlar. Öğretmenlerin görev aldığı bu projeler genellikle bir sorunu çözmek amacıyla yapılmaktadır. Program geliştirme modeli kapsamında yeni uygulama denemesi, çalıştay organize etme, mesleki toplantılar da sunum yapma, problem çözme gibi etkinlikler uygulanmaktadır.

*Araştırma Modeli;* öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili bir sorunla karşılaştıklarında bu sorunu araştırma basamaklarını kullanarak çözmesi olarak açıklanmaktadır. Öğretmenler, öğretime yönelik araştırmaları yalnız yapabilecekleri gibi birkaç öğretmenle birlikte de yapabilmektedir. Bu model kapsamında araştırma projesi, çalışma grupları, ürün dosyası, aksiyon araştırması, lisansüstü eğitim ödevleri gibi etkinlikler uygulanmaktadır.

*Eğitim Modeli;* öğretmenlerin bireysel olarak ya da grupta, mesleki bir konuda uzman kişi tarafından gerçekleştirilen öğretimi yoluyla bilgi ve beceri kazanmasıdır. Bu model kapsamında kurslar, çalıştaylar ve konferanslar gibi etkinlikler uygulanmaktadır.

Lawler ve King (2000)' in geliştirdiği Yetişkin Öğrenme Modeli ise yetişkin eğitimini ve program planlamayı bir araya getiren bir modeldir. Bu model ön planlama,

planlama, teslimat ve takip aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar birbiri ile ilişkili ve etkilidir. Her bir aşamada, etkinliklerin ve önerilen öğrenme hedeflerinin yetişkin öğrenme ilkeleri ile uyumlu olduğu sorgulanmaktadır (Lawler, 2003). Ön planlama aşamasında, öğretmenlerin planlamaya başlamadan önce birkaç soruyu cevaplamaları mesleki gelişim faaliyetlerine devamlılığı konusunda yardımcı olmaktadır. Planlama aşamasında profesyonel gelişim faaliyetlerinin türü, bu faaliyetlere kimlerin katılacağı ve programın nasıl planlanacağı, tanıtılacağı ve sunulacağı hakkındaki sorulara cevap aranmaktadır. Teslimat aşamasında bütün planlamaların nasıl birleştirileceği ve takip edileceği üzerinde durulmaktadır. Takip aşamasında ise biten program sonucunda öğretmenlerin yeni becerilerine ve öğrenmelerine yardımcı olmak için hangi süreçlerin uygulandığı dikkate alınmaktadır. Bu modelde, yetişkin olan eğitimciler mesleki gelişim sürecinin bütün aşamalarında yetişkin birer öğrenci olarak kabul edilmektedir. Yetişkin öğretmenlerin sadece kurs ya da atölye çalışmalarına katılımından daha fazla mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları önemsenmektedir. Yetişkin öğretmenlerin deneyim ve ihtiyaçlarından yararlanılmaktadır (Lawler, 2003).

Benor (2000)' un mesleki gelişim modeli olan Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama oryantasyon aşaması olarak tanımlanmaktadır. Bu aşama göreve yeni başlayan öğretmenin kuruma alışmasını, kurumun eğitim yaklaşımlarını geliştirmesini amaçlayan küçük grupların oluşturduğu iki günlük çalışmaları kapsar. İkinci aşama olan Temel Öğretim Becerileri aşaması, profesyonel öğretmenlerden oluşan küçük grupların olduğu ve yoğun geçen üç günlük atölye çalışmalarından oluşur. Bu atölye çalışmaları modüllerden oluşur ve her modül eğitim hedeflerini tanımlamak, uygun bir öğretim yöntemi seçmek, öğretim materyali hazırlamak, ulaşılan hedefleri değerlendirmek gibi tek bir ana eğitim kavramı ile ilgilidir. Ayrıca, her modül, konuyla ilgili kısa bir konferansla bitmektedir. Üçüncü aşama daha tecrübeli olan öğretmenlerle, eğitim programlarının her alanında çeşitli etkinlikler sunmayı amaçlamaktadır. Bu etkinlikler; ders verme becerilerini geliştirmek, eğitim düzeylerini yükseltmek, görsel-işitsel materyaller hazırlamak gibi. Bu çalışmalar bazen 1-3 günlük atölye çalışmalarından bazen de çalıştayın iki bölümü arasında yapılmaktadır. Dördüncü aşamada deneyimli öğretmenlere, eğitimde değerlendirme ve çeşitli teorik eğitim kursları sunmaktadır. Bu eğitim kurslarının gelecek yıllarda tıp eğitimi yüksek lisans derecesine yönelik akademik bir program şeklinde olacağı düşünülmektedir.



Bray, Gause-Vega, Goldman, Secules ve Zech (2000) 'in İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modeli'nde öğretmenler belirli bir konu alanında öğrencilerin anlayışına odaklanarak araştırma yapar ve kendi bilgilerini oluşturur. Öğretmenler içerik bilgisi, pedagojik içerik ve genel pedagojiye ilişkin bilgiler edinirler. Bu modelin temel konusu öğrencilerin içeriğe yönelik anlayışlarıdır. Bu model üç aşamadan oluşur:

1. Öğretmenlerin kolaylaştırıcılarla işbirliği yaptığı sınıf,
2. Öğretmenlerin okullarında bulunan diğer öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği yaptığı okul topluluğu,
3. Düşünme Okulları adı verilen eğitim reformuna katılan öğretmenlerin birbiriyle işbirliği içinde yaptığı araştırmalar

İçerik Temelli İşbirlikli Araştırma Modelinde öğretmenler, veri toplayarak ve verilerin çözümlenmesini yaparak topladıkları verilerin sonuçlarını diğer meslektaşları ile paylaşarak çözümler üretmek için işbirliği yapmaktadır (Bray vd., 2000). Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirecek anlayışlar oluşturmayı temel alan bir modeldir.

Franke, Carpenter, Levi ve Fennema (2001)' in Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli, belirlenen içerik alanlarında çocukların matematiksel yönden düşüncelerinin gelişimine katkı sağlayarak model oluşturmalarına ve öğretmenlerin çocukların düşüncelerini anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu modelde öğretmenler öğrencilerini gözlemleyerek, öğrencilerinin gördüklerini ve duyduklarını anlamaya çalışarak kendi öğretim materyallerini ve uygulamalarını geliştirmektedir. Bu modelin asıl ilkesi öğretmenlerin öğrencilerinin matematiksel düşüncelerini anlamak ve geliştirmek için bir temel oluşturmaktır.

Mackenzie (2001) ise iki çeşit mesleki gelişim modelinden söz etmektedir. Her iki modelde de bulunan ögeler; mesleki gelişim programları, okul ve öğretmenler olarak belirlenmiştir. Bahsedilen modeller arasındaki farka bakıldığında farkın bu üç öge arasındaki etkileşim seviyesi ve türü olduğu anlaşılmaktadır. Birinci modelde üç öge arasında tek taraflı bir ilişki vardır. Bu modelde okul, mesleki gelişim programlarının belirlenmesinde çok az girdi sağladığı için öğretmenin mesleki gelişim programına katılarak çok az değişim gösterdiği bilinmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin haricinde, birinci modelin mesleki gelişimde öğretim uygulamalarında biraz değişiklik gösterdiği ifade edilmektedir. Bu model kapsamında mesleki gelişim için genellikle kısa süreli kurslar kullanılmaktadır.

İkinci modelde de birinci modelde olan unsurlar bulunmaktadır. Birinci modelde üç öge arasında tek yönlü bir ilişki varken bu modelde bütün ögeler birbiriyle etkileşim içindedir ve bütün ögelerin paylaştığı ortak bir hedef vardır. Belirlenen amaca giden yol, öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmiştir. Birey ve grupların performanslarını incelerken eleştirel bir biçimde inceleme bu modelin merkezinde yer alır.

Guskey (2002)'in Öğretmen Değişikliği Modeli adını verdiği yaklaşımı, öğretmenlerin mesleki gelişimine alternatif bir model olarak görülmektedir. Modele göre öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki önemli değişikliklerin öğrencilerin öğrenmesinde gelişmelere ilişkin kanıtlar elde edildikten sonra ortaya çıktığı belirtilmektedir (Korkmazgil, 2015). Guskey (2002)' e göre mesleki gelişim ve öğretmenlerin değişimi; öğretmenlerin tavır ve inançlarındaki önemli değişimin, öğrencilerin öğrenmesindeki gelişmelere ilişkin sonuçlar elde edildikten sonra ortaya çıktığını ve bunun sonucunda öğretmenlerin sınıf içi uyguladıkları etkinliklerde değişim görüldüğü, öğrencilerin öğrenmesi sonucunda elde edilen çıktılarda değişim olduğu, öğretmenin inanç ve tavırlarında değişime yol açtığı gibi üç farklı sonuç ortaya çıkmaktadır.

Maduakolam ve Bell (2003)' in Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli, genel olarak öğretmen eğitimi programında için özellikle önceden belirlenen ihtiyaçlar için tasarlanmıştır. Bu model sürekli iyileştirmeyi, sonuçlara dayalı mesleki gelişimi vurgulamaktadır.

Hinson ve LaPrairie (2005)' in Çevrimiçi Kurs Geliştirme İçin Mesleki Gelişim Modeli ise planlama, öğretim, uygulama, ayrıntılandırma ve değerlendirme olarak beş aşamadan oluşmaktadır. Bu model Yüz Yüze ve Teknoloji Entegrasyonu modellerinden uyarlanarak oluşturulmuştur. Çevrimiçi öğrenme tekniklerini öğrencilerinin ve kendilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak destek sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Planlama aşamasında katılımcılar, ihtiyaçlarını değerlendirerek kendileri için kişisel hedefler belirlerler. Daha sonra, kurs geliştirme fikirlerini paylaşmak için konu alanı gruplarına ayrılırlar. Öğretim aşamasında katılımcılar, çevrimiçi bir ders tasarımı hazırlama, metin tabanlı materyalleri elektronik formata dönüştürme, ders için belirlenen arayüzü kullanmayı öğrenme, değerlendirme ölçütlerini belirleme, sınıf katılım normlarını belirleme gibi çevrimiçi ders planlarını geliştirirler. Uygulama aşamasında katılımcılara, yeni beceriler öğretmek ve uygulatarak personel gelişimine yönlendirmek amaçlanmıştır. Ayrıntılandırma

aşamasında katılımcılar fikir, başarı ve endişelerini birbirleriyle paylaşarak başkalarının bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanabilirler. Değerlendirme aşaması ise programın bireysel katılımcılar ve öğrencileri üzerindeki genel etkililiğin belirlenmesini amaçlamaktadır.

Desimone (2009)' nin Temel Kavramsal Çerçeve olarak adlandırdığı modelde mesleki gelişimin sağlanması amacıyla basamaklandırma yoluna gidilmiştir. Öncelikle, öğretmenler mesleki gelişime aktif olarak katılırlar, deneyim elde ederler. Bu deneyimler sonucunda öğretmenlerin bilgi ve becerileri değişir. Bu durum inanç ve tutumlarında da değişime yol açar. Bu değişim öğretime de yansır. Bu basamaklar takip edilerek bilgi ve inançların değişip değişmediği ve öğrencilerin öğrenmesinde herhangi bir farklılık olup olmadığı belirlenmektedir (Arkan, 2019).

Okul Temelli Mesleki Gelişim modeli dünyada ve birçok ülkede denenmiş ve hala uygulamada olduğu bilinen bir mesleki gelişim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Elçicek, 2006). Türkiye’de ise MEB tarafından 2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile imzalanan anlaşma, 2002 yılında Temel Eğitime Destek Programı Projesi ile başlatılarak kişisel ve mesleki gelişimi arttırmak adına Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modelinin uygulanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2008). Bu nedenle Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

### **2.5.1. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli**

OTMG modeli alan yazında en çok karşılaşılan, dünyada ve birçok ülkede kullanılan bir modeldir (Çoban, 2019). MEB, Avrupa Birliği Komisyonu ile 2002 yılında il adımları atılan projede, pilot okullarda OTMG uygulamasını başlatmıştır. Bu model mesleki yeterliklerini, becerilerini geliştirmeyi arzulayan öğretmenlere kendilerine ait mesleki gelişim modellerini oluşturmalarında ve hazırladıkları mesleki gelişim planlarının uygulanması ve izlenmesinde yardımcı olmaktadır (MEB, 2010). OTMG modeli “öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki yönden kazandıkları becerileri geliştirme ve değiştirmede, etkili ve verimli öğrenme ortamı oluşmasında katkı sağlayan süreçleri kapsayan bir uygulama” şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2010). OTMG modeli okulların kendilerine

özgü ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçların karşılanması amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri olarak da ifade edilmektedir (MEB, 2022). Bu model öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öz değerlendirme yapmasını sağlayarak bireysel açıdan ve mesleki yönden gelişimlerinde ihtiyaçları belirlemeyi, öğrenme-öğretme ile ilgili yeni yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmayı, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını sağlamayı, eğitim-öğretimin değerini arttırmayı ve eğitim personellerinin mesleki gelişim ihtiyacının karşılanmasına yönelik eğitimlerin planlanmasını, uygulanmasını, yönetimini, izlenmesini ve değerlendirilmesini amaçlanmaktadır (MEB, 2022).

OTMG uygulamaları öğretmenlerin okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlar ile iş birliği içinde olmalarını, bu sayede eğitimin kalitesini arttırmayı desteklemektedir. Ayrıca, bu modelde, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yönden bilgi ve bakış açılarını, kişisel açıdan ve mesleki yönden becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerden yeterliliklerini arttırmaları, mesleki tutum, değer ve sorumluluklarını da geliştirmeleri istenmektedir (MEB, 2010). OTMG modelinde süreç aşağıdaki gibi belirlenmiştir (OTMG kılavuzu, 2010). Öncelikle, okul müdürü, koordinatör öğretmenler, zümre koordinatör öğretmenlerin görev dağılımı yapılır. Daha sonra, bireysel ve mesleki gelişim planı oluşturulur ve oluşturulan planlar kullanılarak OTMG okul planı hazırlanır. Mesleki gelişim planları uygulanır. Daha sonra, gerçekleştirilen uygulamaları değerlendirilir ve uygulama sonuçlarına göre yeni gelişim hedefleri belirlenir. Bütün bu OTMG uygulamaları ile öğretmenlerin işbirliği içinde olması, birbirleri ile fikir paylaşımında bulunmaları, başarılı olan uygulamaları örnek alarak yapmaları öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli düzeyde katkı sağlamaktadır.

## **2.6. Motivasyon**

Motivasyon kavramına ilk kez 1800'lü yıllarda ABD ve İngiltere'de psikoloji alanında çalışma yürüten araştırmacıların makalelerinde rastlanmıştır. Motivasyon kavramının ortaya çıkması ve gelişmesi ile bireylerin iş tatminini arttırmak adına daha çok çalışma yapılmasına önem verilmiştir (Urhan, 2018). Alan yazın incelendiğinde motivasyon kavramı ile ilgili birçok farklı açıdan tanım yapıldığı görülmektedir (Genç, 2004; Cüceloğlu, 1992; Aydın A., 2000; Can, 1997; Eren, 2013). Saf (2011) motivasyon kavramının çok

sayıda tanımının bulunmasını motivasyonun birçok açıdan ve alandan ele alınmış olması ile açıklamaktadır.

Motivasyon dürtüleri, istekleri, ihtiyaçları ve ilgileri içeren genel bir kavram olarak açıklanmaktadır. Aç kalmak, susuz kalmak, cinsellik gibi fizyolojik içerikli güdüler dürtü, olarak isimlendirilmektedir. İnsanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtüler ise ihtiyaç olarak isimlendirilmektedir (Cüceloğlu, 1992). Motivasyon kişiye bir gereksinimini karşılamaya ve bir işi yaptırmaya yönelik olarak başkalarınca yapılan etki olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2008: 93). Benzer şekilde, motivasyon bireylerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak olan bir iş ortamı oluşturularak kişilerin etkinlikte bulunmalarını sağlayan bir arzulama süreci olarak açıklanmıştır (Akat ve Üner, 1993:205). Başka bir tanımlamaya göre ise bir veya birçok bireyi, bir doğrultuda sürekli olarak eyleme geçirmek adına yapılan çabaların toplamı olarak açıklanmaktadır (Eren, 2013). Motivasyon genellikle davranışlara etkide bulunan üç aşamada gerçekleşen bir içsel süreç olarak açıklanmaktadır. Bu süreçler

1. Davranışı harekete geçirici,
2. Davranışı olumlu yöne yöneltici,
3. Hareketi devam ettirici olarak ifade edilmiştir (Hoy ve Miskel, 2015).

Yukarıdaki tanımlamalardan farklı olarak bazı araştırmacılar tarafından motivasyonun, kişiyi harekete geçirerek davranışı şekillendirdiği vurgulanmaktadır (Eroğlu, 2004; Güney, 2000; Genç, 2004; Gürüz ve Gürel, 2006; Aydın A., 2000; Güngör, 2011; Uluköy, Kılıç ve Bozkaya, 2014, Akbaba,2006; Çavuşoğlu, 2008; Yapar, 2005). Örneğin, Eroğlu (2004) motivasyonu, bireyi etki altında bırakan ve bunun sonucunda yapacağı hareketten, başka biçimde hareket etmesini sağlamak olarak tanımlamaktadır. Güney (2000) insanların istenilen nitelikte ve nicelikte görevini yapması için etkileme işlemi motivasyon olarak nitelendirmiştir. Aynı zamanda bireyi harekete geçirmeye yarayan etkileme ve arzulandırma işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Genç (2004) motivasyonu kişilerden veya çevrelerinden meydana gelen güdü veya güdülerle hareketlerini yönlendirmesi olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde, Gürüz ve Gürel (2006) insanları, belirlenmiş bir hedefi

gerçekleştirmek için harekete yöneltmek ve söz konusu hareketin devamlılığını sağlamak olarak tanımlamaktadır. Aydın (2000) ise bireyi harekete yönlendiren, bu davranışlardaki devamlılığı ve düzenliliği sağlayan, davranışlara amaç ve yön veren birtakım dış ve iç faktörlerle bunlara anlam katan sistemler biçimi olarak ele almaktadır. Güngör (2011)' e göre motivasyon, davranışları değiştirebilme yeteneği olarak görülmektedir. Başka bir deyişle Uluköy, Kılıç ve Bozkaya (2014) ise motivasyonu, kişi veya grupta bulunanların çabalarının devinim kazanması, bu durumun yönetilmesi, önemli görülmesi ve bu devinimin devamlılığının gerçekleştirilmesi amacıyla yönlendirilmesi olarak ifade etmişlerdir. Bütün bu tanımlar incelendiğinde, motivasyon, bireylerin belirledikleri amaçlar doğrultusunda amaçlarını gerçekleştirmeleri için onları eyleme yönelten bir etken olarak açıklanabilir.

