

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK MOTİVASYONLARI VE  
MESLEKİ GELİŞİMLERİ ÖNÜNDE ALGILADIKLARI ENGELLER: BİR KARMA  
YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Havva KULBAK**

**ÇANAKKALE  
Ağustos, 2019**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonları ve  
Mesleki Gelişimleri Önünde Algıladıkları Engeller: Bir Karma Yöntem Araştırması**

**Havva KULBAK**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK**

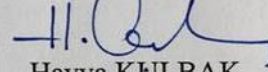
**Çanakkale**  
**Ağustos, 2019**

### Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonları ve Mesleki Gelişimleri Önünde Algıladıkları Engeller: Bir Karma Yöntem Araştırması**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

26/08/2019

  
Havva KULBAK

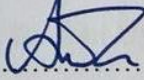
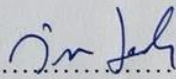
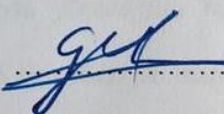
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Havva KULBAK tarafından hazırlanan çalışma, 26/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 1029.36.12

Akademik Unvan	Adı Soyadı	İmza	
Dr. Öğr. Üyesi	Adil ÇORUK		Danışman
Doç. Dr.	İlknur Maya		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Gökhan ILGAZ		Üye

Tarih: .....

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Önsöz

Dünyada yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler eğitim sistemlerini, beraberinde öğretmenlerin görev ve sorumluluk alanlarını etkilemektedir. Güçlü, demokratik ve öğrenen toplumlar için dünyanın ve ülkemizin en önemli aktörlerinin öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Böylesi önemli bir konumda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması bireysel sorumluluk çemberinin dışına çıkarak hükümetlerin ve üniversitelerin sorumluluğuna girmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin gerekliliğine ve önemine olan inancım ve bu noktada yapabileceklerimin merakıyla çıktığım bu yolda karşılaştığım tüm zorluklara rağmen nitelikli kazanımlar ve çok değerli birikimler elde ettiğim inancı ile huzurlu ve mutluyum.

Bu süreçte büyük bir sabır ve özveri ile bana yol gösteren, yorulduğum ve umutsuzluğa kapıldığım her anımda kararlılıkla çalışma azmi veren, desteğini ve bana olan güvenini her zaman hissettiğim çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Nasıl daha iyi bir öğretmen olabilirim azmiyle yürüdüğüm bu yolda, lisansüstü eğitimimi en iyi şekilde tamamlayacağım konusundaki teşvikleri ve inancı için her yönüyle örnek aldığım çok değerli hocam Doç. Dr. İlknur MAYA' ya; yardım istediğim her zaman yanımda olacağını hissettiren ve başaracağıma olan inancı ile beni hep motive eden güler yüzlü melek kalpli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ş.Melike ÇAĞATAY'a çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca yüksek lisans öğrenimim süresince edindiğim kazanımlar ve katkıları için bölümdeki değerli hocalarıma ve görüşleriyle tezime katkı sağlayan tez jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ' a teşekkür ederim.

Araştırmamın ölçek geliştirme sürecinde önemli katkılar sağlayan değerli hocalarım Dr.Öğr.Üyesi Durmuş ÖZBAŞI'ya, Dr.Öğr.Üyesi Tugay TUTKUN'a, Dr.Öğr.Üyesi Serdar ARCAGÖK'e, Doç.Dr.Osman ÇEKİÇ'e, Dr.Öğr.Üyesi Barış USLU'ya verdikleri destekten dolayı minnettarım.

Bu günlere gelmemde en çok emeği olan, fedakarlık yapmaktan asla yorulmayan, kızı olmaktan dolayı büyük gurur duyduğum canım annem Fatma ÇAKIR'a, evlatlarının her zaman başaracağına olan inancını hiç kaybetmeyen, azmiyle bizlere her daim örnek olan canım babam Niyazi ÇAKIR'a, her zaman desteklerini yüreğimde hissettiğim ve başarıları ile gurur duyduğum ve örnek aldığım kardeşlerim Nurcan BIÇAKÇI, H. Burak ÇAKIR ve kardeşten öte Dr. Öğr. Üyesi Sercan BIÇAKÇI' ya yanımda oldukları için teşekkür ediyorum.

Ve son olarak bu süreçte büyük bir özveri, sabır ve anlayış gösteren, sahip olduğum en değerli hazinelerim evlatlarım KUTAY ve KEREM'e; elimden tutarak bu yola girmek için beni cesaretlendiren değerli eşim Mehmet KULBAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Tüm çabam evlatlarımın ve bütün çocukların daha iyi bir öğretmene kavuşabilmesi için...

Çanakkale,2019

Havva KULBAK

**Havva KULBAK**

## **Özet**

### **Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonları ve Mesleki Gelişimleri Önünde Algıladıkları Engeller: Bir Karma Yöntem Araştırması**

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraber uygulandığı karma (mixed) yöntem kullanılan bu çalışmada keşfedici sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde çalışma grubunu 55 kadın, 20 erkek olmak üzere toplam 75; nicel bölümünde ise tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen 497 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, evreni temsilen farklı örneklemlerden sıralı olarak (nitel-nicel) toplanmıştır. Nitel bölümde yapılandırılmış görüşme formu, nicel bölümünde ise beşli likert ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümündeki verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan araştırmacı tarafından 23 maddelik Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği ve 33 maddelik Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekler alan uzman görüşlerine sunulmuş, sonrasında yapı geçerlilikleri için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin faktör yapıları doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma; çıkarımsal istatistiklerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA); farklılığın kaynağını tespit edebilmek için post-hoc

testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller arasındaki ilişkiyi saptamak için ise Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının kararsızım düzeyinde olduğu, mesleki profesyonellik bağlamında motivasyonlarının en yüksek, karara katılma boyutunda en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması aşamasında söz sahibi olmak istedikleri ve mesleki profesyonelliğe önem verdikleri bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engellerin en yüksek olduğu boyut beklentilere ilişkin faktörler, en düşük olduğu boyut ise çalışılan kuruma bağlı faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin mesleki gelişimlere ilişkin beklentilerinin karşılanamadığı ve çalıştıkları kurumların mesleki gelişimlerine etkisinin diğer etkenlere göre en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları arasında fark olmamasına rağmen kadın öğretmenlerin engel algısının daha yüksek olmasıdır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, motivasyon, mesleki gelişim engelleri, karma yöntem



**Havva KULBAK**

**Abstract**

**Teachers' Motivations for Professional Development and Barriers Perceived by  
Them in Their Professional Development: A Mixed Method Research**

In this study, it was aimed to determine the teachers' motivation towards professional development and their opinions about the barriers perceived in front of their professional development.

A mixed method which qualitative and quantitative research methods were applied together was used in this study. The population of the study consists of teachers who working in public and private schools in the central district of Çanakkale in the 2018-2019 academic year. The study group of the research's qualitative part consist of 75 teachers; 55 women and 20 men and quantitative part study group consist of 497 teachers whom were class and branch teachers and determined by stratified sampling method. Data were collected sequentially (quali - quanti) from different samples representing the universe. The structured interview form was used in the qualitative part and the five-point likert scale was used in the quantitative part. The content analysis approach was adopted in the analysis of the data in the qualitative part of the research. According to the findings, 23-item *Teacher Professional Development Motivation Scale* and 33-item *Barriers to Professional Development Perceived By Teachers' Scale* were developed by the researcher. The scales were presented to the expert opinions and then explanatory factor analysis was performed for construct validity. Then, factor structure of the scales were confirmed by confirmatory factor analysis. In the analysis of quantitative data, percentage, frequency, mean and standard deviation from descriptive statistics; t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) from inferential statistics;

Scheffe test, one of the post-hoc tests, was used to determine the source of the difference. Pearson Correlation Coefficient was used to determine the relationship between teachers' motivation towards professional development and the barriers they perceived in their professional development.

As a result of the findings obtained from the research, it was concluded that the motivation of the teachers for professional development was undecided, the motivation was very high in the context of professional professionalism and the lowest in the dimension of participation in the decision. It is an important finding of this research that teachers want to have a say in the planning stage of professional development activities and they attach importance to occupational professionalism. According to the results of the research, it was found that the teachers' perceived barriers to professional development were the highest in terms of expectations and the lowest dimension was related to the institution which they were studying. In the light of these findings, it was concluded that the expectations of the teachers about the professional development could not be met and the effect on the professional development of the institutions they worked for was less than the other factors. Additionally, another striking finding of the study is that although there is no difference between the motivation of male and female teachers for professional development, female teachers' perception of disability is higher. When the results of the study were examined, it was found that there was a significant relationship between the motivation of the teachers' for professional development and the barriers they perceived in front of their professional development.