Bazı araştırmacılar ise motivasyonun örgütsel yönüne dikkat çekmiştir (Yüksel, 1997; Can, 1997; Şimşek, 1999; Şahin, 2004; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998; Çetindere, 2019). Örneğin, Yüksel (1997) örgütsel yönden bakıldığında motivasyonu, çalışanları çalışmaya istekli hale getirme ve örgütte verimli çalıştıkları süre boyunca bireysel gereksinimlerini en iyi biçimde yerine getireceklerine inandırma süreci olarak açıklamaktadır. Can (1997) motivasyonu, örgütün ve bireylerin gereksinimlerini doyumla sona erecek bir çalışma ortamı oluşturarak bireyin istekli olma durumunun artırılması olarak tanımlamıştır. Şimşek (1999) ise yöneticilerin, örgüt unsurlarını örgütün hedeflerinin oluşabilmesi için çeşitli güdülerle isteklendirmesi fiili şeklinde isimlendirmiştir. Şahin (2004) ise motivasyon, bireyin örgüt içerisindeki verimli ve olumlu davranışlarını açıklamaya yarayan hem iç hem de dış enerji güçlerinin bir bileşkesi olarak ifade etmiştir.

Bu açıklamalar doğrultusunda motivasyon, örgütün amaçları doğrultusunda bireyleri işlerini yapmaya iten davranışlar olarak açıklanabilir. Bununla birlikte, bu araştırmada motivasyonunun öğretmen davranışlarını şekillendirmesi kapsamında ele alınmıştır.

### **2.6.1. Motivasyon Türleri**

#### **İçsel ve Dışsal Motivasyon**

Motivasyon kişisel bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Her bireyin motive olma durumu kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Aynı durum bir bireyi motive edebilirken başka bir bireyi motive etmeyebilir (Koçel, 2005). Motivasyon kavramı hayatın her

bölümünde olduğu gibi çalışma hayatının da önemli bir parçası haline gelmiştir. Çünkü meslekten alınan doyum, mesleki performansı ve verimliliği de önemli ölçüde etkilemektedir (Urhan, 2018).

Motivasyon konusu üzerinde çalışan araştırmacılar motivasyon türlerini, içsel ve dışsal motivasyon olacak şekilde iki başlık altında incelemiştir (Ryan ve Deci, 2000; Sağlam, 2007; Kalaycıoğlu, 2019). Kişiyi davranışa iten faktörler, dış etkenlerden özgür bir şekilde kişinin iç dünyasından kaynaklanıyorsa kişinin motivasyon kaynağının içsel olduğu dile getirilmektedir (Ural, 2009). İçsel motivasyonda, bireyler zorlayıcı nedenlere gerek duymadan bir işi kendi isteği ile yapmaktadır Buna göre, ihtiyaç, istek, ilgi, sevgi ve merak gibi etkenlerden kaynaklanan motivasyon içsel motivasyon olarak ifade edilmektedir. Bireysel övgü, işi sevme, öğrenme isteği, merak, iş etiği, kişisel değerler gibi faktörler içsel motivasyona örnek gösterilebilir (Çiçek-Sağlam, 2007). Verilen tanımlar içsel motivasyonun kişinin iç dünyası, ruhsal olarak doyumu (Duman, 2019), kontrolün kişinin kendisinde olduğu (Çalış, 2012) gibi kişisel özellikleri ile ilgili olduğunu göstermektedir.

Çevreden gelen faktörlerin etkisiyle bireyi harekete geçiren, istenilen davranışa yönelten şeyin dışsal motivasyondan kaynaklandığı ifade edilmiştir (Sağlam, 2007). Dışsal motivasyona, dışarıdan gelen ödül, terfi, ceza, baskı gibi dıştan gelen faktörler örnek verilebilir (Açıkgöz, 2009). Dışsal motivasyon, ödül ve cezaya bağlı bir motivasyon türü olarak bireye yaptığı iş sonucunda kazandırdıkları ile önemlidir (Hoy ve Miskel, 2015).

Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi içsel motivasyonda kişinin içinden gelen ilgi ve merak (Açıkgöz, 2009), doyum ve ihtiyaç (Urhan, 2018) ön plana çıkarken; dışsal motivasyonda çevresel etkenler, çevrenin beklentisi, isteği, ihtiyaçları (Urhan, 2018), ödül kazanmak ya da ceza almamak için eylemleri gerçekleştirmek ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Dışsal motivasyonun içsel motivasyondan farkı bireyin davranışını amaç yerine araç olarak kullanması (Akbaba, 2006) ve yapılan iş yerine işin sonuçlarının motive edici olmasıdır (Deci ve Ryan, 2008).

## 2.7. Motivasyon Kuramları

Geçmişten günümüze insan davranışlarının sebebi olan motivasyonu neyin sağladığı, kişiyi motive etmek için nelere ihtiyaç olduğu, motivasyonun sürdürülebilmesi adına neler yapılması gerektiği konusu uzun yıllar ilgi duyulan bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Cengiz, 2009).

Motivasyon kavramı 1930'lu yılların başında psikoloji alanında önemli bir çalışma alanı iken 1970'lerden itibaren eğitim ve öğrenme alanında bir çalışma alanı olarak önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Kılbaş, 2010). Yıllar süren bu araştırmalar sonucunda ise motivasyon kavramını açıklamak amacıyla çeşitli kuramlar ortaya çıkmıştır (Cengiz, 2009). Alan yazın motivasyonu açıklayan çok çeşitli kuramların geliştirildiğini; ancak, bu kuramların tek başına yeterli olmaktan çok birbirini destekler özellikte olduğunu vurgulamaktadır (Kulbak, 2019). Motivasyon kuramları, motivasyon kavramını farklı bakış açıları ile ele alarak açıklamaktadır. Araştırmalar motivasyona yönelik kuramların Kapsam Kuramları ve Süreç Kuramları olarak iki başlık altında toplandığını göstermektedir (Koçel, 2005; Önen ve Kanayan, 2015; Narmanlı, 2019; Kulbak, 2019). Kapsam Kuramları, daha çok içsel motivasyon ile ilgili kişinin ihtiyaçları ve kişiyi motive eden faktörleri içermektedir. Bununla birlikte, süreç kuramları ise daha çok dışsal motivasyonla ilgili kişinin nasıl motive olduğuyla alakalıdır (Önen ve Kanaryan, 2015). Narmanlı (2019), motivasyon kuramlarını, kişiyi eyleme iten faktörlerin neler olduğunu açıklayan kuramın kapsam (içerik) kuramı ve kişiyi eyleme iten sürecin nasıl olduğunu açıklayan süreç kuramları olmak üzere iki başlıkta toplamıştır. Benzer bir şekilde Koçel (2005) ise motivasyon kuramlarını kapsam ve süreç kuramları olarak iki başlıkta inceleyerek; bu kuramların birbirini tamamladığını, tek olarak ele alındığında eksik olduklarını söylemektedir. Kapsam kuramlarının, iş tatmini ve gösterilen gayret ile ilgili iken; süreç kuramlarının ise gösterilen çaba sonucunda ortaya çıkan çalışan motivasyonu ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda bu kuramlara ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

### 2.7.1. Kapsam (İçerik) Kuramları

Kapsam kuramları, kişiyi eylemde bulunmaya iten gücün nereden geldiği ile ilgilenmektedir (Rollinson ve Broadfield, 2002). Bireyin sergilediği davranışı ve kişiyi o



davranışı sergilemeye sebep olan etkenleri bulmaya çalışır (Erdem, 1997). Genellikle motivasyonu, ihtiyaçlar üzerinden açıklayan bu kuram kişinin ihtiyaçlarını motivasyonun belirlediği düşünülmektedir (Rollinson ve Broadfield, 2002). Kapsam kuramları, kişinin motivasyonunun nasıl oluşabileceği ile ilgili önemli bilgiler vermektedir. Kişinin motivasyonunda olumlu ya da olumsuz etkenlerin öğrenilmesini sağlar (Atmaca, 2019). Bu etkenler kişinin özelliği ile alakalıdır (Çatalkaya, 2019). Aşağıda bu kuramlar örneklerle açıklanmaktadır:

### **Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı**

Kuramlar içerisinde en çok tanınan kuram Abraham Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramıdır (Kula ve Çakar, 2015). Maslow, kişilerin tüm ihtiyaçlarını öncelik ve önem sırasına göre belirlemiştir (Eren, 2015). Maslow kuramında kişilerin ihtiyaçları, kişilerin güdülerini harekete geçirmekte ve bu ihtiyaçları gidermek için eyleme yönlendirmektedir (Aladağ, 2007). Maslow'a göre kişilerin doğuştan gelen bazı gereksinimleri vardır. Bu gereksinimler giderilene kadar kişinin davranışları etkilenerek bir düzen içerisinde aşağıdan yukarıya olacak şekilde sıralanmaktadır. Bu doğrultuda, alt sırada bulunan ihtiyaçlar giderildikçe ihtiyaçların karşılanması üste doğru devam eder (Büyüksayraç, 2013). Maslow motivasyonu beş basamakta incelemektedir (Demir, 2018). İlk iki basamakta bulunan gereksinimler temel gereksinimler, son üç basamakta bulunan gereksinimler ise ikincil gereksinimler şeklinde değerlendirilmektedir (Serinkan vd., 2012)



Şekil 1. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi

Kaynak: Koçel, 2005.

*1.Fizyolojik ihtiyaçlar*, insanların temel yaşam ihtiyaçlarını ele alan fizyolojik temelli gereksinimlerdir (Ceviz, 2018). Basamağın en altında bulunan bu gereksinimler bireyin yaşamını devam ettirmesi için gerekli olan ihtiyaçlardır (Bingöl, 2016). İhtiyaçlar hiyerarşisinde öncelikli gereksinimler olarak açlık, susuzluk, uyku ve cinsellik gibi temel ihtiyaçlar yer almaktadır (şimşek, 2016). Maslow' a göre ihtiyaçları karşılanmayan kişilerin bir üst basamakta bulunan ihtiyaca erişmesi mümkün değildir. Örneğin; yaşamış veya acıkmış olan bir kişi başka bir işe odaklanamayacak, öncelikle bu ihtiyacını gidermeye çalışacaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2000).

*2.Güvenlik ihtiyacı*, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel ihtiyaçlardan sonra gelen en öncelikli ihtiyaç olarak kabul edilmektedir (Coşgun, 2019). Kişinin fizyolojik ihtiyaçları karşılandıktan sonra bu denge durumunu devam ettirme ihtiyacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda kişinin kendini güvence altına alma ihtiyacı meydana gelmektedir (Altok, 2009; Omirtay, 2009). Kendini koruma, güven duyma, korkudan kaçınma vb. gibi faktörler güvenlik ihtiyacını etkileyen faktörler olarak düşünölmektedir (Balantekin, 2014). Kişi, güvenlik ihtiyacını gidermeden bir sonraki basamak olan sevgi-ait olma ihtiyacını gidermek için bir eylemde bulunamayacaktır (Abukan, 2014).

*3.Sevgi-Ait olma ihtiyacı*, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde üçüncü basamakta yer almaktadır. Sosyal ihtiyaçlar adı da verilen sevme-sevilme ve ait olma ihtiyacı, sosyal faaliyetlere katılma, kişilerle sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler olmasını istemek, birlikte hareket etmek, arkadaş edinme, duygusal yakınlık gibi ihtiyaçları kapsamaktadır (Bingöl, 2016; Cesur, 2019).

*4.Saygınlık ihtiyacı*, alt basamaktaki ihtiyaçlar giderildikten sonra bireyler toplumdaki diğer bireyler tarafından değer görmek, saygı görmek, itibar kazanmak istemektedir (Cesur, 2019). Bu basamakta birey hem kendine hem de çevresi tarafından saygınlık görme ihtiyacı duyar. Unvan, terfi alma, ödöl, statü ve saygınlık gibi ihtiyaçlar bu basamak altında incelenmektedir (Kula ve akar, 2015).

*5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı*, tüm alt basamaklardaki ihtiyaçlarını karşılamış olan kişiler bu basamağa ulaşabilir. Bu basamağa gelen kişiler, kendisi ve hayatı hakkında

kendisine sorular sorar, kendini tanır, kendi potansiyelinin farkına varır, kişisel gelişimini sağlar (Cesur, 2019). Kendini gerçekleştirme ihtiyacı kişinin kendi potansiyeline ulaşmasını, kendini açıklamasını ifade eder (Özkalp ve Kırel, 2011). Maslow'a göre kişilerin çok azı bu basamağa ulaşabilir (Cesur, 2019).

### **Alderfer' in Var Olma İlişkisi- Gelişim Kuramı (ERG Teorisi)**

Sanayi devrimi sonrasında bireylerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların ortaya çıkma şekilleri üzerinde durarak Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramından yorumlanarak Clayton Alderfer tarafından oluşturulmuştur (Korkmaz vd., 2015). Kuram adını Existence (var olma ihtiyacı), Relatedness (ilişki ihtiyacı) ve Growth (gelişme ihtiyaçları) kelimelerinden almaktadır (Kaynak Ak, 2021). Clayton Alderfer, Maslow'un kuramını sadeleştirerek Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramının tam tersine alt basamaktaki ihtiyaçlarla üst basamaktaki ihtiyaçlar aynı anda ortaya çıkabilir (Güney, 2015). Alderfer, Maslow'un kuramında beş basamakta sınıflandırdığı ihtiyaçları üçe düşürerek Varoluş, İlişki ve Gelişme İhtiyacı olarak adlandırmıştır (Yeşil, 2016). *Var olma ihtiyacı*, ihtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçlara denk gelen iş hayatında ücret (maaş), fiziksel çalışma şartları gibi özellikleri içermektedir (Kaynar Ak, 2021). *İlişki ihtiyacı*, insanların psiko-sosyal yönü, sevgi, aidiyet, sosyalleşme gibi ihtiyaçlarını kapsamaktadır (Urhan, 2018). *Gelişme ihtiyacı*, ihtiyaçlar hiyerarşisinde en yukarıda bulunan saygı görme ve kendini gerçekleştirme basamaklarına denk geldiği kişisel yönden gelişim ile ilgili olan ihtiyaçları içermektedir (Taşdemir, 2013).

### **McClelland' ın İhtiyaçlar Kuramı**

Davic McClelland tarafından oluşturulmuş ihtiyaç kuramında bireylerin ihtiyaçlarını, başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyacı olarak ele alınmıştır (Eroğlu, 2004). McClelland'a göre ihtiyaçlar yaşanmış tecrübeler sonucunda öğrenilir (Cesur, 2019). Çevresi ile etkileşimde bulunan bireylerin ihtiyaçları değişiklik gösterir (Tan, 2006). Bu kuram bireyin ihtiyaçlarına başarı, güç ve bağlılık ihtiyacı etki etmektedir. Bu ihtiyaçlar, kişinin hem kendi hayatında hem de toplumsal yaşamda önemli görülmektedir (Bingöl, 2021). *Başarı* ya da *başarma ihtiyacı*, çok çalışmayı görev edinen bireylerde ortaya çıkan bir ihtiyaçtır (Güneş, 2015). Diğer insanlardan daha başarılı olmak için çabalamak, zor olan bir işi başarmadaki ihtiyaç

olarak görülmektedir (Cesur, 2015). McClelland'a göre yüksek başarı ihtiyacı; kişinin sorumluluk alması, risk alması ve performansına göre yeterli ve zamanında geri bildirim almak amacıyla duyulan istek olarak ifade edilmektedir (Tezcan, 2006). *Bağlılık, ilişki kurma ya da bağlanma ihtiyacı*, farklı gruplarla ve kişilerle ilişki kurmakla ilgili olarak ortaya çıkan ihtiyaçtır (Bingöl, 2021). Bu ihtiyacı hisseden bireyler diğer insanlarla ilişki kurmaya ve kurdukları ilişkileri güçlendirmeye dikkat ederler (Güney, 2015). Başka bir deyişle, bireyin diğer insanlarla ilişki kurması ve onlarla iyi geçinmesinin diğer insanlar içinde bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumda, diğer insanların başkalarıyla iletişim halinde olması, birbirlerini anlamaları, buldukları grup ya da örgüt içerisinde rahat olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir (Güçlü, 2017). *Güç ihtiyacı*, bireylerde otoriteye sahip olmak, başkalarını etkilemek, prestij sahibi olmak, güce sahip olmak ve onu korumak gibi nedenlerle ortaya çıkan gereksinimlerdir (Bingöl, 2021).

### **Herzberg' in Çift Faktör Kuramı**

Frederick Herzberg, 1960'lı yıllarda yaptığı araştırmalar sonucunda bireylerin iş hayatında duydukları hazzı sağlayan nedenlerle onları mutsuz eden nedenlerin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Yeşil, 2016). Bu doğrultuda, bireyleri iş hayatında motive olmaya iten faktörleri “Hijyen Faktörleri” ve “Motive Edici Faktörler” olarak iki başlık altında toplamıştır (Korkmaz vd., 2018). Hijyen faktörleri, bireyleri iş hayatında tatmin etmeyen faktörler olarak değerlendirilmektedir (Çoban, 2019). İş ile doğrudan ilgili olmayan bu faktörler çalışan kişinin motivasyonunu düşürmektedir (Atmaca, 2019). Bu faktörler tek başlarına motivasyonun sağlanmasında yeterli olmasa da dikkate alınması durumunda motivasyonun sağlanması için gerekli ortamın yaratılmasında faydalı olmaktadır (Koçel, 2005). Çalışma koşulları, maaş, hiyerarşik ilişki, bireyin özel hayatındaki mutluluğu, iş ortamı, iş güvenliği, kurum politikası ve yönetimi hijyen faktörleri olarak sıralanabilir (Güney, 2015; Orhan, 2018; Kaplan, 2007). Bu faktörlerinin iş ortamında dikkate alınmaması bireylerin çalıştıkları işten tam olarak doyum almalarına engel olmaktadır (Özer ve Topaloğlu, 2008).

Herzberg'e göre motivasyonu oluşturan diğer faktör motive edici faktörler olarak adlandırılmaktadır. Herzberg, iş hayatındaki bazı değişikliklerin bireyleri yüksek oranda

motive ettiğini, bu değişiklikler olmadığında ise büyük bir tatminsizlik ortaya çıkarmadığını belirtmiştir (Bingöl, 2021). Takdir edilme, terfi alma, sorumluluk, başarmanın zevki, iş hayatında kendini geliştirme, başarı, ilerleme, gelişme gibi faktörler olarak kabul edilmektedir (Küçük, 2007; Barutçugil, 2004; Özer ve Topaloğlu, 2008; Çakır, 2019).

### **McGregor' un X ve Y Kuramı**

McGregor bireyleri iş hayatına olan bakış açılarına ve çalışma alışkanlıklarına göre gruplandırarak X ve Y kuramını oluşturmuştur (Balantekin, 2014). X kuramı, bireylerin sorumluluk almak istemediği, işi sevmediği, işten kaçmak istediği düşüncesine dayanmaktadır (Carson, 2005). X kuramına göre kişi yapısı gereği çalışmayı sevmez ve fırsatı olduğunda da çalışmayı bırakır. Çalışmak istemeyen bireyler iş konusunda zorlanmamalı, motive edilmelidir ve gerektiğinde ödül ya da ceza verilmelidir. Bireyler genellikle sorumluluktan kaçır, yönetilmek ister, değişmek istemez ve yönetilmeyi tercih eder (Tok, 2008). Y kuramı ise bireylerin işi sevdiği, otokontrol sağlayabildiği, sorumluluk aldıkları düşüncelerine dayanmaktadır (Carson, 2005). Y kuramına göre bireylerin bir işte çalışması ve bu iş için güç harcaması, dinlenme ve eğlenme arzusu kadar normal karşılanır. Birey kendi kendine belirlediği amaçlara ulaşmak için kendini yöneterek kontrol edebilir (Yavuz, 2006).

### **2.7.2. Süreç Kuramları**

Süreç kuramları bireylerin motivasyonunun oluşmasına neden olan etkenleri yerine bireylerin davranışlarının süreç içerisinde nasıl farklılaştığını, bireyin hedeflediği amaçlar ile nasıl motive olabileceğini açıklamaktadır (Atmaca, 2019; Kulbak, 2019). Bir başka ifadeyle; bireyin hangi amaçlar ile nasıl motive olduğu ile ilgilendir (Arıcı Demir, 2019; Erdem, 1998). Süreç kuramları, bireylerin gösterdiği davranışı tekrar göstermesinin nasıl olabileceği konusuna odaklanmaktadır (Erdem, 1998; Koçel, 2015). Bu kuramlarda bireyleri motive ederek harekete geçiren faktörler farklı açılardan ele alınmaktadır (Kaynak Ak, 2021). Aşağıda süreç kuramlarına örnekler verilmiştir.

## **Pekiştirme Kuramı**

Pekiştirme kuramında ödül ve ceza kavramları üzerinde durulmaktadır. Skinner kuramında, bireylerin doğdukları andan itibaren koşullandırıldığı ve bu koşullandırmanın davranışları etkileyebileceğini ifade etmektedir (Kulbak, 2019). Birey gösterdiği davranışın sonucunda davranışa devam edip etmeyeceğine karar verir. Birey gösterdiği davranış sonucunda olumlu bir durum ile karşılaşır ise aynı davranışı tekrarlamak düşüncesinde olacaktır. Ancak; olumsuz bir durum ile karşılaşır ise aynı davranışı göstermeme düşüncesinde olacaktır (Urhan, 2018). Bu kurama göre, bireyin davranışı sonucunda alacağı ödül veya ceza davranışı tekrarlamasını etkilemektedir (Çoban, 2019). Yapılmak istenen davranıştan sonra ödül verilmesi bu davranışın tekrar yapılma olasılığını arttırmaktadır. Benzer olarak, yapılmak istenmeyen davranışın sonucunda verilen ceza ise davranışın tekrarlanmamasını ve yapılmasının azalacağını göstermektedir (Çoban, 2019). Bu kurama göre ödüllendirme ya da cezalandırma davranışı güçlendirirken pekiştirilmeyen davranış ölür ve söner (Cooper, 2018). Ödüllendirme ya da cezalandırmanın verilmiş zamanı da davranışların sonucunu etkileyen bir etkidir. Ödül ve ceza davranıştan hemen sonra verilmez ise davranış üzerinde istenilen etkiyi vermez (Tınaz, 2000).

## **Vroom' un Beklenti Kuramı**

Vroom'un Beklenti Kuramı, kapsam kuramlarının motivasyonu ifade etmekte yetersiz kaldığı düşüncesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Vroom'a göre motivasyonu sadece ihtiyaçlarla açıklamak yetersiz kalmaktadır (Arıcı Demir, 2019). Bu kurama göre motivasyon, ihtiyaçlar yerine bireylerin amaçları, tercihleri ve belirledikleri bu amaçlara ulaşmadaki beklentileri ile açıklanmaktadır (Güney, 2015). Birey istenilen davranışı gösterdikten sonra değerli sonuçlar bekleme düşüncesine girmektedir (Balantekin, 2014). Bu doğrultuda, Değer, Beklenti ve Araçsallık olmak üzere üç kavram ön plana çıkmaktadır. (Çoban, 2019). *Beklenti (expectancy)*, kişinin davranışı sonucunda işi gerçekleştirmeye olan inancını ifade etmektedir (Cesur, 2019). Bu doğrultuda kişi davranışı gerçekleştirdikten sonra sonuca ulaşmasına olan inancı beklenti (1), ulaşamayacağına olan inancı ise beklenti (0) olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle beklenti 0-1 arasında bir değer ile gösterilebilmektedir (Erdem, 2007). *Değer (valance, valans)*, kuram için önemli bir kavramdır ve bireyin bir davranışının sonucunda ulaşacağı ödülü isteme seviyesi olarak

açıklanmaktadır (Balantekin, 2014). Kişinin davranışının sonucuna ulaşma arzusu ulaşamama arzusundan büyükse değer (+), tam zıttı bir durum mevcut ise değer (-), davranışın sonucunda herhangi bir arzusu yok ise değer nötrdür (0) (Erdem, 2007). Değer -1 ile +1 arasında bir değer alabilmektedir (Kaplan, 2007). *Araçsallık*, ise kişinin ondan beklenen davranışları yapması sonucunda başarısını ödüllendirmek için verilen her türlü kazanç şeklinde tanımlanmaktadır (Atmaca, 2019). Kuram, bireyin gayreti ile çalışması sonucundaki davranışları arasındaki ilişkinin birlikteliğinden oluşmaktadır (Kurt, 2013).

### **Adams' ın Eşitlik Kuramı**

Eşitlik kuramı, çalışan bireylere çalışma ortamında eşit davranılmasını vurgulamaktadır (Atmaca, 2019). Kurama göre bireylerin işteki başarıları, çalışma ortamında eşitlik ya da eşitsizlik durumları ile doğrudan ilgilidir (Güney, 2015). Birey çalışma ortamında yaptığı iş ile diğer çalışanların yaptıkları işleri ya da aldıkları maaşlar arasında kıyaslama yapmaktadır. Kişi, bu kıyaslamalar sonucunda eşitsizlik ile karşılaşarsa eşitsizliği ortadan kaldırmak için davranışlarda bulunacaktır (Erdem, 2007). Adams'a göre motivasyonun kaynağında bireylerin kendilerine eşit davranılması bulunmaktadır. Bu bağlamda kuramın kökeninde dört kavram yer almaktadır:

1. Birey: Eşitliği ya da eşitsizliği anlayan kişi.
2. Diğer bireyler: Bireyin kıyaslama yaptığı kişi ya da kişiler.
3. Ödüller (Çıktılar): Bireyin çalışma karşılığında aldığı ödüller.
4. Katkılar (Girdiler): Bireyin yaş, cinsiyet, deneyim, eğitim, yetenek gibi özellikleri (Aydın, 2007).

Eğer çalışan diğer çalışanlara da eşit davranıldığını hissederse, eş kazanç elde ettiğini görürse motivasyon düzeyi de o yönde artış gösterecektir (Barutçugil, 2002). Kısaca özetlenirse, bu kuram çalışanların diğer çalışanlarla aynı işi yaparak sağladıkları yarar ve çalışmalarını karşılığında kazandığı maaşı karşılaştırması iş ortamında eşitlik ya da eşitsizlik durumlarını gözleyerek etkilendiklerini ifade etmektedir (Yıldırım, 2006).

## Amaç Belirleme Kuramı

Amaç Belirleme Kuramı Edwin A. Locke tarafından 1968 yılında oluşturulmuştur (Çelik, 2019). Kurama göre bireylerin motivasyonlarını belirleyen şey belirledikleri amaçlar olarak düşünülmektedir (Narmanlı, 2019). Kişiler kendileri için belirledikleri uygun olan hedefleri tespit ederek buna uygun davranırlar. Kişisel hedefler ile örgütün hedeflerinin orta noktada kesişmesi kuramın önemli bölümünü oluşturmaktadır (Eren, 2010). Kurama göre bireylerin belirledikleri amaçlara ulaşması ne derece zor ve güç olursa motivasyonları bir o kadar da yüksek olacaktır (Coşgun, 2019). Kuram üç kavram üzerinde yoğunlaşmaktadır. Belirginlik, güçlük ve yoğunluk kavramları üzerinde durulmaktadır (Ersoy, 2019). *Belirginlik*, belirlenen amacın ölçü değerini, *güçlük* amaca ulaşmaya olan yeterliliği, *yoğunluk* ise belirlediği amaca nasıl ulaşabileceğini açıklamaktadır (Ersoy, 2019).

Locke Amaç Kuramında, amaç belirleme durumunu beş aşamada incelemektedir (Akın Acuner, 2010). Bu aşamalar aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

*Birinci basamak*, bireyin amacını belirlemek için hazır olduğunu hissettiği basamaktır.

*İkinci basamak*, bireyin yöneticileri tarafından amaçları belirlemek için yapmaları gereken hazırlıkların olduğu basamaktır.

*Üçüncü basamak*, bireylerin ve yöneticilerin belirleyecekleri amaçların özelliklerini tespit ettikleri basamaktır.

*Dördüncü basamak*, belirlenen amaçlar üzerinden düzenlemelerin yapıldığı amaçların gözden geçirildiği basamaktır.

*Beşinci basamak*, belirlenen amaçların başarılı olup olmadığının kontrol edildiği basamaktır.

## 2.8. Öğretmenlik Mesleği ve Motivasyon

Öğretmenler eğitim-öğretimin okuldaki temel uygulayıcısı olarak edindikleri bilgileri daha kolay ve rahat anlatabileceği bir iş ortamında çalışmak, kendilerini kanıtlayabilmek, beğenilmek gibi ihtiyaçlarını doyumak istemektedir (Ünal, 2001; Başın, 2012). Ayrıca, öğretmenler, öğrencileri hayata ve değişen koşullara hazırlayan ve bu duruma en çok katkısı olan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Kulbak, 2019). Bir bireyin eğitim almaya başladıktan sonra temelini sağlam oluşturulması önemli bir unsurdur (Hatice



Vatansever, 2019). Bu sebeple, öğrencilerimize milli ve manevi değerleri öğretmek, hızla gelişen çağın gereklerine uygun olarak yetiştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması önemlidir (Çelik, 2019). Öğretmenlerden beklenen en önemli görev öğrencilere en iyi şekilde öğretim vermektir. Bununla birlikte, bu görevi yerine getirebilmelerinin gerekli motivasyona sahip olmaları ile mümkün olacağı düşünülmektedir (Gameda & Tynjälä, 2015).

Öğrenme-öğretme sürecini yöneten ve bu süreçteki işleri yapacak olan öğretmen yeterli düzeyde motivasyona sahip değilse eğitim kalitesinin başarılı olması beklenemez (Urhan, 2018). Bir öğretmenin motivasyon düzeyinin düşük olması öğrencileri için verimli bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirilmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenin motivasyon düzeyi ne derece yüksek olursa mesleğine de o derece bağlılık duyacağı ifade edilmektedir (Polat, 2010). Yüksek motivasyona sahip olan öğretmenler sadece öğrenci başarısının sağlanmasında değil; kaliteli bir eğitim sisteminin sağlanmasında da önemli bir yere sahiptir (Gottfried, 2009; Ryan ve Deci, 2009). Öğretmen motivasyonu okul ve içerisinde bulunan her şeyi geliştirmek, bir araya getirmek için gerekli olan önemli etkenlerdendir (Urhan, 2018).

Öğretmenlerin motivasyonlarına olumsuz açıdan engel olacak durumların öğrencinin başarısına ve öğrencinin ortaya ürün çıkarmamasına neden olabilmektedir (Bingöl, 2021). Aynı zamanda, okul yöneticilerinin öğretmenler için rahat ve kolay çalışabilecekleri bir çalışma ortamı hazırlaması öğretmenlerin motivasyonlarına olumlu bir katkı sağlamanın yanında; okul ve öğrenci başarısına da fayda sağlamış olurlar (Özdemir, Kartal ve Yırtıcı, 2014). Öğretmenin motivasyonunun yüksek olması ve çalıştığı kuruma olan sadakatının artması da eğitim kurumlarının ve eğitim sisteminin geleceği bakımından önemlidir (Ertürk, 2016).

## **2.9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Motivasyon**

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri hem hizmet içi eğitim faaliyetleri ile hem de sınıf içerisindeki etkinlikler ile gerçekleştirilebilir (Tynjälä, 2008). Bu etkinliklerin başarılı olması öğretmenlerin motive olmasına bağlıdır (Gorozidis & Papaioannou, 2016). Öğretmenlerin mesleki açıdan motive olmaları mesleki gelişim etkinliklerine katılmak

konusunda arzu duymaları ve daha fazla katılım göstererek tecrübe kazanmalarını sağlamaktadır (Kulbak, 2019). Öğretmenlerin, öğrenme etkinliklerinde verimliliğin ilk şartı öğretmenlerin öğrenmeye olan arzularıdır (Gorozidis & Papaioannou, 2016). Öğretmenlerin yaşam boyu devam eden mesleki gelişimlerinde motivasyon önemli bir etkidir (Day ve Leitch, 2001). Mesleki gelişim ile motive olan öğretmenler, mesleki gelişimleri için yaptıkları faaliyetler sayesinde kazandıkları beceri ve deneyimleri sınıf ortamında kullanarak öğrenci ürünlerine ulaşabilmektedir (Karabenick, Conley, & Maehr, 2011). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılma motivasyonu ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini nasıl daha iyi yapılabileceği konusunun önemsenmemesi öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde sorun teşkil edebilmektedir (Guskey, 2002).

Öğretmenlerin motivasyonlarının artmasının, kendilerini mesleki yönden geliştirmelerine, başarılarını ödüllendirmelerine, mesleki gelişimlerinin sürekli olarak devam etmesine bağlı olduğu ifade edilebilir (Cemaloğlu, 2002). Mesleki gelişim etkinliklerine katılım sağlayan, etkinlikte öğrendiklerini uygulayan öğretmenin motivasyonunun yüksek olacağı belirtilmektedir. Benzer şekilde, mesleğinde yüksek motivasyona sahip olan öğretmenler, mesleğinde daha yetkin olmak isteyen mesleki gelişim etkinliklerine katılacaklardır. Mesleki yönden kendini geliştirmiş ve motivasyon seviyesi yükselen öğretmenin eğitim-öğretim hususunda daha başarılı olması beklenmektedir (Çoban, 2019).