**Key Words:** Professional development, motivation, professional development obstacle, mixed method

## İçindekiler

Onay .....	i
Önsöz.....	ii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xiv
Kısaltma ve Semboller .....	xv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Problem Cümlesi.....	4
Araştırmanın Amacı .....	5
Alt Amaçlar.....	5
Araştırmanın Önemi .....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
Varsayımlar .....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	9
Öğretmenlik Mesleği .....	9
Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları .....	10
Mesleki Gelişim.....	12
Mesleki gelişimin amaç ve önemi.....	14
Öğretmenlerin mesleki gelişimi.....	16
Hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim ilişkisi.....	18
Etkili mesleki gelişimin programlarının özellikleri.....	21
Mesleki gelişim modelleri.....	23
Mesleki gelişim modellerini uygulama etkinlikleri.....	27
Motivasyon .....	28
Motivasyon kavramı.....	28
Motivasyon türleri: İçsel ve dışsal motivasyon.....	29
Motivasyon kuramları.....	31
Öğretmen Motivasyonu .....	36
Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyon.....	37

İlgili Araştırmalar .....	39
Yurt içinde yapılan araştırmalar. ....	40
Yurt dışında yapılan araştırmalar. ....	46
Bölüm III: Yöntem .....	50
Araştırmanın Modeli.....	50
Karma yöntem araştırmaları. ....	50
Keşfedici sıralı desen.....	51
Evren.....	53
Katılımcılar.....	54
Örnekleme .....	56
Veri Toplama Araçları.....	58
Nitel veri toplama aracı. ....	58
Nicel veri toplama araçları. ....	59
Verilerin Toplanması.....	74
Verilerin Analizi .....	75
Nitel verilerin analizi. ....	75
Nicel verilerin analizi. ....	76
Geçerlik ve güvenirlik analizleri. ....	79
Bölüm IV: Bulgular.....	82
Nitel Boyuta İlişkin Bulgular .....	82
Mesleki gelişime yönelik motivasyonlarına ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular. ....	82
Öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellere ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular.....	86
Nicel Boyuta İlişkin Bulgular.....	90
Birinci alt probleme ait bulgular.....	90
İkinci alt probleme ait bulgular. ....	95
Üçüncü alt probleme ait bulgular. ....	105
Dördüncü alt probleme ait bulgular.....	111
Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	121
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	124
Nitel Bulgulara Ait Tartışma ve Sonuç .....	124
Nicel Bulgulara Ait Tartışma ve Sonuç.....	126

Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyona İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	126
Mesleki Gelişime Yönelik Algılanan Engellere İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	131
Öneriler.....	137
Araştırmacılara Öneriler.....	137
Uygulayıcılara Öneriler.....	138
Kaynakça.....	141
Ekler.....	156
Ek A: Araştırma İzin Belgesi.....	156
Ek B: Veri Toplama Araçları.....	157
Ek C: Araştırmaya Katılan Okulların Listesi.....	159
ÖZGEÇMİŞ.....	161

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Mesleki Gelişim Modelleri.....	24
2	Motivasyon Anahtar Öğeleri Özet Tablosu.....	37
3	Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	55
4	Örnekleme İlişkin Demografik Veriler.....	57
5	Açımlayıcı Faktör Analizine Ait KMO ve Barlett Test Değerleri Bulguları.....	60
6	İkinci Açımlayıcı Faktör Analizi Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları.....	61
7	Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği Değer Aralıkları.....	61
8	Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	62
9	Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği DFA t-testi Değerleri.....	64
10	Açımlayıcı Faktör Analizine Ait KMO ve Barlett Test Değerleri Bulguları.....	67
11	Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği AFA Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları.....	68
12	Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği AFA Sonuçları.....	69
13	Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği DFA t-testi Değerleri.....	72
14	Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	77
15	Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa Değerleri.....	80
16	Alt Boyutlar Altında Oluşan Alt Temalar ve Öğretmen Kodları.....	83
17	Alt Boyutlar Altında Oluşan Alt Temalar ve Öğretmen Kodları.....	87
18	Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular.....	90
19	Mesleki Profesyonellik Alt Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	91
20	Kazanımlar Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	92
21	Mesleki Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	93

22	Karara Katılma Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	93
23	Uygulanma Şekli Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları...	94
24	Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları.....	95
25	Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
26	Medeni Durum Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları.....	97
27	Çocuk Sahibi Olma Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları....	98
28	Eğitim Durumu İlişkin t-Testi Sonuçları .....	99
29	Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları .....	100
30	Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....	102
31	Kurum Değişkenine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	103
32	Okul Türü Değişkenine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	104
33	Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular.....	105
34	Bireysel Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	106
35	Beklentilere İlişkin Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	107
36	Eğitim Politikalarına Bağlı Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	108
37	Planlamaya Bağlı Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	109
38	Çalışılan Kuruma Bağlı Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	110
39	Cinsiyetleri Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları.....	111
40	Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....	112
41	Medeni Durum İlişkin t-Testi Sonuçları.....	114
42	Çocuk Sahibi Olma Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları....	115

43	Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları .....	116
44	Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....	117
45	Kıdem Türü Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....	118
46	Kurum Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları.....	119
47	Okul Türü Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	120
48	Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	121
49	Toplam Puanlara İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	123





## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan çalışmaların sınıflandırılması .....	20
2	Motivasyon kuramları .....	32
3	Kapsam kuramları .....	33
4	Adams’ın eşitlik kuramı .....	35
5	Karma yöntemin güçlü yönleri.....	52
6	Keşfedici sıralı desen modeli .....	53
7	Keşfedici desen uygulanmasında temel prosedür akış şeması .....	54
8	Öğretmen mesleki gelişim motivasyon ölçeği path diyagramı çıktısı .....	65
9	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörler ölçeği path diyagramı çıktısı.....	73
10	Araştırma kapsamında izlenen yola ait şema .....	81
11	Mesleki gelişime yönelik motivasyon alt temaları.....	82
12	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörler alt temaları.....	86

## Kısaltma ve Semboller

**AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi

**BİLSEM:** Bilim Sanat Merkezleri

**DFA:** Doğrulayıcı faktör analizi

**HEM:** Halk Eğitim Merkezi

**ILO:** Uluslararası Çalışma Örgütü

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

**OTMG:** Okul Temelli Mesleki Gelişim

**OYGM:** Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü

**ÖMGE:** Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği

**ÖRAV:** Öğretmen Akademisi Vakfı

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

**TALIS:** Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi

**TED:** Türk Eğitim Derneği

**TÜBİTAK:** Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

**UNICEF:** Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

## Bölüm I: Giriş

Bu bölüm içerisinde araştırmanın problemi, önemi, amacı, sınırlılıkları, sayılıları ve araştırma kapsamında kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

### Problem Durumu

Dünyada yaşanan gelişmeler nedeniyle sanayileşme, küreselleşme ve teknoloji alanındaki hızlı değişimler insanların yaşamlarını etkilemektedir. Yaşanan gelişmeler, bireylerin sahip olması gereken niteliklerin de farklılaşmasına sebep olmaktadır. Son yıllarda yaşanan değişimler eğitim sistemlerini de derinden etkilemektedir.

Değişimler, öğrenme ve öğretme süreçlerini de farklılaştırarak öğretmenlerin sınıf içi görev ve sorumluluklarını, aynı zamanda sınıf içerisindeki konumunu da değiştirmektedir. Sınıflar, öğrencilerin bilgiye ulaştıkları tek ortam olmaktan çıkarak aynı zamanda bilgilerini düzenledikleri ve bilgi kaynaklarına daha hızlı ve daha etkin nasıl ulaşacaklarının öğrenildiği ortamlara dönüşmektedir. Bu dönüşümler neticesinde, öğretmenler bilgi aktarıcılığı görevi ile yaşadığımız çağın ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Acat (2017), *“Bu değişim ve dönüşümler, öğretmenin sınıf içinde tamamen işlevsiz hale geldiği ve artık bir öğretene ihtiyaç duyulmadığı anlamına mı gelmektedir?”* sorusu ile öğretmenin mevcut konumunu sorgulayarak öğretmenlerin yeni görev tanımından bahsetmiştir. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgiye en kısa zamanda, en kolay hatırlayabilecekleri ve işlevsel olarak kullanabilecekleri şekilde ulaşmalarını sağlayan ve öğrenciye özgü yöntemler oluşturan bir uzmana dönüşmektedir. Öğretmenin niteliğine ve etkililiğine odaklanarak eğitim reformlarında öncelikli sırayı öğretmenlere veren toplumların amaçlarına daha kısa zamanda ulaşmaktadırlar (TEDMEM, 2018).

Hızla gelişen dünyada öğrenmeyi öğrenme, ekip çalışması yapabilme, problem çözme, eleştirel düşünebilme ve teknoloji okuryazarlığı gibi yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması gerekliliği ile birlikte öğretmenlerin; değişimleri analiz edebilen, etkili iletişimde bulunarak empati kurabilen, uzmanlık yoluyla liderlik becerileri yetkinliğine sahip olmaları gerekmekte ve sürekli mesleki gelişimin önemine inanarak mesleki gelişimi öğretmenliğin bütünleşik bir parçası olarak kabul etmeleri gerekmektedir (MEBÖYGM, 2017a).