Mesleğine yönelik motivasyonu yüksek bir öğretmen hem öğrencilerini hem de çalıştığı kuruma katkı sağlamaktadır. Öğretmenin mesleğine yönelik motivasyonunu sağlaması mesleki açıdan kendini geliştirmesi için bir koşuldur (Çoban, 2019). Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirme istekleri, mesleki gelişim programlarının bulunmasını, hazırbulunuşluğunun olmasını, öğrenmeye açık ve istekli olmasına, mesleki yönden tatmin olmasına ve motivasyonlarının yüksek olması gibi etkenlerle ilişkilidir (Gemedda & Tynjälä, 2015). Bu yüzden öğretmenlerin mesleki öğrenme ile motivasyonlarının arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi, bu konuda araştırma yapılması öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin yeterli olup olmaması belirlenerek mesleki anlamda daha etkili ve verimli olmasına dolaylı olarak da öğrenci başarısına, okul başarısına ve eğitim sisteminin daha verimli olmasına etki edecektir (Kulbak, 2019). Birey temel becerileri ailesinde kazansa da eğitimin temelini bireye kazandıran sınıf öğretmenleridir

(Hatice Vatansever, 2019). Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ile mesleklerine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi alan yazında bu konuda yazılmış çalışma bulunması sebebiyle alan yazın için veri toplanmasını ve bilgi edinilmesini sağlayacaktır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma grubu ile kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Bu araştırmalar gerçekliği araştırmacıdan bağımsız ele alan, gerçekliğin nesnel olarak gözlenerek ölçülmesini ve analiz edilmesini gerektiren çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin oluşumunu ya da derecesini tespit eden model olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2017). Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişki hesaplanabilir ve iki değişkenden birinde olan değişimin ne kadarının diğer değişken tarafından kaynaklandığı ortaya konabilir (Can, 2014). İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmalar korelasyonel araştırmalar olarak da isimlendirilmektedir. Bununla birlikte, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar tarama tipi ya da betimsel araştırmaların bir çeşidi olarak da ele alınabilir (Fraenkel ve Norman, 2006). İlişkisel çözümleme; korelasyon ve karşılaştırma yolu ile yapılan ilişki olarak iki şekilde yapılabilir (Kıncal, 2015). Korelasyon türü ilişkinin incelendiği araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişim var ise bu değişimin nasıl meydana geldiğini belirlenmeye çalışmaktadır (Karasar, 2002). Karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkinin incelendiği araştırmalarda ise en az iki değişken bulunmaktadır (Karasar, 2002). Bu doğrultuda, bir değişken ele alınarak gruplar oluşturulur, diğer değişkenler ile arasında bir farklılık olup olmadığı incelenir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen mesleki öğrenme düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından; bu araştırmada ilişkisel tarama modeli doğrultusunda korelasyon türü ilişki çözümlemenin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evren ve örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan araştırma grubunun seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi zamanı verimli kullanmayı, para kaybını önlemeyi ve fazla işgücünden kazanmayı amaç edinen, kolayca ulaşılabilen bir gruptan verilen toplanması yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu örnekleme yönteminde çalışma için gerekli görülen büyüklükteki gruba ulaşılması ve en erişilebilen gruba ele alarak örneklem grubu oluşturulması, buna göre en fazla tasarruf elde edilebilen durum üzerinde yoğunlaşılması gereklidir (Cohen ve Manion (1994) ve Ravid'e (1994 akt. Büyüköztürk vd., 2016). Bu doğrultuda, veriler Çanakkale il merkezi, Ayvacık, Bayramiç, Biga, Çan, Eceabat, Ezine, Gelibolu, Lapseki ve Yenice ilçelerinde görev yapmakta olan 488 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan sınıf öğretmenlerine ait olan demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bulgular

		f	%
Cinsiyet	Kadın	329	67,4
	Erkek	159	32,6
Yaş	21-30	44	9,0
	31-40	200	41,0
	41 ve üstü	244	50,0
Eğitim Durumu	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	56,8
	Eğitim Enstitüsü	16	3,3
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	7,0
	E.F. Lisans Tamamlama	44	9,0

Tablo 1'in devamı

	Eğitim Yüksek Okulu	19	3,9
	E.F. Dışı Lisans Programı	29	5,9
	Yüksek Lisans	39	8,0
	Diğer	30	6,1
Hizmet Süresi	1-5	28	5,7
	6-10	43	8,8
	11-20	193	39,5
	21 yıl ve üstü	224	45,9
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	107	21,9
	2. Sınıf	130	26,6
	3. Sınıf	119	24,4
	4. Sınıf	132	27,0
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet okulu	453	92,8
	Özel okul	35	7,2
<b>Toplam</b>		<b>488</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %67,4'sini kadın, %32,6'sını erkek sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır (Tablo 1). Bu öğretmenlerin %9,0'u 21-30 yaş; %41,0'i 31-40 yaş; %50,0'si 41 ve üstü yaş aralığındadır. 41 ve üstü yaş aralığında olan sınıf öğretmeni sayısının örneklem grubunun yarısını oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu ve bu öğretmenlerin araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,9'unu oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin %39,5'i 11-20 yıl hizmet süresine, %8,8'i 6-10 yıl hizmet süresine ve %5,7'i ise 1-5 yıl hizmet süresine sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları incelendiğinde %56,8'sinin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, %3,3' ünün Eğitim Enstitüsü, %7,0' sinin Eğitim Önlisans (2 yıl), %9,0'unun Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama, %3,9'unun Eğitim Yüksek Okulu, %5,9' unun Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı, %8,0' inin Yüksek Lisans ve %6,1' inin ise diğer bölümlerden mezun olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde %21,9'unun 1.sınıfı, %26,6'sının 2. sınıfı, %24,4'ünün 3. sınıfı ve %27,0'sinin ise 4. sınıfı okuttuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerinin birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin %92,8'inin devlet okulunda, %7,2'sinin ise özel okulda çalıştığı görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” ve “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

#### **3.3.1. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği**

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesinde daha önce geliştirilen bazı ölçeklerden (Evers vd., 2015) faydalanılmıştır (Liu vd.,2016). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında ise öncelikle ölçek Türkçe'ye çevirilerek dil ve kapsam geçerliğinin sağlanmasına yönelik işlemler yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla öncelikle uzman görüşü alınmış; bu görüşler sonucunda ölçekte birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra, ölçek uygulanacak örneklem grubunun dışında, yüksek lisans yapmakta olan 9 öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenlerden ölçeği değerlendirmeleri ve anlaşılmayan bölümleri belirlemeleri istenmiştir. Öğretmen görüşleri sonrasında ölçeğe son hali verilmiştir. Daha sonra, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin dört boyuttan oluşan hali kabul edilmiştir. Böylece, 27 maddeden oluşan orijinal formu onaylanmıştır. Ölçeğin alt boyutları

orijinal forma da uygun olarak: “İşbirliği”, “Yansıtma”, “Uygulama” ve “Bilgi Tabanına Ulaşma” şeklinde türkçeleştirilmiştir. Ölçeğin “İşbirliği” alt boyutu altı maddeden, “Yansıtma” alt boyutu on maddeden, “Uygulama” alt boyutu beş maddeden ve “Bilgi Tabanına Ulaşma” alt boyutu ise altı maddeden oluşmaktadır. İç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .92 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için ise sırasıyla .82, .83, .85 ve .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek “1=hiç katılmıyorum, 5=tam katılıyorum” şeklinde 5’ fi likert tipindedir. Ölçek için kullanılan sıklık aralığı Tablo 2’ te gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ölçütleri ve sıklık aralığı

Ölçütler	Sıklık Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1,00-1,80
Katılmıyorum	1,81-2,60
Kararsızım	2,61-3,40
Katılıyorum	3,41-4,20
Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00

Bu ölçek için kullanılan sıklık aralıkları Tablo 2 de gösterilmiştir. Bu hesaplamada  $5-1=4$ ,  $4/5=.80$  aralık değeri kullanılmıştır. Bu bağlamda Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği’ne ilişkin ifadeler 1.00-1.80 arası hiç katılmıyorum, 1.81-2.60 arası katılmıyorum, 2.61-3.40 arası kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum ve 4.21-5.00 arası tamamen katılıyorum şeklinde ele alınmıştır (Uçar, 2021).

### 3.3.2. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği

Araştırma verilerinin toplanmasında ikinci olarak Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından oluşturulan “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nin geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Yurt dışında geliştirilen ölçekler değerlendirilerek; yabancı dil uzmanlarından



görüş alınmış ve ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. Alan yazın taraması ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 51 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliğini tespit etmek adına 8 uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanlardan alınan görüşlere yönelik ölçekte değişiklikler yapılarak 41 maddeden oluşan ve 5' li likert tipinde ölçek geliştirilmiştir. Yapı geçerliği için verilere AFA ve DFA uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa katsayısı ve soru-bütün korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda ölçekten 10 madde çıkarılmış ve ölçek 30 maddeli bir yapıya ulaşmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini saptamaya yönelik sonuçlar değerlendirmeye alındığında, “Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı”, “Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk”, “Meslekten Kaçınma” ve “Mesleği Özümseme” olarak üzere dört alt boyut ve 30 maddeyi içeren bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin “Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı” alt boyutu (1,2,3,4,6,7,8,9,11,14,15) on üç maddeden, “Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk” alt boyutu (5,10,12,19,21,24,27,29) sekiz maddeden, “Meslekten Kaçınma” alt boyutu (13,16,22,25,28,30) altı maddeden ve “Mesleği Özümseme” alt boyutu ise (17,18,26) üç maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “Meslekten Kaçınma” alt boyutuna ait 13, 16, 22, 25, 28 ve 30. maddeler tersten kodlanmıştır. Ölçek 5=Kesinlikle Katılıyorum, 1=Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte bulunan dört alt boyut toplam varyansın %50'sini kapsamakta ve toplam iç tutarlık katsayısı ise ölçeğin tamamı için .87 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlara yönelik iç tutarlık katsayısı sırasıyla .87, .86, .79 ve .61 olarak hesaplanmıştır. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği için kullanılan sıklık aralığı gösterilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği ölçütleri ve sıklık aralığı

Ölçütler	Sıklık Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1,00-1,80
Katılmıyorum	1,81-2,60
Kararsızım	2,61-3,40
Katılıyorum	3,41-4,20
Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00

İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği için kullanılan sıklık aralıkları gösterilmiştir. Bu hesaplamada  $5-1=4$ ,  $4/5=.80$  aralık değeri kullanılmıştır. Bu bağlamda İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği' ne ilişkin ifadeler 1.00-1.80 arası hiç katılmıyorum, 1.81-2.60 arası katılmıyorum, 2.61-3.40 arası kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum ve 4.21-5.00 arası tamamen katılıyorum şeklinde ele alınmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada yukarıda belirtilen ölçekler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak, Çanakkale il merkezi ve Ayvacık, Bayramiç, Biga, Çan, Eceabat, Ezine, Gelibolu Lapseki ve Yenice ilçelerinde görev yapmakta olan 488 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçme araçları eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere öncelikle, araştırmanın amacı ve ne gibi faydalar sağlayacağı açıklanmıştır. Bununla beraber, ölçeklerden elde edilecek bilgilerin sadece araştırma amacı ile kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Aynı zamanda, hangi aşamada olursa olsun, ölçekleri cevaplamadan vazgeçme hakları olduğu belirtilmiştir. Böylece, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması ve araştırma etiğine uygun olarak hareket edilmesi sağlanmıştır (Cohen ve Manion, 2007).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde öncelikle sınıf öğretmenlerine uygulanan “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” ve “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği”den ulaşılan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve histogram grafikleri incelenmiştir. Normallik analizi sonucunda ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu sebeple, verilere non-parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin analizinde, ölçeklerden elde edilen verilerin aritmetik ortalama, mod, medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayılarını gösteren betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin cinsiyet ve görev yapılan okul türü değişkenleri yönelik farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek

amacıyla verilere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca, verilerin yaş, eğitim durumu, hizmet süresi ve okutulan sınıf düzeyi değişkenlerine yönelik farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda anlamlı farklılık görüldüğü durumlarda; verilere Mann-Whitney U testi uygulanarak bu farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığı belirlenmiştir (Can, 2014). Son olarak; sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman's Rank Order korelasyonu hesaplanmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizlere yer verilmiştir.

#### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğine İlişkin Normallik Analizinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği”ne verdikleri cevaplardan elde edilen bulguların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Dağılımın normalliği Shapiro-Wilk veya Kolmogorov-Smirnov testlerinden biri ile belirlenir (Can, 2014). Veri sayısının 30’un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır. 30 ve üzeri olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması önerilmektedir (Ak, 2008). Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmen sayısı 488 olduğu için verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov İstatistik	P
Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği	0,064	0,000

Sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği”ne verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ilişkin bu değer 0.05’ten küçük olduğu görülmektedir ( $p=0.000$ ). Normallik değerinin 0.05’ten küçük olması ( $p>0.05$ ) verilerin normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir (Can, 2005). Ayrıca, normallik analizini test etmek için ölçeğe ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Veri setinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları

	<b>İstatistik</b>	<b>Standart Hata</b>
Ortalama	1,6598	0,01919
Std. Sapma	0,42391	
Minumum	1,00	
Maksimum	4,00	
Çarpıklık	0,695	0,111
Basıklık	2,473	0,221

Çarpıklık katsayısını, çarpıklığın standart hatasına ve basıklık katsayısını basıklığın standart hatasına ayrı ayrı böldüğümüzde çıkan değerlerin +1.96 ile -1.96 arasında kalıyorsa normal dağılım gösterdiği kabul edilir (Can, 2013). Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde çarpıklık ( $0,695/0,111=6,261$ ) ve basıklık ( $2,473/0,221=11,1900$ ) katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen değerlerin +1.96 ile 1.96 değer aralığında yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular verilerin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Bu analizlere ek olarak, verilere ait Histogram grafiği incelenmiştir (EK7). Bu bulgulardan hareketle bu ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır.

Bu araştırmada “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” nden elde edilen bulguların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda, verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği normallik testi

	<b>Kolmogorov-Smirnov İstatistik</b>	<b>P</b>
İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği	0,052	0,003

Sınıf öğretmenlerinin “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği”ne verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ilişkin bu değerin 0.05’ten küçük olduğu görülmektedir ( $p=0.003$ ). Bu bulgu verilerin normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir (Can, 2005). Bu bulguya ek olarak; ölçeğe ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Veri setinden elde edilen verilerin, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	4,2036	0,02027
Std. Sapma	0,44780	
Minumum	1,83	
Maksimum	5,00	
Çarpıklık	-0,867	0,111
Basıklık	2,069	0,221

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen değerler çarpıklık için  $-0,867/0,111=-7,810$  ve basıklık için  $2,069/0,221=9,3619$  olarak hesaplanmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi, bu değerler  $+1.96$  ile  $1.96$  değer aralığında yer almadığı için verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca, verilere ait Histogram grafiği incelenmiştir (EK8). Normallik analizlerinden elde edilen bulgular bu çalışmada kullanılan her iki ölçekten elde edilen bulguların normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu sebeple, verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

## 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerine İlişkin Betimsel Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerini belirlemek için uygulanan “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği”ne ait betimsel istatistiklerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8

Mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
İşbirliği	488	1,52	0,49	1,00	4,00
Yansıtma	488	1,71	0,47	1,00	4,00
Uygulama	488	1,52	0,48	1,00	4,00
Bilgi Tabanına Ulaşma	488	1,81	0,53	1,00	4,00
Ölçek Genel	488	1,65	0,42	1,00	4,00

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği”ne ilişkin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=1,65$ , standart sapması ise  $S=0,42$  olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçek alt boyutlarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ise; İşbirliği alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları cevapların ortalamasının  $\bar{X}=1,52$ , standart sapmasının  $S=0,49$ , Yansıtma alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları cevap ortalamasının  $\bar{X}=1,71$  standart sapmasının  $S=0,47$ , Uygulama alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları cevap ortalamasının  $\bar{X}=1,52$  standart sapmasının  $S=0,48$ , Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları cevap ortalamasının  $\bar{X}=1,81$  standart sapmasının  $S=0,53$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin betimsel analizlerden elde edilen bulgular, en yüksek ortalamanın Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutuna ait olduğunu

göstermektedir ( $\bar{X}=1,81$ ). En düşük ortalamanın ise İşbirliği ve Uygulama alt boyutlarına ait olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}=1,52$ ). Bu bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinde Bilgi Tabanına Ulaşmayı daha çok benimseyerek öğretimlerini geliştirmek adına farklı kaynaklardan yararlandıkları söylenebilir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerinde işbirliğini ve uygulamayı daha az benimsediklerine işaret etmektedir.

### 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Hizmet Süresi, Okutulan Sınıf Düzeyi ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenleri Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

#### 4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney U testi testi uygulanmıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9

Mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	P
İşbirliği	Kadın	329	246,72	81172,00	25424,000	0,609
	Erkek	159	239,90	38144,00		
Yansıtma	Kadın	329	250,69	82477,50	24118,500	0,162
	Erkek	159	231,69	36838,50		
Uygulama	Kadın	329	242,00	79617,50	25332,500	0,563
	Erkek	159	249,68	39698,50		
	Kadın	329	242,71	79851,50		



Tablo 9' un devamı

Bilgi Tabanına Ulaşma	Erkek	159	248,20	39464,50	25529,500	0,668
	Kadın	329	246,40	81066,50		
Ölçek Genel	Erkek	159	240,56	38249,50		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre ölçek genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testinden elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmektedir ( $u=25529,500$ ,  $p>0,05$ ). Benzer şekilde, alt boyutlara ilişkin gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular İşbirliği alt boyutu için  $p=0,609$ , Yansıtma alt boyutu için  $p=0,162$ , Uygulama alt boyutu için  $p=0,563$  ve Bilgi Tabanına Ulaşma boyutu için  $p=0,685$  olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçek genelinde ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir.

#### 4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10

Mesleki öğrenme düzeylerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Yaş	N	S.O	Df	X <sup>2</sup>	P
İşbirliği	21-30	44	237,02	2	0,870	0,647
	31-40	200	251,42			

Tablo 10'un devamı

	41 ve üstü	244	240,18			
	21-30	44	218,57			
Yansıtma	31-40	200	254,70	2	2,718	0,257
	41 ve üstü	244	240,82			
	21-30	44	227,98			
Uygulama	31-40	200	243,88	2	0,796	0,672
	41 ve üstü	244	247,99			
	21-30	44	215,56			
Bilgi Tabanına Ulaşma	31-40	200	244,20	2	2,250	0,325
	41 ve üstü	244	249,97			
	21-30	44	218,75			
Ölçek Genel	31-40	200	249,88	2	1,761	0,415
	41 ve üstü	244	244,73			

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri yaşa göre ölçek genelinde anlamlılık düzeyi  $p=0,415$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir (Can, 2014). Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; İşbirliği alt boyutu için  $p=0,647$ , Yansıtma alt boyutu için  $p=0,257$ , Uygulama alt boyutu için  $p=0,672$  ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutu için  $p=0,325$  olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinde her bir alt boyut için yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

### 4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin eğitim durumuna göre açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11

Mesleki öğrenme düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	df	X <sup>2</sup>	P
İşbirliği	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	240,26			
	Eğitim Enstitüsü	16	240,88			
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	231,74			
	E.F. Lisans Tamamlama	44	244,80	7	2,881	0,896
	Eğitim Yüksek Okulu	19	243,58			
	E.F.Dışı Lisans Programı	29	247,28			
	Yüksek Lisans	39	258,45			
	Diğer	30	279,35			
Yansıtma	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	248,19			
	Eğitim Enstitüsü	16	213,38			
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	257,66	7	6,875	0,442
	E.F. Lisans Tamamlama	44	209,50			
	Eğitim Yüksek Okulu	19	277,08			
	E.F.Dışı Lisans Programı	29	219,52			

Tablo 11'in devamı

	Yüksek Lisans	39	242,74			
	Diğer	30	269,23			
	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	241,84			
	Eğitim Enstitüsü	16	266,66			
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	227,66			
Uygulama	E.F. Lisans Tamamlama	44	245,44	7	2,357	0,937
	Eğitim Yüksek Okulu	19	240,21			
	E.F.Dışı Lisans Programı	29	249,45			
	Yüksek Lisans	39	244,55			
	Diğer	30	272,83			
	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	245,00			
	Eğitim Enstitüsü	16	262,91			
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	257,41			
Bilgi	E.F. Lisans Tamamlama	44	245,39	7	1,523	0,981
Tabanına	Eğitim Yüksek Okulu	19	245,55			
Ulaşma	E.F.Dışı Lisans Programı	29	220,03			
	Yüksek Lisans	39	238,67			
	Diğer	30	244,72			
	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	243,68			
	Eğitim Enstitüsü	16	243,59			
Ölçek Genel	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	245,15	7	2,120	0,953
	E.F. Lisans Tamamlama	44	230,34			
	Eğitim Yüksek Okulu	19	258,97			

Tablo 11'in devamı

E.F.Dışı Lisans Programı	29	232,03
Yüksek Lisans	39	246,38
Diğer	30	273,05

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin eğitim durumuna göre ölçeğin tamamı dikkate alındığında anlamlılık düzeyi  $p=0,953$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, benzer şekilde, İşbirliği alt boyutu için  $p=0,896$ , Yansıtma alt boyutu için  $p=0,442$ , Uygulama alt boyutu için  $p=0,937$  ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutu için  $p=0,981$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin bütün alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

#### 4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Hizmet Süresine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12

Mesleki öğrenme düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet Süresi	N	S.O	Df	X <sup>2</sup>	P
İşbirliği	1-5	28	212,14	3	5,442	0,142
	6-10	43	228,85			
	11-20	193	260,99			
	21 yıl ve üstü	224	237,34			

	1-5	28	172,79			
	6-10	43	249,74			
Yansıtma	11-20	193	261,84	3	10,840	0,013
	21 yıl ve üstü	224	237,52			
	1-5	28	192,75			
	6-10	43	209,88			
Uygulama	11-20	193	251,69	3	7,774	0,051
	21 yıl ve üstü	224	251,42			
	1-5	28	180,39			
Bilgi Tabanına	6-10	43	225,37			
Ulaşma	11-20	193	253,13	3	7,602	0,055
	21 yıl ve üstü	224	248,75			
	1-5	28	177,02			
	6-10	43	230,72			
Ölçek Genel	11-20	193	258,78	3	8,829	0,032
	21 yıl ve üstü	224	243,28			

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri hizmet süresine göre ölçek genelinde anlamlılık düzeyi  $p=0,032$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Alt boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde; İşbirliği alt boyutu için  $p=0,142$ , Uygulama alt boyutu için  $p=0,051$  ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutu için  $p=0,055$  olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin belirtilen boyutlara ilişkin mesleki öğrenme düzeylerinin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin Yansıtma alt boyutunda hizmet süresine göre farklılığın  $p=0,013$  olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu boyuta ilişkin anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin geneli ve yansıtma boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16 ve Tablo 17).

Tablo 13

Mesleki öğrenme düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Ölçek Genel	1-5	28	78,73	2204,50	1798,500	0,004
	11-20	193	115,68	22326,50		

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hizmet süresine göre mesleki öğrenme düzeylerinin 1-5 yılları ile 11-20 yılları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgu anlamlılık düzeyinin  $p=0,004$  olarak hesaplandığını göstermektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin 11-20 yıl hizmet süresine sahip lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Aşağıda, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin 1-5 ve 21 ve üstü yılları arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 14).

Tablo 14

Mesleki öğrenme düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Ölçek Genel	1-5	28	96,41	2699,50	2293,500	0,020
	21 ve üstü	224	130,26	29178,50		

Tablo 14 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi dikkate alındığında, mesleki öğrenme düzeylerinin 1-5 yılları ile 21 ve üstü hizmet yılları arasında anlamlılık düzeyinin  $p=0,020$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine

anlamli farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Aşağıda, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin yansıtma alt boyutunda 1-5 ve 6-10 yılları arasında anlamli farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 15).

Tablo 15

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği yansıtma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Yansıtma	1-5	28	29,13	815,50	409,500	0,023
	6-10	43	40,48	1740,50		

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Yansıtma alt boyutunun hizmet süresine göre 1-5 ile 6-10 yılları arasında anlamlılık düzeyi  $p=0,023$  olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu 6-10 yıl hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamli bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Aşağıda, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin yansıtma alt boyutunda 1-5 ve 11-20 yılları arasında anlamli farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 16).

Tablo 16

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği yansıtma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Yansıtma	1-5	28	76,14	2132,00	1726,000	0,002
	11-20	193	116,06	22399,00		

Tablo 16 sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Yansıtma alt boyutunun hizmet süresi değişkeni açısından 1-5 yılları ile 11-20 yılları arasında anlamlılık düzeyi  $p=0,002$  olarak hesaplandığını göstermektedir. Bu doğrultuda, 11-20 yıl hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine anlamli bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin yansıtma alt boyutunda 1-5 ve 21 ve üstü yılları arasında anlamli farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 17).



Tablo 17

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği yansıtma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Yansıtma	1-5	28	96,52	2702,50	2296,500	0,020
	21 ve üstü	224	130,25	29175,50		

Tablo 17 sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Yansıtma alt boyutunun hizmet süresi değişkeni açısından 1-5 yılları ile 21 yıl ve üstü hizmet yılları arasında anlamlılık düzeyinin  $p=0,020$  olarak hesaplandığını göstermektedir. Buna göre, 21 ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Aşağıda, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir

#### 4.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 18).

Tablo 18

Mesleki öğrenme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Okutulan Sınıf Düzeyi	N	S.O	Df	X <sup>2</sup>	P
İşbirliği	1.Sınıf	107	235,21	3	2,636	0,451
	2.Sınıf	130	259,82			
	3.Sınıf	119	235,12			
	4.Sınıf	132	245,40			

Tablo 18' in devamı

	1.Sınıf	107	251,48			
Yansıtma	2.Sınıf	130	237,20	3	3,533	0,316
	3.Sınıf	119	229,37			
	4.Sınıf	132	259,67			
	1.Sınıf	107	246,30			
Uygulama	2.Sınıf	130	219,73	3	6,426	0,093
	3.Sınıf	119	251,81			
	4.Sınıf	132	260,84			
	1.Sınıf	107	253,79			
Bilgi Tabanına Ulaşma	2.Sınıf	130	228,30	3	2,892	0,409
	3.Sınıf	119	242,79			
	4.Sınıf	132	254,45			
	1.Sınıf	107	248,84			
Ölçek Genel	2.Sınıf	130	237,03	3	1,967	0,579
	3.Sınıf	119	235,24			
	4.Sınıf	132	256,69			
	1.Sınıf	107	248,84			

Tablo 18 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre ölçek genelinde anlamlılık düzeyi  $p=0,579$  olarak belirlendiği görülmüştür. Elde edilen bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmediğine işaret etmektedir. Alt boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde, anlamlılık düzeyi İşbirliği alt boyutu için  $p=0,451$ , Yansıtma alt boyutu için  $p=0,316$ , Uygulama alt boyutu için  $p=0,093$  ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutu için  $p=0,409$  olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Aşağıda, öğretmenlerin mesleki

öğrenme düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

#### 4.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 19).

Tablo 19

Mesleki öğrenme düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Görev Yapılan Okul Türü	N	S.O	S.T	U	P
İşbirliği	Devlet okulu	453	245,24	111092,50	7593,500	0,671
	Özel okul	35	234,96	8223,50		
Yansıtma	Devlet okulu	453	243,49	110302,00	7471,000	0,569
	Özel okul	35	257,54	9014,00		
Uygulama	Devlet okulu	453	242,76	109968,50	7137,500	0,314
	Özel okul	35	267,07	9347,50		
Bilgi Tabanına Ulaşma	Devlet okulu	453	244,72	110856,00	7830,000	0,903
	Özel okul	35	241,71	8460,00		
Ölçek Genel	Devlet okulu	453	243,92	110493,50	7662,500	0,741
	Özel okul	35	252,07	8822,50		

Tablo 19 sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre ölçek genelinde anlamlı bir fark gözlenmediğini göstermektedir ( $u=7662,500$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin

gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgulara göre, anlamlılık düzeyi İşbirliği alt boyutu için  $p=0,671$ , Yansıtma alt boyutu için  $p=0,569$ , Uygulama alt boyutu için  $p=0,314$  ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutu için  $p=0,903$  olarak belirlenmiştir. Bulgular, ölçeğin alt boyutlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini vurgulamaktadır.

Aşağıda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

#### 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için uygulanan “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği”ne ait betimsel istatistiklerden ulaşılan bulgular yer almaktadır (Tablo 20).

Tablo 20

Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	488	4,44	0,46	1,77	5,00
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	488	4,40	0,47	1,63	5,00
Meslekten Kaçınma	488	3,55	0,90	1,00	5,00
Mesleği Özümseme	488	3,91	0,73	1,00	5,00
Ölçek Genel	488	4,20	0,44	1,83	5,00

Tablo 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği”ne ilişkin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=4,20$ , standart sapması ise  $S=0,44$  olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları cevap ortalamasının  $\bar{X}=4,44$ , standart sapmasının  $S=0,46$ ; Takdir

Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları cevap ortalamasının  $\bar{X}=4,40$ ; standart sapmasının  $S=0,47$ ; Meslekten Kaçınma alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları cevap ortalamasının  $\bar{X}=3,55$ , standart sapmasının  $S=0,90$ ; Mesleği Özümseme alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları cevap ortalamasının  $\bar{X}=3,91$ , standart sapmasının  $S=0,73$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Betimsel analizlerden elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin en yüksek ortalamanın Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutuna ait olduğunu göstermektedir ( $\bar{X}=4,44$ ,  $S=0,46$ ). En düşük ortalamanın ise Meslekten Kaçınma alt boyutuna ait olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}=3,55$ ,  $S=0,90$ ). Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarında mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarıyı daha çok benimsediklerini göstermektedir. Mesleklerinden kaçınmayı örneğin ilkökul öğretmenliğinin negatif yanlarının pozitif yanlarından daha fazla olması, kendilerine neden öğretmenlik mesleğini seçtiklerini sormaları ve cevap bulamamaları, meslek seçmek için yeni bir fırsatları olsaydı ilkökul öğretmenliğini seçmeyecekleri gibi nedenlerden dolayı daha az benimsedikleri görülmüştür.

#### **4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Hizmet Süresi, Okutulan Sınıf Düzeyi ve Görev Yapılan Okul Türü Değişkenlerine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular**

##### **4.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular**

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için verilere Mann Whitney U testi testi uygulamıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 21).

Tablo 21

Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	p
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Kadın	329	242,10	79652,00	25367,00	0,588
	Erkek	159	249,46	39664,00	0	
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Kadın	329	247,57	81449,00	25147,00	0,488
	Erkek	159	238,16	37867,00	0	
Meslekten Kaçınma	Kadın	329	262,66	86414,50	20181,50	0,000
	Erkek	159	206,93	32901,50	0	
Mesleği Özümseme	Kadın	329	244,47	80429,00	26144,00	0,994
	Erkek	159	244,57	38887,00	0	
Ölçek Genel	Kadın	329	253,28	83330,50	23265,50	0,048
	Erkek	159	226,32	35985,50	0	

Tablo 21 incelendiğinde, Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının cinsiyete göre ölçek genelinde anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Mann Whitney U testi sonucunda  $p=0,05$  ya da  $p<0,05$  olduğu durumlarda değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunduğu kabul edilir (Kalaycı, 2010). Elde edilen bulgu, sınıf öğretmenlerinin ölçek genelinde, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $u=23265,500$ ,  $p>0,05$ ). Alt boyutlara ilişkin gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutu için  $p=0,588$ , Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutu için  $p=0,488$  ve Mesleği Özümseme alt boyutu için  $p=0,994$  olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak, Meslekten Kaçınma alt boyutu için anlamlılık düzeyi  $p=0,00$  olarak hesaplanmıştır. Buna

göre, Meslekten kaçınma boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerinin öğretmenlik yaptığı süreçte motivasyon etkileyen faktörlerden erkek öğretmenlere oranla daha fazla etkilenecek öğretmenlere göre daha az meslekten kaçındıkları düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Aşağıda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### 4.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 22).

Tablo 22

Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Yaş	N	S.O	Df	X <sup>2</sup>	P
Mesleğe	21-30	44	248,45			
Yönelik Olumlu	31-40	200	235,34	2	1,455	0,483
Tutum ve						
Mesleki Başarı	41 ve üstü	244	251,30			
	21-30	44	236,42			
Takdir Edilme	31-40	200	235,84	2	1,812	0,404
ve Mesleki						
Mutluluk	41 ve üstü	244	253,05			
	21-30	44	290,33			
Meslekten	31-40	200	231,59	2	6,413	0,040
Kaçınma	41 ve üstü	244	246,82			
	21-30	44	258,43	2	7,377	0,025

Tablo 22' in devamı

Mesleği	31-40	200	223,91			
Özümseme	41 ve üstü	244	258,87			
	21-30	44	266,97			
Ölçek Genel	31-40	200	231,37	2	3,406	0,182
	41 ve üstü	244	251,21			

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri yaşa göre ölçek genelinde anlamlılık düzeyi  $p=0,182$  olarak belirlendiği görülmektedir. Kruskal- Wallis testi sonucunda  $p<0,05$  olduğu durumlarda değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu kabul edilir (Can, 2014). Elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir. Alt boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde, anlamlılık düzeyinin Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutu için  $p=0,483$  ve Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutu için  $p=0,404$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Buna göre, yaşa göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bununla beraber Mesleği Özümseme alt boyutunda  $p=0,040$  ve Meslekten Kaçınma alt boyutu için  $p=0,025$  olarak hesaplanmıştır. Bulgular, bu boyutlarda yaşa göre anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Tespit edilen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili gruplara Mann Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 23 ve Tablo 24).

Tablo 23

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği meslekten kaçınma alt boyutunun yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Yaş	N	S.O	S.T	U	p
Meslekten	21-30	44	147,35	6483,50	3306,500	0,010
Kaçınma	31-40	200	117,03	23406,50		

Tablo 23 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşa göre İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Meslekten Kaçınma alt boyutunda 21-30 ile 31-40 yaşları arasında 21-



30 yaş aralığında olan öğretmenlerin lehine olmak üzere anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ( $u= 3306,500$ ,  $p<0,05$ ).

Tablo 24

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Yaş	N	S.O	S.T	U	P
Mesleği	31-40	200	205,02	41003,50	20903,500	0,009
Özümseme	41 ve üstü	244	236,83	57786,50		

Tablo 24 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, yaş dikkate alındığında, İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Mesleği Özümseme alt boyutunda 41 ve üstü yaş aralığında olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ( $u=20903,500$ ,  $p<0,05$ ). Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bulgular yer almaktadır (Tablo 24).

#### 4.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin meslekleğe yönelik motivasyonlarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular yer almaktadır (Tablo 25).

Tablo 25

Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Eğitim Durumu	N	S.O	Df	X <sup>2</sup>	P
Mesleğe	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim	277	247,68	7	11,089	0,135
Yönelik	Dalı					

Tablo 25'in devamı

Olumlu	Eğitim Enstitüsü	16	224,66			
Tutum ve	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	241,78			
Mesleki	E.F. Lisans Tamamlama	44	298,66			
Başarı	Eğitim Yüksek Okulu	19	212,11			
	E.F.DİŞİ Lisans Programı	29	223,72			
	Yüksek Lisans	39	210,45			
	Diğer	30	234,20			
	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	238,44			
	Eğitim Enstitüsü	16	270,53			
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	252,44			
Takdir	E.F. Lisans Tamamlama	44	295,83	7	10,003	0,188
Edilme ve	Eğitim Yüksek Okulu	19	249,21			
Mesleki	E.F.DİŞİ Lisans Programı	29	248,83			
Mutluluk	Yüksek Lisans	39	206,24			
	Diğer	30	244,88			
	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	245,98			
	Eğitim Enstitüsü	16	175,47			
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	233,96			
Meslekten	E.F. Lisans Tamamlama	44	254,30	7	5,786	0,565
Kaçınma	Eğitim Yüksek Okulu	19	240,87			
	E.F.DİŞİ Lisans Programı	29	264,38			
	Yüksek Lisans	39	232,03			

Tablo 25'in devamı

	Diğer	30	264,50			
	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	238,45			
	Eğitim Enstitüsü	16	250,19			
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	263,47			
Mesleği Özümseme	E.F. Lisans Tamamlama	44	272,34	7	9,726	0,205
	Eğitim Yüksek Okulu	19	306,21			
	E.F.Dışı Lisans Programı	29	226,91			
	Yüksek Lisans	39	210,15			
	Diğer	30	257,58			
	E.F. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı	277	244,16			
	Eğitim Enstitüsü	16	213,53			
	Eğitim Önlisans (2 yıl)	34	245,79			
Ölçek Genel	E.F. Lisans Tamamlama	44	290,69	7	7,928	0,339
	Eğitim Yüksek Okulu	19	235,84			
	E.F.Dışı Lisans Programı	29	242,07			
	Yüksek Lisans	39	210,03			
	Diğer	30	247,62			

Tablo 25 incelendiğinde, Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyonlarının eğitim durumuna göre ölçek genelinde anlamlılık düzeyi  $p=0,339$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, benzer şekilde, Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutu için  $p=0,135$ , Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutu için  $p=0,188$ , Meslekten Kaçınma alt boyutu için  $p=0,565$  ve Mesleği Özümseme alt boyutu için  $p=0,205$  olarak

belirlenmiştir. Buna göre, ölçeğin bütün alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Aşağıda, öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgular yer almaktadır (Tablo 26).