Eğitimin önemli hedeflerinden biri, bütün öğrencilerin etkili şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Bunun için gerekli olan ilk koşul, en iyi öğretmenlerin öğrencilerle buluşturulması ve öğretmenlerin sınıfta etkililiğini arttırabilmek için motive olmalarını sağlamaktır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme felsefesi doğrultusunda mesleki gelişimleri için sürekli eğitime ihtiyaçları vardır. Birçok araştırmaya göre, etkili hizmet öncesi eğitimin ve mesleki gelişimin verilmesi, çalışma şartlarının ve maaşların iyileştirilmesi; öğretmenlik mesleğinin cazip hale gelmesi ve öğretmenlerin meslekte kalmalarının sağlanması için zorunluluk haline geldiği belirtilmektedir (OECD, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliği sağlanarak, öğretmenlere yeterliliklerini geliştirmeleri ve hızlı değişen ortama uyum sağlama fırsatı sunulmalıdır (Avrupa Komisyonu / EACEA / Eurydice, 2018). Shaver (2010), öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri ve çalıştıkları okulların faydası için kariyerleri boyunca mesleki gelişimin gerekliliğinden ve öneminden bahsetmektedir. Ayrıca mesleki gelişim etkinliklerine katılımın öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerini olumlu yönde etkileyerek öz saygı, iş memnuniyeti, yaratıcılık duygularını geliştirerek motivasyonlarını arttırdığını belirtmektedir. Uygun ortamı sağlayarak öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Gorozidis & Papaioannou, 2016). Öğretmenlerin, okul mesleki gelişim programları, çevrimiçi kurslar, yüksek lisans-doktora programları ve uzaktan eğitimler yoluyla mesleki

gelişim etkinliklerine katılma imkânına sahip olmaları gerekmektedir. Day (1999), öğretmenlerin pasif bir şekilde iken gelişimlerinin mümkün olmadığını, aktif olmaları gerektiğini; bu nedenle, mesleki gelişimleri için öğrenme faaliyetlerinin yönü ve süreci ile ilgili kararlarda merkezi olarak yer almalarının önemli olduğunu belirtmektedir.

Guskey (2000), öğretmenlerin mesleki gelişimleri için katıldığı etkinliklerde elde ettiği kazanımları sınıf içi uygulamalarda kullanamamalarının veya öğrencilere faydalı öğrenme çıktılarına dönüşmemesinin nedenlerinden belki de en önemlisi olarak öğretmenlerin katılım sağladığı etkinliklerde öğretmeni motive eden faktörlerin dikkate alınmadığını iddia etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını olumsuz etkilemekte ve mesleki gelişimleri önünde bir engel olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını engelleyen engeller tespit edilerek bu engellerin kaldırılması ve öğretmenlerin kariyerlerinin her döneminde mesleki gelişim konusunda ihtiyaçlarının tespit edilerek yıllık mesleki gelişim planlarının oluşturulması ve uygulanması konusunda desteklenmesi gerekmektedir (OECD, 2016).

Eğitim-öğretimin niteliğinin ve öğretmenlerin etkililiğinin artırılması için öğretmenlere mesleki gelişim alanında verilecek olan destek büyük önem arz etmektedir (Seferoğlu, 2009). Türkiye’de öğretmen açığının çok kısa sürede tamamlanacağı öngörüsünden hareketle, eğitimde başarılı ülkelerin uyguladıkları politikalar doğrultusunda ülkemizde de hizmet içindeki öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ve süreklilik kazandırılmasına yönelik adımlar atılması gerekmektedir (ERG, 2015). Öğretmenlere mesleki gelişim alanında verilecek destek, öğretmenlerin bireysel yönden gelişmesini, öğrencilerin öğrenmelerini, okulun etkililiğini ve genel anlamda eğitimde niteliğin artmasını sağlaması beklenmektedir. Eğitim-öğretim

faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi ve çağın koşullarına uygun nitelikli eğitim çıktıları için öğretmenlerin değişen rollerine uyum sağlayabilmeleri mesleki gelişim etkinliklerinin niteliğine ve sürekliliğine bağlıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi, etkinliklere katılımlarının sağlanması ve edinilen bilgilerin sınıf ortamında uygulamaya geçirilebilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellerin tespit edilebilmesinin nitelikli mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın mevcut alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

**Problem Cümlesi.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller arasında ilişki var mıdır?

**Alt Problemler.** Araştırmanın problemine bağlı oluşan alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlara ilişkin motivasyon düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlara ilişkin motivasyon düzeyleri
  - a. cinsiyet,
  - b. yaş,
  - c. medeni durum,
  - d. çocuk sahibi olma,
  - e. eğitim durumu,
  - f. branş,
  - g. kıdem,
  - h. görev yaptığı kurum türü,

- i. okul türü (resmi-özel) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde algıladıkları engeller ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde algıladıkları engeller ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri
- a. cinsiyet,
  - b. yaş,
  - c. medeni durum,
  - d. çocuk sahibi olma,
  - e. eğitim durumu,
  - f. branş,
  - g. kıdem,
  - h. görev yaptığı kurum türü,
  - i. okul türü (resmi-özel) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenler için etkin ve nitelikli mesleki gelişim programlarının planlanması ve mesleki gelişimlerinin sürekliliğinin sağlanması noktasında; öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarını, beklentilerini ve algıladıkları engellere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

**Alt Amaçlar.** 1.Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını belirlemek,

2.Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarını inceleyerek mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engelleri ortaya koymak,

3.Öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller ile mesleki gelişime yönelik motivasyonları arasında ilişkiyi araştırmaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Ulusal ve uluslararası alanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara karşı yoğun ilgi olduğu, özellikle ülkemizde bu ilginin son zamanlarda daha fazla arttığı görülmektedir (Akçay-Kızılkaya, 2012; Bümen vd., 2012). Artan ilgiye rağmen ilgili alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellerin birlikte araştırıldığı çalışmaların olmaması dikkat çekicidir.

Öğretmenler için etkin ve nitelikli mesleki gelişim programlarının hazırlanması açısından öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının belirlenerek; mesleki gelişime yönelik ihtiyaçlarının bu doğrultuda planlanması gerekmektedir Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının arttırılabilmesi için mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engelleri hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı tek bir araştırma olarak incelemiştir. Başka bir ifade ile karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri daha büyük bir örnekleme uygulanarak elde edilen bilgiler genellenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmanın, kuramsal anlamda ve elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve diğer araştırmacılara kaynak teşkil edeceği, literatüre katkıda bulunacağı, aynı zamanda Öğretmen Strateji



Belgesi'nde belirtilen üç temel amaçtan birisi olan “Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak” hedefinin gerçekleştirilmesi noktasında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik öneriler sunabileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma,

1. Bu araştırma öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki gelişime yönelik motivasyon ile ilgili literatür ile,
2. Çanakkale ili Merkez ilçede 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm eğitim kademelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri ile,
3. Araştırma kapsamında toplanan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “ Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği” ile,
4. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle ve elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **Varsayımlar**

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine kurulmuştur.

1. Araştırmanın amacına uygun veri toplama araçları geliştirilmiştir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler soruları samimiyetle ve doğru olarak cevaplamışlardır.
3. Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu ve örneklem nitelik ve nicelik olarak evreni temsil edebilmektedir.

## **Tanımlar**

**Öğretmen:** Eğitim, öğretim ve yönetim alanlarında Türk Eğitim Sistemi'nin hedeflerine uygun bir şekilde belirlenen görevlerini genel kültür bilgisi, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon uzmanlığı ile yerine getiren profesyonel bir meslek dalıdır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

**Yeterlik:** Bir çalışmayı etkili ve verimli olarak hazırlamak ve tamamlamak için bir kişide bulunması gereken bilgi, yetenek, davranış ve değerlerdir (OYGM, 2017b).

**Yeterlik Alanı:** Bir alan çerçevesinde bilgi, yetenek, davranış ve değerlerin bir arada birbirini tamamlayacak şekilde bir bütün oluşturmasıdır (OYGM, 2017b).

**Mesleki Gelişim:** Öğretmenlerin mesleki yönden bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını artırmak ve öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek/artırmak için planlanan eğitimler veya aktivitelerdir (Guskey, 2000).

**Hizmetiçi eğitim:** Resmi ve özel işyerlerinde belirli bir ücret alarak çalışmakta olan bireylerin mesleki olarak bilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile yapılan eğitimlerdir (Taymaz, 1997).

**OTMG:** Öğretmenlerin mesleki yönden ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyerek bilgi, yetenek ve davranış olarak gelişmesini sağlayan, nitelikli öğrenme ve öğretme ortamlarının oluşturulması aşamasında öğretmenlere destek olmayı amaçlayan okul temelli mesleki gelişim süreçleridir(MEB, 2010).

**TALIS:** OECD organizasyonu olarak ülkelerin eğitim politikalarını ve ülkeler arası analizler yaparak benzer problemlerin karşılaştırılmasını sağlayan bir anket uygulamasıdır.

## Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Bu bölüm içerisinde öğretmenlik mesleği, yeterlik alanları, mesleki gelişim, amacı ve önemi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, etkili mesleki gelişim programları ve modelleri incelenmiştir. Ayrıca motivasyon, motivasyon türleri ve kuramları, öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyon konularına yer verilmiştir.

### Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile "Eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini yerine getirmekle görevli özel bir ihtisas mesleği" şeklinde açıklanmaktadır. Günümüzde ise, bilgi aktarmak işlevinin yanında öğrencilerin öğrenme süreçlerini organize eden ve öğrenim hayatları boyunca bu konularda rehberlik yaparak yol gösteren bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmaktadır (TEDMEM, 2016). Senemoğlu (2007), öğretmenlik mesleğini eğitim paradigmalarına bağlı olarak sürekli gelişen, sanat yönüyle birlikte davranış değişikliğini hedef alan bir mühendislik dalı olarak belirtmektedir (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Öğretmenlik; toplumu şekillendiren, eğitimi anlamlı hale getirerek işlevselleştiren, etkililiğini artıran en önemli unsurlardan birisidir (Alkan,2000).

Gelecek nesillerin 21.yy becerilerine sahip nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesi için en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerdir. Öğrencilerin değişen dünyaya hazırlanmasında okullar önemli bir rol oynamakta; bununla beraber öğretmenler, öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesinin sağlanmasında en fazla etkiye sahip aktör görevini üstlenmektedirler (Gemeda & Tynjälä, 2015). Eğitim alanında teknolojik imkânların artması doğrultusunda öğretmenlerin etki ve öneminin azalacağına yönelik algıların aksine öğretmenin rehberliğine daha fazla ihtiyaç duyulmakta ve öğretmenler eğitimin temel aktörü olma özelliğini korumaktadırlar

(Acat, 2017). Öğretmenlerin yaşanan değişimler neticesinde üstün mesleki niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi son derece önemlidir. Öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilerek görevlerinde etkin olmalarının sağlanması mesleki ve kişisel olarak niteliklerinin arttırılmasına bağlıdır (Fırat, Kabakçı-Yurdakul, & Ersoy, 2014). Öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme sisteminde 1997 yılında yapılan düzenlemeler ile okullarda da hızlı değişimler yaşanmaya başlanmış ve “öğretmen niteliği” tartışılmaya başlanmıştır (Ünal,2004). Bu değişiklikler doğrultusunda, Milli Eğitim Temel Kanunu 45. maddeye göre, öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalarda “21.yy.da amaçlanan eğitimin niteliğinin nasıl olması gerektiği ve hedeflenen nitelikte öğrenci ve öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesini istiyoruz?” sorularına cevaplar bulunmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde 2006 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmada ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve performans göstergeleri belirlenmesine karar verilerek kabul edilmiştir (MEBÖYGM, 2006).

### **Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları**

Yeterlik; “Bir çalışmayı etkili ve verimli olarak hazırlamak ve tamamlamak için bir kişide bulunması gereken bilgi, yetenek, davranış ve değerlerdir (OYGM, 2017b)”. Yeterlik; bilgi, beceri, yetenek ve davranışların birleşerek tanımlanan görevlerin gerçekleştirilebilme durumu olarak tanımlanmıştır (Jones, Voorhees ve Paulson, 2002’den akt. İlğan, 2013). Araştırmalara göre öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına etki eden faktörlerden belki de en önemlisi öğretmen yeterlikleri olarak söylenebilir (Darling-Hammond, 2000). Öğrencilerin istenilen yeterliklere sahip olabilmesi için bu yeterlikleri onlara kazandıracak öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiği konusu üzerinde önemle durulmaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı “Genel Öğretmen Yeterlikleri’ni (MEBÖYGM, 2006)” 2006 yılında hazırlamış, 2008 yılında bu yeterlikler çerçevesinde “Özel Alan Yeterlikleri’ni (MEBÖYGM, 2008)” hazırlayarak öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin belirlenmesini amaçlamıştır. Sonrasında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çalıştaylarla 6 ana yeterlik olarak belirlenip, 31 alt yeterliğe ayrılmış ve 233 performans göstergesi olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan “Genel Öğretmen Yeterlikleri” 17/04/2006 tarihli onay ile 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde; “Özel Alan Yeterlikleri” ise MEB tarafından 4 Haziran ve 25 Temmuz 2008 onay tarihi ile yayınlanmıştır.

Bireylerin 21.yy da sahip olmaları gereken yeterlikler kapsamında etkili iletişimde bulunabilme, özyönetimli öğrenme becerisi, ekip çalışması yapabilme ve bilgiye ulaşma yeteneği, eleştirel düşünme ve problem çözme yetileri ile hayat boyu öğrenme felsefesini benimsemeleri daha fazla önemli hale gelmektedir (Bates, 2002’den akt. Kabakçı-Yurdakul 2012). Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve gelişimleri alanında, yaşanan gelişmeler çerçevesinde nitelik artırmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda, Bakanlık tarafından 2006 senesinde oluşan yeni talepler doğrultusunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri revize edilerek 2017 yılında tekrar hazırlanmıştır. Hazırlık aşamasında Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO, OECD, UNESCO ve UNICEF gibi pek çok uluslararası kurumun eğitim ve öğretmen çerçevesindeki politik metinleri, aynı zamanda ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong Kong, İngiltere, Kanada ve Singapur vb. ülkelerin yeterlik ile ilgili dokümanları taranmıştır. Yapılan hazırlıklar sonucu güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, "mesleki bilgi" yeterlik alanı, "mesleki beceri" yeterlik alanı ve "tutum ve değerler" yeterlik alanı olarak birbirini tamamlayan üç alanı, bunların kapsamına giren on bir yeterlik ve altmış beş gösterge olarak hazırlanmıştır (MEBÖYGM, 2017b).

## Mesleki Gelişim

Literatürde mesleki gelişimi kapsayan pek çok kavram ve tanım bulunmaktadır. Mesleki gelişim personel geliştirme, insan kaynakları geliştirme, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, kariyer ilerlemesi, hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim kavramları ile ifade edilmektedir.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki yönden bilgi, yetenek, davranış ve tutumlarına katkı sağlayarak öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini destekleyebilmek için planlanan eğitimler ve aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000). Alexander (2009), mesleki gelişimi öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla bilgi, beceri ve kişisel niteliklerini iyileştirme ve genişletme olarak tanımlamaktadır (Belay, 2016). Mesleki gelişim, öğretmenlerin uzmanlık alan bilgisine ve eğitim-öğretim uygulamalarına katkı sağlayan temel aktör olarak görülmektedir ve öğretmenlerin güçlendirilmesinde etkili mesleki öğrenim kritik bir önem taşımaktadır (İlğan, 2013).

Day (1999)'e göre sürekli mesleki gelişim, sınıftaki değişikliği etkilemek için tasarlanmış tüm davranışları kapsayarak, doğal öğrenme deneyimlerinden ve bunlar aracılığıyla sınıftaki eğitim kalitesine katkıda bulunan birey, grup veya okul için doğrudan veya dolaylı fayda sağlamayı amaçlayan bilinçli ve planlı etkinliklerden oluşur. Hunzicker (2010)' a göre etkili mesleki gelişim, öğretmenleri her konuda destekleyen, işe yerleşik olarak hazırlanan, işbirliğine dayanarak öğretim alanında süreç olarak tasarlanan öğrenme faaliyetlerinin tamamıdır.

Villegas- Reimers (2003), mesleki gelişimi, öğretmenlerin meslek içerisinde eğitim almaları sağlanarak sistemli ve düzenli aralıklarla yetiştirilmeleri ve geliştirmelerini kapsayan

bir süreç olarak tanımlamaktadır. MEB (2017b) mesleki gelişimi, öğretmenlerin okul içerisinde ve dışında mesleki bilgi, beceri ve davranışlarının gelişimini sağlayarak, nitelikli eğitim-öğretim ortamlarının ortaya çıkarılmasında öğretmene katkı sunan süreçlerin tamamı olarak tanımlamaktadır.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin birçok alanda bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için mesleki yaşamları süresince aldıkları eğitimi ifade etmektedir. Mesleki gelişim, resmi ve özel profesyonel öğrenim programlarını kapsamaktadır. Birçok ülkede mesleki gelişim ile çalışmalar ve programlar mevcut olmasına rağmen mesleki gelişim ile ilgili öğretmenlere sunulan fırsatlar pek çok ülkede farklılık göstermektedir (UNESCO, 2016).