#### 4.5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerine Yönelik Motivasyonlarının Hizmet Süresine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular verilmiştir (Tablo 26).

Tablo 26

Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet Süresi	N	S.O	Df	X <sup>2</sup>	P
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	1-5	28	285,57	3	3,699	0,296
	6-10	43	244,47			
	11-20	193	233,79			
	21 yıl ve üstü	224	248,60			
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	1-5	28	291,43	3	7,987	0,046
	6-10	43	247,20			
	11-20	193	225,20			
	21 yıl ve üstü	224	254,75			

Tablo 26'nın devamı

Meslekten Kaçınma	1-5	28	272,80	3	11,055	0,011
	6-10	43	303,83			
	11-20	193	229,32			
	21 yıl ve üstü	224	242,66			
Mesleği Özümseme	1-5	28	306,68	3	14,817	0,002
	6-10	43	242,21			
	11-20	193	218,57			
	21 yıl ve üstü	224	259,51			
Ölçek Genel	1-5	28	299,29	3	10,402	0,015
	6-10	43	275,01			
	11-20	193	224,41			
	21 yıl ve üstü	224	249,10			

Tablo 26 sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyonlarının hizmet süresine göre ölçek genelinde anlamlılık düzeyini  $p=0,015$  olarak göstermektedir ( $X^2_{ölçek\ genel}=10,402$ ,  $p<0,05$ ). Elde edilen bu bulgu sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Alt boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin motivasyon düzeyleri hizmet süresine göre Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutu için  $p=0,046$ , Meslekten Kaçınma alt boyutu için  $p=0,011$  ve Mesleği Özümseme alt boyutu için  $p=0,002$  olarak belirlenmiştir ( $X^2_{takdir\ edilme\ ve\ mesleki\ mutluluk}=7,987$ ,  $X^2_{meslekten\ kaçınma}=11,055$ ,  $X^2_{mesleği\ özümseme}=14,817$ ,  $p<0,05$ ). Bulgular bu boyutlarda hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutu için  $p=0,296$  olarak tespit edilmiştir ( $X^2_{mesleğe\ yönelik\ olumlu\ tutum\ ve\ mesleki\ başarı}=3,699$ ,  $p>0,05$ ). Buna göre, belirtilen boyutlarda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin hizmet süresine göre anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Ölçek genelinde ve Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk, Meslekten Kaçınma ile Mesleği Özümseme alt boyutlarında görülen anlamlı farklılıkların

hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili gruplara Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35).

Tablo 27

Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının hizmet süresine farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Ölçek Genel	1-5	28	140,11	3923,00	1887,000	0,010
	11-20	193	106,78	20608,00		

Tablo 27 sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi dikkate alındığında, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin 1-5 yılları ile 11-20 yılları arasında anlamlı farklılık gösterdiğine ve bu farklılığın 1-5 yıl hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir ( $u=1887,000$ ,  $p<0,05$ ).

Tablo 28

Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Ölçek Genel	6-10	43	138,59	5959,50	3285,500	0,033
	11-20	193	114,02	22006,50		

Tablo 28 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının, hizmet süresi dikkate alındığında, 6-10 ve 11-20 yılları arasında ve 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ( $u=3285,500$ ,  $p<0,05$ ).

Tablo 29

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
--	---------------	---	-----	-----	---	---

Takdir Edilme ve	1-5	28	138,46	3877,00	1933,000	0,015
Mesleki Mutluluk	11-20	193	107,02	20654,00		

Tablo 29 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi dikkate alındığında İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutunun hizmet süresine göre 1-5 yılları ile 11-20 yılları arasında anlamlılık düzeyi  $p=0,015$  olarak tespit edilmiştir ( $u=1933,000$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 30

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Takdir Edilme ve	11-20	193	195,82	37792,50	19071,500	0,037
Mesleki Mutluluk	21 ve üstü	224	220,36	49360,50		

Tablo 30 sınıf öğretmenlerinin İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutunda, hizmet süresi dikkate alındığında, 11-20 yılları ile 21 ve üstü hizmet yılları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ( $u=19071,500$ ,  $p<0,05$ ). Bu farklılığın, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 31

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği meslekten kaçınma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Meslekten	6-10	43	148,31	6377,50	2867,500	0,002
Kaçınma	11-20	193	111,86	21588,50		

Tablo 32 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Meslekten Kaçınma alt boyutunun hizmet süresine göre 6-10 yılları ile 11-20 yılları arasında, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ( $u=2867,500$ ,  $p<0,05$ ).

Tablo 32

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği meslekten kaçınma alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Meslekten Kaçınma	6-10	43	161,69	6952,50	3625,500	0,010
	21 ve üstü	224	128,69	28825,50		

Tablo 32 sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi dikkate alındığında İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Meslekten Kaçınma alt boyutunda 6-10 yılları ile 21 ve üstü hizmet yılları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ( $u=3625,500$ ,  $p<0,05$ ). Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, bu farklılığın 6-10 yıl hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 33

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Mesleği	1-5	28	41,91	1173,50	436,500	0,049
Özümseme	6-10	43	32,15	1382,50		

Tablo 33 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin hizmet süresine göre dikkate alındığında İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Mesleği Özümseme alt boyutunda 1-5 ile 6-10 yılları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ( $u=436,500$ ,  $p<0,05$ ). Buna



göre, bu farklılığın 1-5 yıl hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 34

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Mesleği	1-5	28	144,55	4047,50	1762,500	0,003
Özümseme	11-20	193	106,13	20483,50		

Tablo 34 sınıf öğretmenlerinin İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Mesleği Özümseme alt boyutunun hizmet süresi değişkeni açısından 1-5 ile 11-20 yılları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ( $u=1762,500$ ,  $p<0,05$ ). Bu farklılığın 1-5 yıl hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 35

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Hizmet süresi	N	S.O	S.T	U	P
Mesleği	11-20	193	190,15	36698,00	17977,000	0,003
Özümseme	21 ve üstü	224	225,25	50455,00		

Tablo 35 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Mesleği Özümseme alt boyutunun hizmet süresine göre 11-20 ile 21 ve üstü hizmet yılları arasında anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $u=17977,000$ ,  $p<0,05$ ). Bulgular bu farklılığın 21 ve üstü hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğunu göstermektedir.

#### 4.5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Motivasyonlarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için verilere Kruskal-Wallis testi uygulamıştır. Ulaşılan bulgular yer almaktadır (Tablo 36).

Tablo 36

Mesleklerine Yönelik Motivasyonlarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Okutulan Sınıf Düzeyi	N	S.O	df	X <sup>2</sup>	P
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	1.Sınıf	107	226,73	3	6,570	0,087
	2.Sınıf	130	261,77			
	3.Sınıf	119	258,99			
	4.Sınıf	132	228,83			
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	1.Sınıf	107	223,96	3	3,906	0,272
	2.Sınıf	130	250,04			
	3.Sınıf	119	259,58			
	4.Sınıf	132	242,10			
Meslekten Kaçınma	1.Sınıf	107	245,43	3	0,372	0,946
	2.Sınıf	130	250,28			
	3.Sınıf	119	241,50			
	4.Sınıf	132	240,75			
Mesleği Özümseme	1.Sınıf	107	211,99	3	7,793	0,050
	2.Sınıf	130	247,97			

Tablo 36'nın devamı

	3.Sınıf	119	258,21			
	4.Sınıf	132	255,08			
	1.Sınıf	107	227,39			
Ölçek Genel	2.Sınıf	130	256,82	3	3,224	0,358
	3.Sınıf	119	252,93			
	4.Sınıf	132	238,63			

Tablo 36 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik motivasyon düzeyleri okutulan sınıf düzeyine göre ölçek genelinde  $p=0,358$  olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf düzeyi değişkeni açısından mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ( $X^2_{ölçek\ genel}=3,224$ ,  $p>0,05$ ). Bulgular okutulan sınıf düzeyine göre Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutu için  $p=0,087$ , Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutu için  $p=0,272$ , Meslekten Kaçınma alt boyutu için  $p=0,946$  olarak belirlenmiş ve belirtilen boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır ( $X^2_{mesleğe\ yönelik\ olumlu\ tutum\ ve\ mesleki\ başarı}=6,570$ ,  $X^2_{takdir\ edilme\ ve\ mesleki\ mutluluk}=3,906$ ,  $X^2_{meslekten\ kaçınma}=0,372$ ,  $p>0,05$ ). Bununla beraber, Mesleği Özümseme alt boyutu için okutulan sınıf düzeyine göre öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri  $p=0,050$  olarak hesaplanmış ve anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ( $X^2_{mesleği\ özümseme}=7,793$ ). Tespit edilen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili gruplara Mann Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 37, Tablo 38, Tablo 39).

Tablo 37

İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Okutulan Sınıf Düzeyi	N	S.O	S.T	U	P
Mesleği Özümseme	1.sınıf	107	109,39	11705,00	5927,000	0,048
	2.sınıf	130	126,91	16498,00		

Tablo 37 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf düzeyine göre ilkökul öğretmenleri motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunda 1. sınıf ile 2.sınıf arasında anlamlı farklılık görüldüğü anlaşılmaktadır ( $u=5927,000$ ,  $p<0,05$ ). Bulgular bu farklılığın 2. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğunu göstermektedir ( $S.O=126,91$ ).

Tablo 38

İlkökul öğretmenleri motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	<b>Okutulan Sınıf Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>S.O</b>	<b>S.T</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
Mesleği	1.sınıf	107	102,07	10921,50	5143,500	0,012
Özümseme	3.sınıf	119	123,78	14729,50		

Tablo 38 sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf düzeyine göre dikkate alındığında İlkökul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği Mesleği Özümseme alt boyutunda 1.sınıf ve 3.sınıf arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ( $u=5143,500$ ,  $p<0,05$ ). Bu farklılığın 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 39

İlkökul öğretmenleri motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	<b>Okutulan Sınıf Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>S.O</b>	<b>S.T</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
Mesleği	1.sınıf	107	108,52	11612,00	5834,000	0,020
Özümseme	4.sınıf	132	129,30	17068,00		

Tablo 39 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğretmenleri motivasyon ölçeği mesleği özümseme alt boyutunun okutulan sınıf düzeyine göre 1.sınıf ile 4. sınıf arasında farklılık bulunduğu görülmektedir ( $u=5834,000$ ,  $p<0,05$ ). Bulgular, bu farklılığın 4. sınıfı okutan öğretmenlerin lehine olduğunu göstermektedir.

#### 4.5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerine Yönelik Motivasyonlarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerine Yönelik Motivasyonlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney U testi testi uygulamıştır. Analizlerden ulaşılan bulgular yer almaktadır (Tablo 40).

Tablo 40

Mesleklerine Yönelik Motivasyonlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Görev Yapılan Okul Türü		N	S.O	S.T	U	P
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Devlet okulu	453	243,83	110457,00	7626,000	0,707
	Özel okul	35	253,11	8859,00		
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Devlet okulu	453	239,58	108527,50	5696,500	0,005
	Özel okul	35	308,24	10788,50		
Meslekten Kaçınma	Devlet okulu	453	240,04	108736,50	5905,500	0,012
	Özel okul	35	302,27	10579,50		
Mesleği Özümseme	Devlet okulu	453	241,90	109582,50	6751,500	0,139
	Özel okul	35	278,10	9733,50		
Ölçek Genel	Devlet okulu	453	240,65	109013,50	6182,500	0,030
	Özel okul	35	294,36	10302,50		

Tablo 40 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik motivasyonlarının görev yapılan okul türüne göre ölçek genelinde z değeri  $u=6182,500$  ve anlamlılık düzeyi  $p=0,030$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular anlamlılık değerini

$p=0,030$  olarak göstermektedir ( $u=6182,500$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Benzer şekilde, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutu için  $p=0,005$  ( $u=5696,500$ ,  $p<0,05$ ) ve Meslekten Kaçınma alt boyutu için  $p=0,012$  ise görev yapılan okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ( $u=5905,500$ ,  $p<0,05$ ). Bununla beraber, ölçeğin alt boyutları incelendiğinde Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutu için  $p=0,707$  ( $u=7626,000$ ,  $p>0,05$ ) ve Mesleği Özümseme alt boyutu için  $p=0,139$  görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir ( $u=6751,500$ ,  $p>0,05$ ).

#### 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Korelasyon Analizi

Araştırmanın dördüncü amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” ile “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” ne verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla verilere Spearman’s Rank Order Korelasyonu hesaplanmıştır. Korelasyon analizinden ulaşılan bulgular yer almaktadır (Tablo 41 ve Tablo 42).

Tablo 41

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ile ilkokul öğretmeni motivasyon ölçeğine verdikleri cevaplara ilişkin spearman’s rank order korelasyon analizi

	N	Korelasyon Katsayısı Rho	Anlamlılık (2 Yönlü) p
Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği	488	-0,572**	0,000
İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği	488		

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen mesleki öğrenme düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için Spearman’s Rank Order korelasyonu hesaplanmıştır. Spearman’s Rank Order

korelasyonu, iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla kullanılır. Tablo 39 “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” ile “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar arasındaki Spearman’s Rank Order korelasyon analizi sonrasında sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ( $r=-0,572^{**}$ ,  $p<0,05$ ). Negatif yönde bir ilişki olması ise bir değişkeninin değerinin artması veya azalması durumuna göre diğer değişkeninin değerlerinin tersi yönde hareket ettiğini göstermektedir. Ölçeklerin alt boyutları arasında ilişki bulunup bulunmadığını gösteren bulgular Tablo 42’ de yer almaktadır.

Tablo 42

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ile ilkökul öğretmeni motivasyon ölçeğine ilişkin alt boyutların spearman’s rank order korelasyon analizi

Spearman’s Rank Order		İşbirliği	Yansıtma	Uygulama	Bilgi Tabanına Ulaşma
Mesleğe Yönelik	r	-0,543**	-0,559**	-0,598**	-0,557**
Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	r	-0,476**	-0,480**	-0,506**	-0,476**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Meslekten Kaçınma	r	-0,203**	-0,148**	-0,175**	-0,143**
	p	0,000	0,001	0,000	0,002
Mesleği Özümseme	r	-0,431**	-0,412**	-0,339**	-0,481**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

Korelasyon katsayısı düzeyleri incelendiğinde, 0.2 den küçük olan değişkenler arasında çok zayıf ilişki ya da korelasyon olmadığı anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı 0.2 ile 0.4 arasında olan değişkenler arasında zayıf korelasyon, 0.4 ile 0.6 arasında olan değişkenler arasında orta şiddette korelasyon, 0.6 ile 0.8 arasında olan değişkenler arasında yüksek korelasyon ve korelasyon katsayısı 0.8 den büyük olan değişkenler arasında ise çok yüksek korelasyon olduğu anlaşılmaktadır. Korelasyon katsayısı düzeylerinin nasıl yorumlandığına ilişkin bilgiler Tablo 43’de yer almaktadır.

Tablo 43

Korelasyon katsayısı düzeylerinin açıklaması

Korelasyon Katsayısı	Yorum
$r < 0.2$	Çok zayıf ilişki <u>yada</u> korelasyon yok
$0.2 < r < 0.4$	Zayıf korelasyon
$0.4 < r < 0.6$	Orta şiddette korelasyon
$0.6 < r < 0.8$	Yüksek korelasyon
$r > 0.8$	Çok yüksek

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin alt boyutlar incelendiğinde, Meslekten Kaçınma alt boyutu ile Yansıtma alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı  $r = -0.148^{**}$ , Uygulama alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı  $r = -0.175^{**}$ ; Meslekten Kaçınma ile Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı ise  $r = -0.143^{**}$  olarak belirlenmiştir (Tablo 43). Bu bulgular, Meslekten Kaçınma alt boyutu ile Yansıtma alt boyutu, Uygulama ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutları arasında negatif yönde, çok zayıf bir ilişki olduğu ya da korelasyon olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 43 Meslekten Kaçınma alt boyutu ile İşbirliği alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısının  $r = -0.203^{**}$ , Mesleği Özümseme alt boyutu ile Uygulama alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısının ise  $r = -0.339^{**}$  olarak belirlendiğini göstermektedir. Bulgular Meslekten Kaçınma alt boyutu ile İşbirliği alt boyutu ve Mesleği Özümseme alt boyutu ile Uygulama alt boyutu arasında negatif yönde ve zayıf bir korelasyon bulunduğunu göstermektedir. Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı alt boyutu ile İşbirliği, Yansıtma, Uygulama ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutları arasında; Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutu ile İşbirliği, Uygulama, Yansıtma ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutları arasında; Mesleği Özümseme alt boyutu ile İşbirliği, Uygulama ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyutları arasında ise negatif yönde ve orta şiddette bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına ve bu doğrultuda önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin geneli dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerini geliştirme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerinin ölçek genelinde ve İşbirliği, Uygulama ve Yansıtma boyutlarında “hiç katılmıyorum” aralığına denk geldiği; Bilgi Tabanına Ulaşma boyutunda ise “katılmıyorum” aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu bulgular, her ne kadar sınıf öğretmenlerinin Bilgi Tabanına Ulaşma boyutunda daha fazla mesleki öğrenmeye sahip olduğunu gösterse de; mesleki öğrenmelerinin genel olarak düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini geliştirmek amacıyla meslektaşlarının derslerini gözlemlemeleri, meslektaşları ile yardımlaşmaları ve diğer okullarda çalışan meslektaşları ile mesleki öğrenmelerini destekleyecek ilişki kurmalarının düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, alan yazın, bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının yüksek düzeyde olduğunu vurgulamaktadır (Uçar, 2021; Savaş, 2021). Örneğin; Uçar (2021) öğretmenlerin mesleki öğrenmeye karşı olan algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve en çok İşbirliği boyutunda yüksek bir ortalamaya sahip olduklarını gözlemlemiştir. Benzer şekilde, Savaş (2021) öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine yüksek seviyede katıldıklarını belirlemiştir. İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin en fazla Uygulama boyutunda öğretmen mesleki öğrenmeyi gerçekleştirdiğini göstermektedir. Ancak, Liu, Hallinger ve Feng (2016) ise öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile ilgili farklı olarak Bilgi Tabanına Ulaşma boyutunda mesleki öğrenme faaliyetlerine daha çok katılım sağladıkları yönünde bulgulara ulaşmıştır. Bu açıklamalar,

bu araştırmadan elde edilen bulguların alan yazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermediğine dikkati çekmektedir. Bu araştırmada mesleki öğrenme düzeylerine göre bir farklılaşma olmamasının sebebi ayrıntılı olarak incelendiğinde, yukarıda belirtilen araştırmalarda örneklem grubunun farklı branştaki ve kademedeki öğretmenlerini içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte, bu araştırmada ise alan yazından farklı olarak örneklem grubu yalnız sınıf öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, bulgular sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerini geliştirmek amacıyla yapılan etkinlik ve faaliyetlere katılmaya istekli olmadıklarını ve bu faaliyetlere katılsalar dahi mesleki öğrenmelerinin yeterli düzeyde olduğunu düşünmediklerini göstermektedir.