Darling-Hammond ve Richardson'ın (2009) mesleki öğrenme üzerine yaptığı incelemede, aktif öğrenmenin, işbirliğinin, sürekli öğrenme topluluklarına katılımının, öğrenmenin işe gömülmesinin (job-embedded), işbirlikçi bir yaklaşımın geliştirilmesinin bireysel ve toplu sorumluluğu kapsayan ve mesleki öğrenmeyi devam eden bir süreç haline getirmenin önemini vurgulamaktadır (akt. Wells, 2013). Mesleki gelişimin hayat boyu süren ve mesleki gelişmeyi sağlayan bir süreç olarak kabul edildiğinde belirli bir yolu ve sonu olduğu söylenememektedir (Rodrigues, 2005'den akt. Akçay-Kızılkaya, 2012).

Lieberman (1996) sürekli mesleki gelişimi üç bölüm olarak sınıflandırmıştır:

- Doğrudan öğretim (dersler, atölye çalışmaları vb.)
- Okulda öğrenme (akran koçluğu, eleştirel arkadaş grubu, danışmanlık, eylem araştırması ve takım çalışması)
- Okul dışı öğrenme (öğrenme ağları, diğer okullara yapılan ziyaretler, okul-üniversite ortaklıkları vb.)

Genel anlamda mesleki gelişim ile yeni bilgiler edinilmesinin yanında hizmet öncesi ve hizmetiçi dönemde kazanılan mevcut bilgilerin yenilenmesi ve geliştirilmesi sağlanmaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Mesleki gelişim kavramlarının ortak nokta olarak öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarında değişiklik ve gelişim amacı taşıdığı ve bu yenilenme sürecinin niteliğinin artırılmasına etkisi vurgulanmaktadır. Ayrıca mesleki gelişimin öğretmenlere, öğrenciye, okula ve eğitim-öğretime yaptığı katkılar çerçevesinde tanımlamalar yapılmaktadır.

**Mesleki gelişimin amaç ve önemi.** Değişen dünya şartlarında, kurumların çalışanlarından beklentileri sürekli artma eğiliminde iken bireylerin de kendi performanslarını buna paralel olarak daima yükseltmeleri gerekmektedir. Yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler karşısında bireylerin kişisel ve mesleki alanda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ve yöneticilerin de öğrenmeyi öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. (Reisser 2002'den akt. Çoruk, 2007). Mesleki gelişim ile hedeflenen öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceriler ile donatılarak eğitim sistemlerinin iyileştirilmesinin sağlanmasıdır. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlerin niteliklerinin yanında öğrenci başarısı ile birlikte istenilen diğer eğitim çıktılarına da ulaşılmaktadır. Bu bağlamda mesleki gelişim; öğretmenler ile birlikte öğrencileri, velileri, okul yöneticilerini ve diğer öğretmenleri de etkileyerek eğitim-öğretimin tüm paydaşlarına, hatta öğretmenin ailesine de fayda sağlamaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2012).

Cordingley ve ark. (2003)'ün öğretmenler ile yaptıkları araştırmada sürekli mesleki gelişimin algılanan duygusal ve davranışsal yararlarını, öğretmenlerin özgüven, motivasyon ve öz yeterlilik algılarında artışı, yeni fikirlere ve değişen paradigmalara açık olmalarını ve işbirliğine dayalı bir çalışma konusunda daha fazla istekli olduklarını gözlemlemişlerdir.



Eğitimin önemli hedeflerinden birisi bütün öğrencilerin etkili şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Bunun için gerekli olan ilk koşul en iyi öğretmenlerin öğrencilerle buluşturulması ve öğretmenlerin sınıfta etkililiğini arttırabilmek için motive olmalarını sağlamaktır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme felsefesi doğrultusunda mesleki gelişimleri için sürekli eğitime ihtiyaçları vardır. Birçok araştırmaya göre etkili hizmet öncesi eğitimin ve sürekli mesleki gelişimin verilmesi, çalışma şartlarının ve maaşların iyileştirilmesinin, öğretmenlik mesleğinin cazip hale gelmesi ve öğretmenlerin meslekte kalmalarının sağlanması için zorunluluk haline geldiği belirtilmektedir (OECD, 2016).

Harland ve Kinder (1997), sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin sonucunda eğitimin önemli çıktılarını dokuz başlıkta belirtmişlerdir:

- Materyal ve kaynaklar - çalışma sayfası veya etkinlikler gibi öğretme için dokümanlar
- Bilgilendirici sonuçlar - gerçek temelli bilgi, örneğin yeni politikalar veya planlar hakkında
- Yeni farkındalık - öğretmenlerin yeni fikir ve değerlerin farkına vardığı algısal bir değişim
- Değer uyumu - Sürekli mesleki gelişimin önerdiği konuların öğretmenlerin kendi değer ve tutumlarına ne derece uygun olduğu
- Duygusal sonuçlar - Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden sonra duygusal olarak nasıl hissettikleri negatif (örn. demoralize edilmiş) veya pozitif (örn., güven).
- Motivasyon ve tutum – Yenilikleri ve öğrendiklerini uygulamak için heyecan ve kararlılık
- Bilgi ve beceriler - Hem müfredat hem de pedagojik, farkındalıkla birlikte, esneklik ve eleştirel düşünce
- Kurumsal çıktılar - Fikir birliği, işbirliği ve destek
- Uygulamaya etkiler – Sürekli mesleki gelişimin nihai amacı: öğrenciler üzerinde sahip olduğu etki

**Öğretmenlerin mesleki gelişimi.** Toplumsal, ekonomik, teknolojik ve bilimsel alanda yaşanan gelişmelerin eğitim alanına yansması nedeniyle öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kişisel ve mesleki yeterlilikleri edinebilmeleri; aynı zamanda lisans dönemi eğitim eksiklerini tamamlayabilmeleri, nitelikli öğretmenlerin göreve gelmesinin sağlanabilmesi için mesleki gelişimin önemli olduğu belirtilmektedir (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Öğretmenlerin gelişmeye, öğrenmeye ve çalışmalarından heyecan duymaya devam etmelerini sağlamak, yüksek kaliteli öğrenme fırsatları sunmak, uzmanlıklarını çeşitli şekillerde paylaşımlarını sağlamak ve kariyer gelişimlerini desteklemek öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri kendilerini geliştirmelerine imkan veren formal ya da informal öğrenmelerin tümünü kapsamaktadır (Earley, 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürekliliğinin sağlanmasındaki amaç, öğrenci başarısını ve öğrenmelerini iyileştirmektir (Guskey, 2000; Darling-Hammond ve ark., 2009). Mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırarak var olan kapasitelerini genişlettiği varsayımına dayanmakta, bu durumda sınıf içi uygulamalara etki ederek öğrenci başarısının artmasına ve öğrenmelerinin geliştirilmesine etki edeceği düşünülmektedir (Gemeda & Tynjälä, 2015).

Nitelikli öğretim için öğretmenlerin mesleki gelişimleri işe gömülü olarak sağlanmalıdır. Bu amaca bağlı olarak öğretmen adaylarının hizmet öncesi döneminden başlayarak öğretmenlerin hizmet içi dönemde eğitimlerinin sürekli ve uygulamaya dönük bir şekilde planlanması öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Bayram, 2010). Mesleki gelişim, öğretmenlerin günlük sorumluluklarına bağlandığında ve öğretmenlerin koçluk, rehberlik ve çalışma grupları gibi etkinliklere katılmalarının sağlanarak okul içi etkinliklere entegre edildiğinde önem kazanmaktadır. Bu gibi öğrenme etkinlikleri,

öğretmenlerin olası sorunları ve çözüm yollarını tahmin etmelerini, yeni şeyler denemelerini ve eylemlerinin etkinliğini analiz etmelerini gerektirmektedir. Öğretmenler işe yerleştirilmiş mesleki gelişimlerini gerçek yaşamın parçası olduğu için daha çok önem vermektedirler (Hunzicker, 2010). Dünyadaki işe gömülü mesleki gelişim etkinlikleri; ortak planlama, ders çalışması ve çeşitli eylem araştırmaları yoluyla müfredat geliştirme ile genellikle öğretmenlerin çalışmaları etrafında organize edilen etkinliklerdir. Birçok ülkede öğretmenlerin uzmanlıklarını birbirleriyle paylaşma imkânı giderek artmaktadır ve öğretmenler destek gördüklerini hissedince, yeni şeyler denemek için daha fazla mesleki risk almak istemektedirler. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kapsamında eğitimlerini kendilerinin belirleyebilmeleri, mesleki gelişim eğitimlerinden daha iyi sonuç alınmasını ve öğretmenlerin daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Ayrıca öğretmenlerin daha fazla özerk olmalarının sağlanmasının yolu, mesleki gelişim etkinliklerinden olumlu sonuçlar alınması ile yakından ilişkilidir (Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown ve Harland, 2005'den akt. Akçay-Kızılkaya, 2012) .

Milli Eğitim Bakanlığı (ÖYGM, 2017b) tarafından yayınlanan öğretmenlik mesleği yeterlikleri “Kişisel ve Mesleki Gelişim” alt yeterliğinin içerisinde “*Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır*” ifadesine yer verilerek öğretmenlerin mesleki gelişimine vurgu yapılmaktadır.

Bazı ülkelerde mesleki gelişim konusu öğretmenlerin akademik olarak yükselmesi olarak algılanmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin eğitim-öğretimin niteliğini arttırmak için öğretmenleri bilgi, beceri ve teknik olarak desteklemesi; özellikle pedagojik ve içerik bilgisi becerilerini geliştirmesi gerekmektedir(OECD, 2016).

Asya ülkelerinde yapılan bir çalışmada, mesleki gelişim ile ilgili ortak noktalara dikkat çekilmiştir. Çalışma yapılan ülkelerde (Kore, Sri Lanka, Pakistan,...) öğretmenlerin

profesyonel gelişmelerinin önemine inanarak öğretmenlere bu konularda sürekli imkanlar sağlamanın önemini kabul etmişlerdir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğu ve bu sürecin kolaylaştırılması için önemli bir role sahip oldukları vurgulanmıştır. Fakat kariyer ilerlemesi konusunda öğretmenlerin sınıflarında eğitime devam etmeleri durumunda sıkıntılar yaşandığı belirtilmektedir. Bu durumda öğretmenler kariyer ilerlemesine devam etme durumunda sınıftan ayrılmaları gerekmektedir. Öğretmenler kariyerlerine okul müdürü olarak, Bakanlıkta, ilçe ve ilde görevlendirme olarak veya üniversitelerde görevlendirebilirler. Sadece iki ülkede (Filipinler ve Kore Cumhuriyeti) öğretmenlerin sınıfta eğitim vermeye devam ederken kariyer ilerlemesi için imkânlar sunulmaktadır (OECD, 2016).

Mesleki gelişim Moğalistan'da tüm öğretmenler için zorunlu olup, mesleklerinin birinci, beşinci ve onuncu yılında Mesleki Gelişim Enstitüsü tarafından düzenlenen ulusal programlar ile öğretmenler tekrar eğitimlere alınmaktadır. (UNESCO, 2016).

**Hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim ilişkisi.** Hizmetiçi eğitim, TDK' da çalışanlara mesleki olarak bilgi ve becerilerini arttırabilmeleri amacıyla çalışma saatleri içerisinde aktarılan bilgi ve uygulamalar olarak; aynı zamanda göreve yeni başlayan veya çalışanların yeni beceriler edinmelerinin gerektiği durumlarda kişilere, işyerlerinin özelliklerine uygun eğitimler verilmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Craft (2000)'a göre hizmetiçi eğitim 'ilk eğitimin ötesinde öğretmenlerce üstlenilen her türlü mesleki öğrenme' anlamında kullanılır. Taymaz (1997) hizmetiçi eğitimi, belirli bir ücret karşılığında göreve alınan ve çalışan kişilerin özel ve tüzel işyerlerinde tanımlı görevlerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan yetenekleri kazanılabilmesi amacıyla yapılan eğitimler olarak tanımlamaktadır.

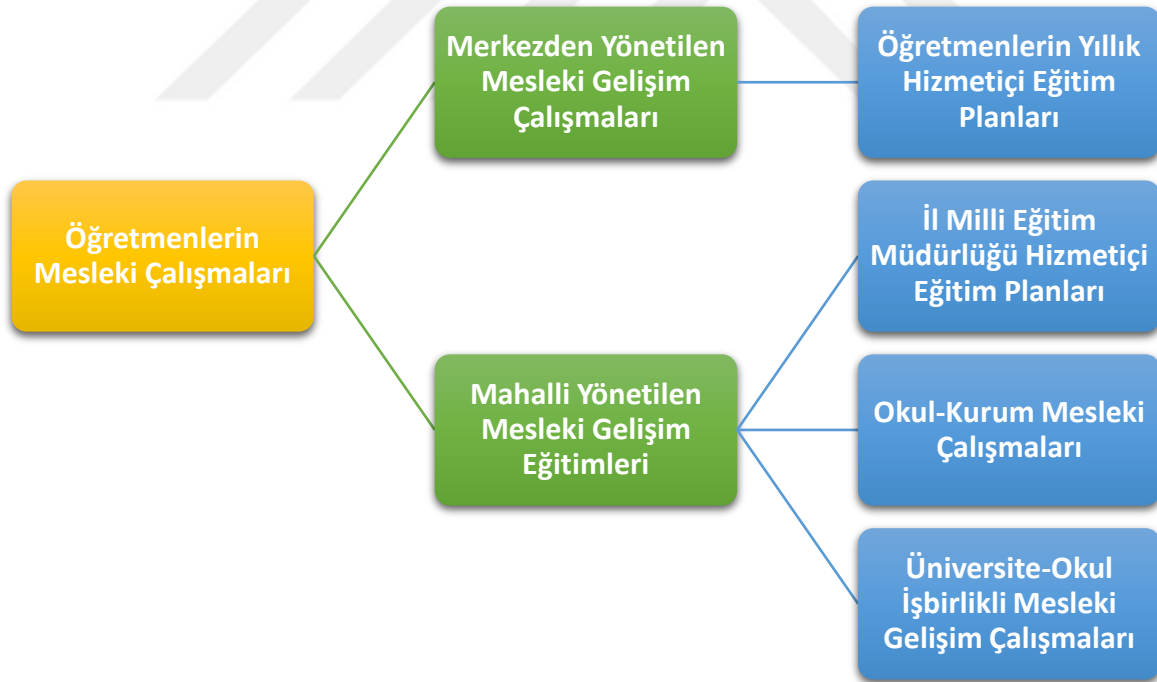
Hizmetiçi eğitim kavramı ‘mecburi mesleki eğitim’ kavramı ve ‘sürekli mesleki eğitim’ kavramları ile birlikte kullanılmıştır. Kavramların bazen hem dar hem de geniş anlamlarla birbirinin yerine kullanılabilmesini kabul eden araştırmalar bulunmakla beraber, “hizmetiçi eğitim” ve “mesleki gelişim” kavramlarının birbirinden farklı anlamlar içerdiğini açıklayan araştırmalar da bulunmaktadır (Glatthorn, 1995’den akt. Villagas-Reimers, 2003; Joyce ve Calhoun, 2010’dan akt. Ceylan, 2015; Karagiorgi ve Symeou, 2000).

Hizmetiçi eğitimin amacı, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin verimliliğini ve doyumunu artırarak hızla gelişen eğitim alanında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve süreç içerisinde etkin ve faydalı olmaları için bilgi, yetenek ve tutumlar konusunda destek olarak profesyonelleşmesini sağlamak, kişisel veya genel bilgilerini artırmak, verilen eğitimler ile kariyer gelişimini sağlamak, eğitimin niteliği için gerekli olan mesleki yeterliklerin öğretmenlere ve yöneticilere aktarılmasını amaçlayan süreçlerin tamamı olarak açıklanmaktadır (Kaya vd., 2006).

Ülkemizde ilk hizmetiçi eğitimler, MEB’e bağlı olarak 1960 yılında açılan Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu’nda (Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı olarak 1975 yılında değişiklik yapılmıştır) verilmiştir. Daha sonra ise öğretmen ve yöneticilere eğitimler daha kısa zamanlı olarak bazı merkezlerde verilmiştir (Bedük, 1997’den akt. Töre, 2017; Kabakçı-Yurdakul 2012). Sonrasında ise il bazında verilen yetkilerle mahalli olarak da eğitimler vermeye başlanmıştır. 1960’da 2 kurs ve 85 kursiyer ile vermeye başlayan eğitimler; 2018 yılının ilk altı aylık bölümünde merkezi ve mahalli olarak düzenlenen hizmetiçi eğitim sayısı 21.662’ye, kursiyer sayısı 738.192’ye yükselmiştir. Ancak mevcut öğretmen sayısı dikkate alındığında bu eğitimlerin yetersiz kaldığı bir gerçektir. Bu açığı kapatabilmek için Bakanlık tarafından yüz yüze eğitimlerin yanında ihtiyaçlar doğrultusunda uzaktan eğitimler

de planlanmaya başlamıştır. Ayrıca bu eğitimler için Bakanlık; YÖK, üniversiteler, TED, TÜBİTAK, ÖRAV, UNİCEF vb. kuruluşlardan destek almaktadır (OYGM, 2018).