Araştırmada ikinci olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin geneli dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ölçek genelinde ve alt boyutlar dikkate alındığında yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ölçek genelinde “katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmektedir. Benzer şekilde, Meslekten Kaçınma ve Mesleği Özümseme boyutlarında da “katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu durum, ilkokul öğretmenliğinin olumsuz yönlerinin olumlu yönlerinden baskın olduğunu, neden bu mesleği seçtiklerini sorguladıkları, yeniden meslek seçme fırsatları olsa öğretmenlik mesleğini seçmeyecekleri şeklinde ifade edilebilir. Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk ve Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı boyutlarında ise “tamamen katılıyorum” aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini sevdiğini, program dışı etkinlikler yapmaktan hoşlandıklarını, ilkokul öğretmenliğinde öğrencilerin onlara olan sevgilerini hissettirdiklerini, ilkokul öğretmeni oldukları için çevre tarafından takdir edildiklerini ve öğretmenlik mesleğini yapmaktan dolayı mutlu olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, alan yazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçeken, 2005; Vatansever Bayraktar ve Akın, 2019; Soyuçok ve Balantekin, 2021). Sınıf öğretmenlerinin yanında branş öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu bir tavır içinde olduklarını göstermektedir (Polat, Arslan ve Satıcı, 2016). Bununla birlikte, ilkokul ve ortaokulda bulunan yöneticilerin öğretim liderliği eylemlerinin öğretmen motivasyonunu orta düzeyde etkilediği belirlenmiştir (Kurt, 2013). Bu açıklamalar, bu araştırmadan elde edilen

bulguların alan yazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiğine dikkati çekmektedir. Bu durum işine ve mesleğine motive olan öğretmenlerin, mesleğine karşı motivasyonu düşük olan öğretmenlere göre mesleklerinin gerekliliklerini gerçekleştirmede ve bunu devam ettirmekte daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir. Mesleğine motive olmuş öğretmenininde işinde mutlu olması öğrencilerinin de mutlu ve başarılı olmasını etkilemektedir (Urhan, 2018). Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması mesleki kariyerlerini geliştirmelerinde önemli bir etkidir (Falout, 2010).

Araştırmada üçüncü olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun oldukları kurum, okutulan sınıf düzeyi, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ölçek genelinde ve alt boyutları bakımından farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul algılarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık oluşturmadığı alan yazındaki çalışmalar ile ortaya konmuştur (Bal, 2011; Cücemen, 2018). Bununla birlikte öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir (Yasa, 2018). Bu durum alan yazındaki araştırmalarda da mesleki öğrenmenin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğretim etkinliklerini paylaşma, meslektaşları ile işbirliği yapma, öğretim materyali geliştirme ve sınıfta uygulama, öğretimi geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanma durumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri yaş değişkeni açısından incelendiğinde ölçek genelinde ve alt boyutları bakımından farklılaşmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre yaş değişkeni açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılan çalışma mevcuttur (Durak ve Tekin, 2020). Bu çalışmada yaş değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerinde farklılık görülmemesi, yaş değişkeninin öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinde önemli bir rolü olmadığını şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde ölçek genelinde ve alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki tutum ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde eğitim durumu bakımından farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır (Çam ve Üstün, 2016). Bununla birlikte; ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin öğrenen okul algılarında eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir (Bal, 2011; Banoğlu, 2009). Bu açıklamalar bu araştırma sonuçları için sınıf öğretmenlerinin mesleki öğreniminin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bağlamda belirli bir eğitim düzeyine sahip öğretmenler üzerinde yoğunlaşmadığını ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmek adına mesleki öğrenmeye başvuruda buldukları biçiminde yorumlanabilir. Ek olarak bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları değişkeni için belirlenen eğitim durumu düzeyleri alan yazındaki çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerinin ölçek genelinde ve Yansıtma boyutunda hizmet süresi değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde bulgular incelendiğinde 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında mesleğinin 10 yılını dolduran öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde Yansıtma boyutunda hizmet süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Yansıtma boyutunda 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin 6-10, 11-20 ve 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında mesleğinin ilk 5 yılını doldurmuş öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirirken meslektaşlarından ve öğrencilerden gelen geri bildirimlerden daha çok yararlandığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığı görülen araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır (İlğan, Erdoğan ve Sevinç, 2011; Öğdem, 2015; Pınar, 2019). Başka bir çalışmada 3 yıldan daha az bir sürede meslekte çalışan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinde etkisinin az olduğunu ve öğretmenin deneyiminin ve tecrübesinin öğrenci üzerinde görülebilmesi için ise 5 yıl hizmet süresini geçirmesi gerektiği belirlenmiştir (İlğan, 2013). Öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk 10 yılda işbirliğine önem verdiğini oraya koyan çalışmalara da rastlanmıştır (Wubbels, Brekelmans, Brok ve van Tartwijk, 2006). Öğretmen deneyiminin önemli olduğu, ilk

yıllarda daha etkili olup sonraki yıllarda kişisel ve mesleki öğrenme ile desteklenmesinin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. (Rice, 2013). Bu açıklama araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretmenlik mesleğinin stresli bir meslek olduğunu düşünürsek öğrenci sayısı, iş yükü, öğrenme ve öğretmeye karşı isteksizlik, duygusal anlamda tükenme, meslekten ayrılma, emekli olma gibi düşünceler öğretmenlerin meslekte geçirdikleri hizmet süresinin mesleki öğrenmelerinde etkili olabileceği şeklinde ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerinin okutulan sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde ölçek genelinde ve alt boyutları bakımından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi ne olursa olsun öğretmenlik mesleğini benimseyerek yaptıkları, sınıf ayrımı yapmaksızın mesleki öğrenmelerini gerçekleştirdikleri şeklinde açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından incelendiğinde ölçek genelinde ve alt boyutları bakımından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durum devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ile özel okulda görev yapan sınıf öğretmenleri arasında mesleki öğrenme düzeyleri bakımından bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırmada dördüncü olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun oldukları kurum, okutulan sınıf düzeyi, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ölçek genelinde cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, bulgular ayrıntılı incelendiğinde; Meslekten Kaçınma boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Meslekten Kaçınma boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığını vurgulamaktadır (Ertürk, 2016; Reçepoğlu, 2013, 2014; Yılmaz, 2009; Deniz ve Erdener, 2016). Benzer şekilde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iş motivasyonuna yönelik algılarında da farklılık görülmemiştir (Tanrıverdi, 2007; Tiryaki,

2008; Yılmaz, 2009; Ertürk ve Aydın, 2015). Bu doğrultuda, öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının mesleklerini yapmalarında belirleyici bir özellik olmadığı ve cinsiyet değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri açısından önemli olmadığı vurgulanmaktadır (Bingöl, 2021). Bu açıklamalara dayanarak öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonlarının genel olarak hem erkek hem de kadın öğretmenlerde benzer düzeyde etkilediği yorumu yapılabilir. Oysa, her ne kadar ölçek genelinde sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyonlarında cinsiyet açısından farklılık görülmesi de; Meslekten Kaçınma boyutunda farklılık görülmesi kadın öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği süreci boyunca motivasyonlarını etkileyen araçlardan erkek öğretmenlere oranla daha çok etkilendikleri görülmektedir. Bu yüzden erkek öğretmenlere göre daha az meslekten kaçındıkları görüşünü olarak açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yaş değişkeni açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte; bulgular ayrıntılı incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin Mesleği Özümseme ve Meslekten Kaçınma boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde; Meslekten Kaçınma boyutunda 21-30 yaşları ve 31-40 yaşları arasındaki öğretmenler karşılaştırıldığında 21-30 yaşa sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu 21-30 yaşa sahip öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinin olumsuz taraflarının olumlu taraflarından daha fazla olduğunu düşündüklerini ve tekrar meslek seçme fırsatı olması durumunda başka bir mesleği tercih edeceğini göstermektedir. Mesleği Özümseme boyutunda ise 31-40 yaşları ve 41 ve üstü yaşa sahip öğretmenler karşılaştırıldığında 41 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum 41 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliğinin yaşam standartlarını yükselttiğini ve bu mesleğin yeteneklerini göstermesi açısından en uygun meslek olduğunu düşündükleri şeklinde açıklanabilir. Öğretmenlerin motivasyon algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmalar alan yazında yer almaktadır (Kurt, 2013; Urhan, 2018; Kaynar Ak, 2021). Bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak, ilköğretim öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yaş değişkeni bakımından farklılaştığını, bu farklılığın 21-25 yaş arasında yer alan öğretmenler ile 36-45 yaş arasındaki öğretmenler

karşılaştırıldığında 21-25 yaş arasındaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ergen, 2009).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde ölçek geneli ve alt boyutları bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Recepoğlu (2013) önlisans mezunu olan öğretmenlerin en yüksek motivasyon ortalamasına sahip olduğunu, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin ise en düşük motivasyon ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örnek verilen araştırmadan farklı olarak alan yazındaki bazı araştırmalar yüksek lisans yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemektedir (Ugar, 2019; Bakkal ve Radman, 2019). Yapılan araştırmalarda örneklem grubunun ve eğitim durumu düzeylerinin farklı olduğu düşünüldüğü için araştırma sonuçları alan yazına göre farklılık göstermektedir. Örneğin; örneklem grubu alan yazındaki araştırmada olarak ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır (Ugar, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin hizmet süresi değişkeni açısından ölçek genelinde farklılaştığı görülmektedir. 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler karşılaştırıldığında 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler karşılaştırıldığında 6-10 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde ise Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk, Meslekten Kaçınma ve Mesleği Özümseme boyutlarında da farklılaştığı görülmüştür. Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk boyutunda 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler karşılaştırıldığında mesleğinin ilk 5 yılında olan öğretmenlerin; 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler karşılaştırıldığında 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Meslekten Kaçınma boyutunda 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin 11-20 ve 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında mesleğinin 6-10 yılında olan öğretmenlerin öğretmenlik

mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir boyut olan Mesleği Özümseme boyutunda 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin 6-10 ve 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında mesleğinin ilk 5 yılında olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinde meslekten kaçınmalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. 11-20 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler karşılaştırıldığında ise 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin 6-10 ve 11-20 yıl görev yapan öğretmenlere göre mesleklerinde daha çok motive oldukları sonucuna ulaşılan araştırmalar alan yazında görülmüştür (Recepoğlu, 2012). Bununla birlikte farklı olarak, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarında hizmet süresine göre bir farklılık tespit edilmeyen araştırma bulunmaktadır (Argon ve Ertürk, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin okutulan sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde ölçek genelinde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde Mesleği Özümseme boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Mesleği Özümseme boyutunda anlamlı farklılık bulunan grupları tespit etmek için yapılan analizlerden elde edilen bulgularda Mesleği Özümseme boyutunda 1.sınıf okutan öğretmenler ile 2., 3. ve 4.sınıf okutan öğretmenler karşılaştırıldığında 2., 3. ve 4.sınıf okutan öğretmenlerin mesleklerine karşı olan motivasyon düzeylerinde mesleklerini daha çok özümstedikleri, benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin Mesleği Özümseme boyutunda 1.sınıf okutan öğretmenlerde daha yüksek görülmesinin sebebi okula yeni başlayan öğrenciler, 1. sınıf öğretmenleri tarafından okula uyum sağlamaları adına onlara destek olarak mesleki açıdan motivasyonlarını arttırmasına etken olabilir şeklinde yorumlanabilir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin okuttuğu sınıf düzeyi değişkenine göre motivasyon ölçeğinde ve Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum, Takdir Edilme ve Mutluluk, Meslekten Kaçınma ve Mesleği Özümseme boyutlarında farklılaşmadığını göstermektedir. Bu çalışmayı destekler nitelikte Demir (2018) okutulan sınıf düzeyi değişkeni açısından motivasyon düzeyinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu açıklamalar genel olarak bu araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiğini işaret etmektedir.



Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından incelendiğinde Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı ve Mesleği Özümseme boyutları bakımından farklılık bulunmazken ölçek genelinde, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk ve Meslekten Kaçınma boyutlarında farklılaştığı görülmüştür. Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde ölçek genelinde, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk ve Meslekten Kaçınma boyutunda özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine karşı motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Kulbak (2019) özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek motivasyona sahip olduklarını belirlemiştir. Bu bağlamda alan yazındaki çalışma bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre yüksek olmasının sebebi mesleki yönden gelişimleri için yapılacak faaliyetlerin daha düzenli ve sistemli planlamalarından dolayı olduğu belirtilmektedir (Kulbak, 2019). Bu doğrultuda, bu araştırmadan elde edilen bulgular olarak açıklanabilir.

Araştırmada son olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde, tüm alt boyutlar arasında negatif yönde ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin ne kadar yüksek olursa mesleki öğrenme düzeylerinin de o ölçüde düşük olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, alan yazın öğretmenlerin motivasyonlarının artmasının mesleki öğrenme süreçlerinde en önemli etkenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır (Emre Erden, 2021). Buna göre, yüksek motivasyona sahip olan öğretmenlerin öğrenmeye karşı daha hevesli oldukları, düşük motivasyona sahip öğretmenlerin ise mesleki öğrenmeye karşı ilgisiz oldukları görülmektedir. Bu araştırmada alan yazındaki araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi alan yazındaki araştırmanın farklı okul türlerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlere yapılmış olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini bir arada irdeleyen çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini gerçekleştirirken mesleklerine yönelik motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu ve bu iki değişkenin birbirini ne düzeyde etkilediğine ışık tutmaktadır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna nicel veriler doğrultusunda elde edilmiştir. Öğretmenlere yeterli mesleki gelişim olanakları sağlanmadığı düşünülmektedir. Bu durum öğretmenlerin algılanan ile uygulanan mesleki öğrenmelerini ortaya koyabilmek ve mesleki öğrenme düzeylerinin düşük olmasına hangi etkenlerin sebep olabileceğine belirlemek amacıyla nicel ya da karma yöntemler kullanılarak desteklenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna nicel verilerle ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin motivasyonlarını arttıran etkenlerin neler olduğu hakkında nicel ya da karma yöntemler kullanılarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul türü değişkeni bakımından farklılaşmadığı belirlenirken; hizmet süresi değişkeni açısından bazı boyutlarda farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okul türü değişkeni bakımından ve bazı boyutlarda farklılaştığı; eğitim durumu değişkeni bakımından ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların sebeplerinin daha ayrıntılı ele alabilecek araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada kullanılan değişkenler cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet sũresi, okutulan sınıf dũzeyi ve gũrev yapılan okul tũri değişkeni sabit tutularak farklı çalışma gruplarına uygulanabilir. Bu araştırma, Çanakkale il merkezi ve bazı ilçelerinde gũrev yapan sınıf ũęretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Bununla beraber, bu araştırmanın, Tũrkiye’de farklı eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda gũrev yapan ũęretmenlerin katılarak tekrar yapılması, ũęretmenlerin mesleki ũęrenmeleri ve mesleğe yũnelik motivasyon dũzeyleri konusunda kapsamlı bir bakış açısı elde edilmesini sağlayabilir.

Yapılan bu araştırmada sınıf ũęretmenlerinin mesleki ũęrenmeleri ile mesleğe yũnelik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu durum çeşitlendirilerek, farklı değişkenler ile ilişkilendirerek yeni çalışmalar yapılabilir. Sınıf ũęretmenlerinin mesleğe yũnelik motivasyon dũzeylerinin yũkseldięinde mesleki ũęrenme dũzeylerinin de dũřtũęũ sonucunun derinlemesine araştırılması için nicel çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Ak, B. (2008). *Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Akat, İ. ve Üner, N. (1993). *İşletme Yönetimi* (2. Baskı). İzmir: Masa Üstü Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 344-361.
- Aladağ, Ö. (2007). *Örgüt kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkinin araştırılması (Eskişehir Sarar A.Ş. örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 159-179.
- Arkan, Z. (2019). *Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişiminde startalk san diego state üniversitesi vakfı örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşık, İ. (2019). *Web tabanlı mesleki gelişim uygulamasının matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Atmaca, A. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki ve öz yeterlilik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 17- 29.
- Bakkal, M. ve Radmord, S. (2019). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleriyle Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2): 163-195.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Banoğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 125-149.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyon sorunları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ekinoks.
- Bausermann, K.L., Kragler, S., Martin, L.E. ve Quatroche, D.J. (2014). *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, preK-12*. New York: The Guilford Press.
- Benor, D. E. (2000) Faculty development, teacher training and teacher accreditation in medical education: Twenty years from now. *Medical Teacher*, 22(5), 503-512.
- Bingöl, Y. H. (2021). *Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bleicher, R. E. (2013). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education*, 40(5), 802-821.
- Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional development in education*, 40(5), 802-821.