Öğretmenler için hazırlanan hizmetiçi eğitim programları, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini sağlama ve kişisel gelişimlerine destek olma amacıyla hazırlanarak nitelikli eğitimin verilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Hizmetiçi eğitim planlamanın en önemli kısmı, ihtiyaçların belirlenmesi noktasıdır. Kurumlarda verilen hizmetiçi eğitimler, bireyin işi kapsamındaki bilgi, yetenek ve tutumlarının artırılması için yapılmakta ve meslekî eğitim olarak planlanmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin hedeflenen amaçlara ulaşması için hedeflerin bireylerin ve kurumların hedefleri ile paralellik göstermesi, ilgi ve ihtiyaçlara cevap verici nitelikte olması gerekmektedir (Gökdere, Çepni ve Küçük, 2004; Töre, 2017).



Şekil 1. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan çalışmaların sınıflandırılması (Kabakçı-Yurdakul, 2012 )

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri uzun yıllardır, hizmetiçi eğitimler şeklinde verilmiştir; ancak eğitimde yaşanan gelişmeler nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerinin geleneksel hizmetiçi eğitimlerden farklılıklar göstermesi gerektiği anlayışı benimsenmeye başlamıştır (Villegas-Reimers, 2003). Geleneksel hizmetiçi eğitim anlayışında öğretmenlerden, kısa zaman diliminde bir konuya ait edindikleri bilgileri sınıflarında uygulamaları istenmektedir (Cochran-Smith ve Lytle, 2001'den akt. Kanadlı, 2012). Avalos (2011), 2000-2010 yılları arasında öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili çalışılan makaleleri inceleyerek, öğretmen profesyonel gelişimi üzerine yazılmış çalışmalarda en çok dikkat çeken ayrıntının, geleneksel olan hizmetiçi öğretmen eğitiminden (INSET modeli) vazgeçilmiş olduğunu olumlu bir detay olarak belirtmektedir.

**Etkili mesleki gelişimin programlarının özellikleri.** Hunzicker (2010)' a göre etkili mesleki gelişim, öğretmenleri işbirlikli öğrenmelere aktif ve interaktif olarak katabilmelidir. Öğretmenlerin sorun çözme, tartışma, simülasyonlar, rol yapma ve uygulama etkinliklerinde fiziksel, bilişsel ve duygusal alanlarda aktif oldukları mesleki gelişim etkinlikleri planlanmalıdır. Öğretmenler sorunlarını, görüşlerini ve düşüncelerini birbirlerine anlatarak, çözümlere yönelik beyin fırtınası yaparak interaktif mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirirler.

Rosemary *ve ark.* (2007), kaliteli mesleki gelişim etkinliklerinin şunları yapması gerektiğini savunur:

- içerik ve pedagojik bilgiyi genişletmek ve derinleştirmek,
- mesleki gelişim ortamında işbirlikçi problem çözme için yeterli zamana izin vermek,
- öğretmenlerin uygulamaya yeni bilgi eklemesini zorunlu kılmak ve bir öğrenme topluluğunu destekleyecek ilişkiler kurmak zorundadır.

Villegas-Reimers (2003)' a göre etkili mesleki gelişim etkinliklerinin sahip olması gereken özellikler şu şekilde listelenmiştir:

- Bilgiyi aktarmak modeli yerine yapılandırmacılık modeli üzerine kurulmuştur. Bunun sonucu olarak öğretmen öğretim, değerlendirme, gözlem ve yorumlama görevleriyle somut olarak ilgilenen aktif öğrenen olarak görülmektedir.
- Öğretmenlerin uzun bir sürede öğrenebileceği gerçeğinden hareketle mesleki gelişim uzun dönemli olarak algılanmaktadır. Çünkü öğretmenin kendisinin sahip olduğu bilgilerin, mesleki gelişim eğitimleri ile edindiği yeni bilgileri karşılaştırarak içselleştirmeleri ve sınıf içerisinde uygulamaya aktarabilecek düzeye gelmesi zaman gerektiren bir süreçtir.
- Mesleki gelişim belirli bağlamlarda gerçekleşen bir süreç olarak algılanmaktadır. Gerçek sınıf deneyimleriyle ilişkili olmayan geleneksel personel gelişiminin aksine, etkili mesleki gelişim çeşidi öğretmen ve öğrenenlerin günlük etkinlikleriyle ilişkili ve okulu merkeze almış şeklindedir.
- Mesleki gelişim eğitim reformuyla çok yakın bir ilişkiye sahip olarak görülmektedir. Buna göre müfredat programı reformuyla desteklenmeyen bir öğretmen mesleki gelişim programı etkili değildir.
- Öğretmen lisans eğitimi bilgileri ile mesleğe başlayan ve önceki deneyimlerine dayalı olarak farklı deneyimler ve bilgiler kazanan, bu bilgileri yorumlayıp uygulayan kişi olarak algılanmaktadır.
- Mesleki gelişme, işbirliğine dayalı bir süreç olarak algılanmaktadır. Sadece öğretmenlerin kendi arasında değil, aynı zamanda diğer öğretmenler, yöneticiler, aileler ve toplumun diğer üyeleri arasında işbirliği gerektirir.



- Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncelleme süreci, etkili mesleki gelişim programlarının kullanılabilirliği, öğretmenin hazır bulunuşluğu, öğrenmeye ve öğretmeye istekli olması, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu gibi çeşitli faktörlere bağlıdır.

Kapsamlı ve nitelikli mesleki gelişim eğitimlerinin hazırlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki deneyimleri, kıdemleri, gereksinimleri, görev yaptıkları okul türleri, branşları vb. alanlardaki farklılıkları dikkate alınmalıdır (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Ayrıca Öğretmenlerin mesleki gelişim ve kariyer hedeflerini kendilerinin planlayabilmesine imkân sağlanmalı; bu konuda okul müdürlerinin ve uzmanların desteği ve rehberliği ile tasarlayabilmeleri gerekmektedir (OECD, 2016).

**Mesleki gelişim modelleri.** Dünyanın birçok ülkesinde öğretmenlerin mesleğe başlamasından emekliliğine kadar olan süreç içerisinde mesleki gelişimini destekleyen pek çok model geliştirilmiştir. Mesleki gelişim modelleri, öğretmenlerin kendi çalışmaları ile başlayan ve mesleki gelişimlerini gerçekleştirebilmek için planlanan belirli fırsatlar ve süreçlerdir (Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması için birçok ülkede farklı modeller kullanılmaktadır. TALİS raporuna göre öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri için en fazla tercih edilen modeller atölye çalışmaları ve seminerler olarak belirtilmektedir (OECD, 2014). Literatürde mesleki gelişime ait birbirinden farklı birçok model bulunmaktadır. Bu modellerden literatürde yaygın olarak ifade edilenler ele alınacaktır.

Villegas-Reimers (2003) mesleki gelişim modelleri iki gruba ayırmıştır: Kurumsal ortaklıkların etkili olduğu ilk grup ve okulda-sınıfta uygulanabilir daha küçük ölçekli ikinci grup. İkinci gruptaki modeller aynı zamanda mesleki gelişim teknikleri olarak da kabul edilmektedir.

Tablo 1  
Mesleki Gelişim Modelleri

Örgütsel Ortaklık Modelleri	Küçük Gruplar ya da Bireysel Modeller
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesleki Gelişim Okulları</li> <li>• Üniversite- Okul İşbirlikleri</li> <li>• Diğer Kurumlar Arası İşbirlikleri</li> <li>• Okul Ağları</li> <li>• Öğretmen Ağları</li> <li>• Uzaktan Eğitim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geleneksel ve Klinik Denetim</li> <li>• Öğrenci Performansını Değerlendirme</li> <li>• Çalıştaylar, Seminerler, Kurslar vb.</li> <li>• Örnek Olay Yöntemi</li> <li>• Özyönetimli Gelişme</li> <li>• Kolej Modeli Gelişim</li> <li>• Ders Gözlemi</li> <li>• Öğretmenlerin Yeni Rollere Katılımı</li> <li>• Beceri Geliştirme Modelleri</li> <li>• Yansıtıcı Modeller</li> <li>• Proje Bazlı Modeller</li> <li>• Portfolyolar</li> <li>• Eylem Araştırmaları</li> <li>• Öğretmen Deneyimleri</li> <li>• Basamaklı ya da Ardışık Model</li> <li>• Koçluk/Danışmanlık</li> </ul>

Kennedy (2005) ise, sürekli mesleki gelişim modellerini dokuz model olarak sınıflandırmıştır:

- *Eğitim –kurs modeli (Training)*: Beceriler, uzman sunumu ve az sayıda pratik çalışmaların olduğu modeldir. Uzman bir kişi tarafından yetenek temelli bir anlayışla öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güncellenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenler belirlenen konunun alıcıları olarak pasif bir rol oynamaktadır. Dezavantajlarına rağmen, yeni bilgilerin edinilmesi bakımından etkili bir eğitim modeli olarak kabul edilmektedir (Hoban, 2002'den akt. Kennedy, 2005)
- *Ödüllendirme Temelli Model (Award-Bearing)*: Öğretmenlerin Yükseköğrenim kurumu programlarına katılmaları sonucunda kariyerinde terfi imkânı sağlayan modeldir. Bu model, öğretmenlerin sadece akademik çalışmalarını ile kısıtlı kalarak sınıf içi etkinliklerine yönelik çalışmalar yapılmadığı için eleştirilmektedir (Kennedy, 2005).
- *Eksik Temelli Model (Deficit)*: Bu yöntem tek bir öğretmende eksiklikleri, özellikle mesleki gelişim alanında öğretmen performansında algılanan açıkları ele almaktadır. Bu model, öğretmenlerin tespit edilen eksiklerinin giderilmesi için sürekli mesleki gelişime

vurgu yapmaktadır. Ancak öğretmenler, bireysel olarak sorumlu tutulur ve okul genelinde toplu sorumluluk kabul edilmez, yani sistemin kendisi değil öğretmenin başarısızlığı olarak algılanmaktadır. Bunun için okulun geliştirilmesine destek verilmemektedir (Kennedy,2005; Reynold & Rose, 2006).