- Brawner, C. E., Felder, R. M., Allen, R. ve Brent, R. (2002). A survey of faculty teaching practices and involvement in faculty development activities. *Journal of Engineering Education*, 91(4), 393-396.
- Bray, M. H., Gause-Vega, C. L., Goldman, S. R., Secules, T. ve Zech, L. K. (2000) Content-based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. *Educational Psychologist*, 35(3), 207-217.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., McDonnell, J. H., & Price, J. R. (1987, April). *The teacher career cycle: Model development and research report*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington.
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüksayraç, M. (2013). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cengiz, E. (2009). *ARCS motivasyon modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)* London: Routledge Falmer.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Cüccemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi (Kocaeli ili Gölccük ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-475.
- Çatalkaya Girgin, G. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin incelenmesi: büro yönetimi öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çavuşoğlu, D. (2008). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetindere, E. D., (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek S. A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çopur, A. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin*

- incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Darling Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Teaching and educational transformation*. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan ve D. Hopkins (Ed.). Second international handbook of educational change (s. 505-520) içinde. New York: Springer Science and Media.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges Of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119-134.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (69-81).
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers. *Eric Digest*, 03-03.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi*.



- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Durak, Y. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappan*, 89(10), 755-761.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Emre Erden, G. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Eren, E. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Erişti, B. (2005). *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı mükemmellik modelinin eğitim fakülteleri için uyarlaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ertürk R. ve Aydın B., (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), s. 233-246.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 1-15.

- Evers, A. T., Kreijns, K. ve Béatrice I.J.M. Van der Heijden (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work, *Studies in Continuing Education*, 38:2, 162-178, DOI: 10.1080/0158037X.2015.1055465.
- Falout, J. (2010). Strategies for teacher motivation. *The Language Teacher*, 34 (6).
- Filho, L.W. & O'loon, K. (1996). *Teacher education for the environment*. ERTCEE, USA.
- Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L. ve Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653-689.
- Genç, N., (2004). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Goe, L., & Stickler, L. M. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. TQ Research & Policy Brief. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press.
- Guskey, TR (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>. Erişim Tarihi:19.02.2019
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*,7(17), 108-124.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, P. (2011). The Relationship Between Reward Management System And Employee Performance With The Mediating Role Of Motivation: A *Quantitative Study On Global Banks*.
- Gürel, E. ve Gürüz, D. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hakan, A., Sağlam, M., Yaşar Ş., Gültekin, M., Deveci, H., Kürüm D. vd. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanlarındaki hizmetiçi eğitim gereksinimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Hall, G. E. ve Loucks, S. F. (1978). *Innovation Configurations: Analyzing the Adaptations of Innovations*.
- Hamarat, F. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolü ve yetiştirme uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hassel, E. (1999). *Professional development: Learning from the best*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Hayden, S. (2011). *Teacher motivation and student achievement in middle school students*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Hinson, J. M. ve LaPrairie, K. N. (2005). Learning to teach online: Promoting success through professional development. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(6), 483-493.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1139439>
- İlğan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., ve Sevinç, S. Ö. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 41-56.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. New York: Allyn & Bacon.
- Kalaycıoğlu, Ş. G. (2019). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karagiorgi Y. ve Kyriacos, C. (2006). ICT in-service training and school practices: in search for the impact. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 395-411
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler*. İstanbul: Nobel Akademik.
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Kaya, A., Küçük, M. ve Çepni, S. (2006). Fizik laboratuvarlarına yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 89-102.
- Kaynar Ak, M. (2021). *Özel okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerinin motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580500200277>
- Kent, A. M. (2004). ImprovingTeacherQuality Through Professional Development. *Education*.124, 3.
- Kılbaş, Ş. (2010). *Etkili sınıf yönetimi*. (1. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kıncal, R. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (4.basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kış, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkant, A. (2011). *İlköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

- Korkmazgil, S. (2015). *An investigation into Turkish english language teachers' perceived professional development needs, practices and challenges* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Kula, S. ve Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (12).
- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: bir karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 425-433.
- Kyriacou, C., Hultgren, Å. ve Stephens, P. (1999) Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3 (3), 373-381
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as Adult Learners: A New Perspective. *New directions for adult and continuing education*, 98.
- Lawler, P. A. ve King, K. P. (2000). *Planning for Effective Faculty Development: Using Adult Learning Strategies*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Learning Institute, 2017).
- Lindner, J. R. (1998). Understanding employee motivation. *Journal of Extension*, 36 (3).
- Ling, L. M. ve Mackenzie N. (2001). The Professional Development of Teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24, 2.
- Liu, S. ve Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. *Educational Administration Quarterly*,

- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Maduakolam, I. ve Bell, E. (2003). A product-based faculty professional development model for infusing technology into teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(3), 340-352.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of Professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 851-860.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Okul Yöneticisi ve Öğretmenler için Mesleki Gelişim Kılavuzu*, Ankara.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri* (1.baskı).Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*.  
[http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06153206\\_otmg\\_kYlavuz.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf),  
Erişim Tarihi: 01.03.2019
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mesleki Gelişim Faaliyetleri, (2018).
- Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü. (2018). *Hayat Boyu Öğrenme*.  
Erişim tarihi: <https://hbogm.meb.gov.tr/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2012). *Mesleki Gelişim Faaliyetleri*. Erişim adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7>.
- Narmanlı, E. (2019). *Arcs motivasyon modelinin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Erzurum.
- Odabaşı, (2013).

- Odabaşı, H. F. (2012a). Öğretmenlikte mesleki gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. I. Yurdakul-Kabakçı (Edt.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim* (s.59-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Odabaşı, H. F. (2012b). Öğretmenlikte mesleki gelişimin planlanması. I. Yurdakul-Kabakçı (Edt.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim* (s.81-92). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation as an essential factor for classroom effectiveness and school improvement. *College Student Journal*, 3 (1), 54-69.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önen, S. M. ve Kanartan, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum*, 43-63.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel- yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma; hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2012). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 275-294.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özer, B. (2004). *Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi*. “Kuram Ve Uygulama Arasındaki Öğretmen Eğitimi” Konulu 29. Yıllık Avrupa Öğretmen Eğitimi (Atee) Konferansında sunulmuştur. Agrigento; İtalya.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 44-58.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.

- Park, S. M. ve Rainey, H. G. (2011). Work motivation and social communication among public managers. *The International Journal of Human Resource Management*, 31 (4): 1-32.
- Park, S. M. ve Rainey, H. G. (2012). Work motivation and social communication among public managers, *The International Journal of Human Resource Management*, 23:13, 2630-2660, DOI: 10.1080/09585192.2011.637060
- Paşamehmetoğlu, A. ve Yeloğlu, H. O. (2014). “Motivasyon”. Ü. Sığırı, & S. Gürbüz içinde, *Örgütsel Davranış*. Beta Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Pınar, İ. (2019). *Resmi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Polat, S., Arslan, Y., ve Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin meslekî tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 675-691.
- Raju, T. J. M. S. (2012). Relationship between change- proneness and teacher motivation. *International Multidisciplinary e-Journal*, 1 (3), 112-123.
- Recepoğlu, E. (2012). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, (194), 149- 165.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21,2.
- Recepoğlu, E. (2014). Analyzing job motivation level of high school teachers in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2220–2225.
- Rice, J. K. (2013). Learning from experience? Evidence on the impact and distribution of teacher experience and the implications for teacher policy. *Education Finance and Policy*, 8(3), 332-348.
- Rollinson, D. ve Broafield, A. (2002). *Organisation Behaviour and Analysis*, Prentice Hall, 2. Edition, UK.
- Ryan, R. ve Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 – 67.



- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset Yay.
- Saf, A. S. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutum, motivasyon ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sağlam, A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sapkale, A. P. (2009). A study of relationship of work motivation and job satisfaction towards teaching attitude of secondary school teachers of Dhule City. *International Referred Research Journal*, 2 (22).
- Savaş, G. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116e153.
- Semerci, A.S. (2005). *İş Motivasyonu ve sonuçları: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası'nda Bir Uygulama*, Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Serinkan, C. (2012). *Liderlik ve Motivasyon* (3.Baskı), İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese model of professional development: Teaching as craft. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 451-462.
- Smith, S. (2002) Teacher mentoring and collaboration. *Journal of Special Education Technology*, 17(1), 47-48.
- Soyuçok, M. ve Balantekin, Y. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonları ile okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3); 1171-1203.

- Sparks, D. ve Loucks-Horsley. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4). [http://www.nsd.org/library/publications/sd/spark\\_s104.cfm](http://www.nsd.org/library/publications/sd/spark_s104.cfm), 27.03.2007.
- Stone Barker, S. (2009). *The relationship of teachers' motivational perceptions and instructional integration of the internet: An inquiry of elementary teachers in one Georgia school district*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University, Statesboro, Georgia.
- Stone, A. (2014). *Naspa's new professionals institute: exploring the personal and professional impact of a two-day, intensive professional development experience*. Master Thesis, University of Nebraska-Lincoln. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. Paper 175, <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/175>
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. Selçuk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 524-544.
- Şanlı, E. (2016). *Okul yöneticilerinin uzaktan mesleki gelişimleri: bir model*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yay. Dağıtım.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tiryaki, A. (2008). *İşletmelerde modern liderlik yaklaşımları ve çalışan motivasyonu ilişkisine yönelik bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçar, H. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin alguları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uluköy, M., Kılıç, R. ve Bozkaya, E. (2014). Hiyerarşik Yapısı Yüksek Olan Kurumlarda Liderlik Yaklaşımlarının Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 191-206.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Akın, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 24, 37-63.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An International review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris
- Villegas-Reimers, E. ve Reimers, F. (2000). Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it. Board on International Comparative Studies in Education (BISCE) of the National Research Council, Washington DC.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., ve van Tartwijk, J. (2006). Hollanda'daki Orta Sınıflarda Sınıf Yönetimine Kişilerarası Bir Bakış. CM Evertson & CS Weinstein'da (Ed.), *Handbook of class management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (1161–1191).
- Yapar, T. (2005). *Motivasyonun iş verimliliği üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Yavuz, C. ve Karadeniz, B.C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9),507- 519.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S.W., Scarloss, B., ve Shapley, K.L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues ve Answers Report: Washington, DC.* [http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL\\_2007033.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf) adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Yurdakul, I. K., Erişti, B., & Odabaşı, F. (2013). *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (1. Baskı) Ankara: İstanbul Üniversitesi İİBF Yayınları.

**EKLER**  
**EK 1**  
**MEB Araştırma İzni**



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.15504687  
Konu: Anket Çalışması

28.08.2019

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**ÇANAKKALE**

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının  
06/08/2019 tarihli ve 1900111063 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Elif ÇOKAL tarafından "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenmeleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, Eylül 2019 - Ocak 2020 tarihleri aralığında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

**EK 2**  
**Etik Kurul İzni**



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100001805  
Konu : Başvuru İncelenmesi

06.01.2021

Sayın Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2020-YÖNP-0108 nolu projeniz ile ilgili olarak Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 04/01/2021 tarih ve 01/29 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.


**KARAR:29-** Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenmeleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, ilgili kurumun izninin alınması ve Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna sunulması koşulu ile Etik Kurul ilkelere **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.




## EK 3


### “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” Kullanım İzni

Ölçek kullanım izni Gelen Kutusu x 🔍 🖨️ 📧

 **Elif ÇOKAL** < Alıcı: 26 Mar 2019 10:00 ☆ 🔄 ⋮

Sayın hocam,  
Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapıyorum. Danışmanım Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN ile çalışıyorum. Uyarılmış olduğunuz Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğini tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu sebeple ölçeği kullanmama izin verirsiniz ve ölçeği gönderebilirsiniz çok memnun olurum.  
Saygılarımla. İyi çalışmalar.  
Elif ÇOKAL

 Elif Hanım, ölçeğimizin izinlerini S Bı vermektedir. Hem ölçeği hem de izin yazısını S Hoca size verecektir diye düşünüyorum. Tezinizde kolaylıklar dil 26 Mar 2019 10:18 ☆

 Alıcı: 27 Mar 2019 00:38 ☆ 🔄 ⋮

Elif Hanım merhabalar,  
Tez çalışmanızda ilgili ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek ve uyarılma makalesi ektedir.  
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

## EK 4

### “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” Kullanım İzni

Ölçek kullanım izni Gelen Kutusu x 🔍 🖨️ 📄

**Elif ÇOKAL** 11 Ara 2019 Çar 08:38 ☆  
Sayın hocam, Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapıyorum. Danışmanım Prof. Dr. Çiğdem ŞA

---

**Alıcı: ben** 11 Ara 2019 Çar 13:24 ☆ 📄 ⋮

Merhabalar Elif Hanım,  
Ölçeği kullanabilirsiniz, sizinle daha sonra maddeler ve puanlaması ile ilgili olarak bilgilendirme dosyası da paylaşıyorum. Kolaylıklar diliyorum.

11 Ara 2019 Çar 08:38 tarihinde Elif ÇOKAL · şunu yazdı:  
\*\*\*

---

**Elif ÇOKAL** 13 Ara 2019 Cum 14:24 ☆ 📄 ⋮

Alıcı:  
hocam çok teşekkür ediyorum. Maddeler ve puanlaması ile ilgili bilgileri de paylaşırsanız çok mutlu olurum. Saygılarımla. Elif ÇOKAL

11 Ara 2019 Çar 13:24 tarihinde  
\*\*\*



**EK 5**  
**ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ**

Sayın öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, siz sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenmelerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayalıdır. Ölçekten elde edilecek bilgiler yalnız araştırma amacı ile kullanılacaktır ve kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Sizden istenen her soruyu dikkatlice okumanız ve onunla ilgili size uygun olan rakamı işaretlemenizdir. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Elif ÇOKAL  
Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

**Kişisel Bilgiler**

1. Cinsiyetiniz  Kadın  Erkek
2. Yaşınız  21-25  31-40  41 ve üstü
3. Eğitim Durumunuz  E.F Sınıf Öğretmenliği Bölümü  
 Eğitim Enstitüsü  
 Eğitim Önlisans (2 yıl)  
 E. F Lisans Tamamlama  
 Eğitim Yüksek Okulu  
 E.F Dışı Lisans Programı  
 Yüksek Lisans  
 Diğer
4. Hizmet süreniz (yıl olarak)  1-5  6-10  11-20  21 yıl ve üstü
5. Okutulan sınıf düzeyi  1. Sınıf  2. Sınıf  3. Sınıf  4. sınıf
6. Görev yaptığınız okul türü  Devlet Okulu  Özel Okul

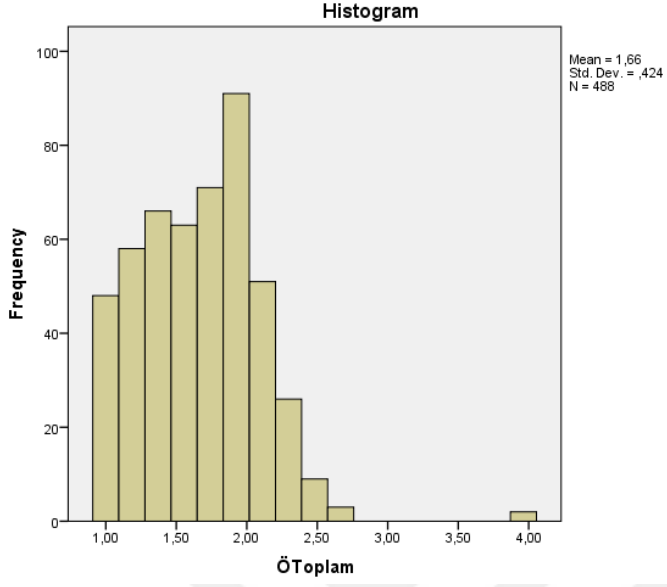
ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
No					
1	Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.				
2	Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.				
3	Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.				
4	Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.				
5	Öğrenci başarısının ve eğitim programının hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılırım.				
6	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.				
7	Meslektaşlarımdan aldığım dönütlere dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.				
8	Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.				
9	Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımdan derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.				
10	Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.				
11	Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.				
12	Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydederim.				
13	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.				
14	Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm.				
15	Öğretimimin başarısının veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım.				
16	Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.				
17	Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.				
18	Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygularım.				
19	Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.				
20	Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.				
21	Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.				
22	Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım.				
23	Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.				
24	Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımdan derslerini izlerim.				
25	Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşım ile ilgili yayınları okurum.				
26	Meslektaşlarımdan yardım isterim.				
27	Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.				

**EK 6**  
**İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ**

No	İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
2	Meslektaşlarım iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşündürler.	1	2	3	4	5
3	Öğretmeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olan saygımı artırıyor.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerimle ilkokul öğrenimleri süresince beraber olmak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
6	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7	Mesleğimle ilgili çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
8	Mesleğini iyi yapan bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kişisel gelişimime katkı sağlıyor.	1	2	3	4	5
10	Bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum.	1	2	3	4	5
11	Program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
12	Çocukları seviyorum.	1	2	3	4	5
13	İlkokul öğretmenliğinin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
14	Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ediyorum.	1	2	3	4	5
15	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştiriyorum.	1	2	3	4	5
16	Derslerin dışında öğrencilere katkı sağlamak için zaman harcamıyorum.	1	2	3	4	5
17	Okul yönetimi, eğitim ile ilgili fikirlerime destek veriyor.	1	2	3	4	5
18	İlkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor.	1	2	3	4	5
19	Serbest zamanlarımın bir kısmını mesleğimle ilgili yayınları okuyarak geçiriyorum.	1	2	3	4	5
20	Meslektaşlarım çalışmalarına saygı duyuyorlar.	1	2	3	4	5
21	İlkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir.	1	2	3	4	5
22	Meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkokul öğretmenliğini seçmezdim.	1	2	3	4	5
23	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
24	Velilerimin iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşündükleri kanaatindeyim.	1	2	3	4	5
25	İlkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.	1	2	3	4	5
26	İlkokul öğretmenliğinin yeteneklerimi en iyi şekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
27	Öğrencilerim iyi bir öğretmen olduğumu ifade ederler.	1	2	3	4	5
28	Kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum.	1	2	3	4	5
29	İlkokul öğretmeni olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.	1	2	3	4	5
30	İlkokul öğretmenliğinin eğlenceli bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

## EK 7

### ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ HİSTOGRAM GRAFİĞİ



## EK 8

### İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ HİSTOGRAM GRAFİĞİ