- *Basamaklı Model (Cascade Modeli)*: Eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin daha sonra edindikleri bilgiyi meslektaşlarına aktarmak ya da yaymak için kullanılan modeldir. Kaynakların sınırlı olduğu durumlarda sıklıkla kullanılır. Solomon & Tresman (1999)' a göre bu modelin dezavantajlarından biri, basamaklı süreçte aktarılan bilgilerin genellikle beceri-bilgi odaklı olması ve nadiren değerler üzerinde yoğunlaşmasıdır. Ayrıca bu modelde aktarılan bilgilerin gerçek amacından uzaklaşma riski bulunmaktadır (Kennedy, 2005; Reynold & Rose, 2006).

Hayes (2000'den akt. Bett, 2016), basamaklı modelin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin eğitim materyalinin-içeriklerinin hazırlanma aşamasına katılmalarının gerektiğini belirtmektedir.

- *Standartlara Dayalı Model (Standards Based)*: Standartlara dayalı mesleki gelişim modelinde öğretim, öğretmen etkinliği ile öğrencilerin öğrenmesi arasındaki bağlantıları sağlayan, deneysel bir öğretim sistemi ve öğretmen eğitimi oluşturma çabası olarak tanımlanır (Beyer, 2002). Etkili bir öğretim sistemi ve ortak bir dil geliştirmek için yararlı olmasına rağmen öğretmen öğrenimi açısından esnek olmadığı için öğretmenleri sınırlayıcı olabilir (Reynold & Rose,2006). Öğretmen eğitiminde standart temelli yaklaşımı eleştiren geniş literatür varlığına rağmen (Beyer, 2002, Draper vd., 2004'den akt. Kennedy, 2005; Smyth, 1991) bu yaklaşımı benimseyen politikalar, standartların

öğretmenlerin mesleki uygulamaları hakkında diyaloga girmelerini kolaylaştıran ortak bir dil sunması bakımından kullanımını önermektedirler.

- *Koçluk / Mentorluk Modeli (Coaching / Mentoring)*: Bu modelde, mesleki gelişimin okul bağlamında gerçekleşebileceği ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla diyalog kurarak geliştirilebileceği fikri savunulmaktadır. Acemi / deneyimli öğretmen danışmanlığı ilişkisi şeklinde olabileceği gibi 'akran koçluğu' şeklinde de uygulanmaktadır. Robbins (2002) akran koçluğunu şu şekilde tanımlar: İki veya daha fazla meslektaşın yeni beceriler geliştirmek, fikirlerini paylaşmak, eylem araştırması yapmak, birbirlerine öğretmek veya iş yerinde problem çözmek gibi uygulamalar için birlikte çalıştığı bir süreçtir (akt. Kennedy, 2005). Koçluk / mentorluk modelinin sürekli mesleki gelişim etkinlikleri içerisinde başarılı olabilmesi için katılımcıların kişilerarası iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Rhodes & Beneicke, 2002).
- *Uygulama Modeli Topluluğu (Community of Practice)*: Topluluk içerisinde öğrenme; bireysel bilgilere ek olarak, topluluk içerisindeki bireyler arasında beyin fırtınası yapılarak, yeni bilgi oluşturulmasına olanak sağlamaktadır. Öğretmenler daha geniş bir ekibin üyesi olarak bulunduğu gruplarda, gruptaki diğer üyeler ile birlikte bilgilerin paylaşıldığı proaktif ya da pasif öğrenme deneyimleri yaşarlar (Kennedy, 2005). Koçluk/mentorluk modeline benzer yönleri bulunmasına rağmen öğrenme ortamındaki öğretmen sayısı bakımından farklılık göstermektedir (Ceylan, 2015).
- *Eylem Araştırması Modeli (Action Research)*: Eylem araştırması öğretmenlerin kendi uygulama alanlarında araştırma yapma, veri toplama, öğretimlerini, mesleki bilgi ve tecrübelerini geliştirme konusunda yetkilendirilmesi demektir (Kuzu, 2009). Bu model işbirliğine dayalı yöntem ile öğretmenlerin farklı uygulamaları denemelerine olanak tanır

(Reynold & Rose, 2006). Eylem araştırma modeli, öğretmenlerin dönüştürücü uygulamalar yapabilmesi ve mesleki özerklik için önemli bir yere sahiptir.

- *Dönüştürücü Model (The Transformative Model)*: Mesleki gelişimin dönüştürücü modeli, çeşitli süreç ve koşulların kombinasyonunu içermektedir yani diğer mesleki gelişim modellerinin özelliklerini içermektedir. Bu modeli örnek ile özetlemek gerekirse ; seminere katılan öğretmen (kurs modeli), seminerde edindiği yeni bilgi ve becerileri uygulama olanağı bulur (Aksiyon modeli), sonra da uyguladığı yeni bilgi ve becerilerin sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaşır (mentorlük), bu paylaşımın sonunda ise yeni bilgi ve beceriler ortaya çıkabilir (uygulama toplulukları) (Fraser vd., 2007'den akt. Ceylan, 2015; Gareth vd., 2001; Kennedy, 2005).

**Mesleki gelişim modellerini uygulama etkinlikleri.** Mesleki öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılan çağdaş yöntemler arasında şunlar bulunmaktadır (Craft, 2004):

- Aksiyon araştırması
- İş başında antrenörlük, danışmanlık veya ders alma ve / veya verme
- Uzaktan eğitim materyallerini kullanma
- Akran ağları
- Deneyim / beceri paylaşımı, işbirliği ve geliştirmeyi içeren okul kümesi projeleri
- Kişisel yansıma
- İşbirlikçi öğrenme.

TALIS araştırmasında kullanılan mesleki gelişim etkinlik türleri OECD (2009) raporunda belirtilmiştir. Bu çalışmada yer alan etkinlikler aşağıda verilmiştir:

- Kurs ve çalıştaylar
- Konferanslar ve seminer

- Lisansüstü programları
- Okul ziyaretleri ve meslektaş gözlemi
- Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili oluşturulmuş formlara katılım
- Bireysel ve ortak araştırma
- Mentorlük, koçluk ve akran gözlemi
- Bilimsel çalışmaları okumak
- Meslektaşlarıyla informal diyalog kurmak

## **Motivasyon**

Bu başlık altında motivasyon kavramı, motivasyon türleri, motivasyon kuramları, öğretmen motivasyonu ile mesleki gelişim ve motivasyon konuları incelenmiştir.

**Motivasyon kavramı.** İngilizce ve Fransızca “motive” kökünden türeyerek oluşan “motivation” kelimesi dilimize motivasyon (güdülenme) olarak geçmiştir. Dilimizde ise (güdü) veya harekete geçiren olarak karşılık bulmaktadır (Eren, 2015). Kelimenin ilk kökü olan “mot” hareket etme olarak kullanılmaktadır (Zeynel ve Çarıkçı, 2015). Motivasyon, bireylerin bir alana yönelik davranış göstermesine ve yönelmesine etki eden faktör, güçtür (Gibson, Ivancevich, Donnelly, 1988'den akt. Kurt, 2005). Motivasyon, bireyi harekete geçiren, yönlendiren ve davranışın sürdürülmesini sağlayan içsel durum veya bireylerin öğrenme faaliyetlerine harcadıkları çaba ve engeller ile karşı karşıya kalma durumlarında öğrenmeye devam etmelerini sağlayan temel etkidir (Wheeler, Chiu, Maen & Bell, 2019).

Çalışan bireylerin performanslarının artırılmasında, göreve devam etmelerinin sağlanmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Sabancı, 1998). Başka bir ifade ile bireyleri aynı amaç etrafında aynı yöne yönelmelerini sağlamak için gösterilen çabalardır

(Dereli ve Acat, 2010). Motivasyon, davranışların ortaya çıkartılmasında, devam etmesinde ve davranışların kontrolünde etkili olmaktadır. Davranışın nedenselliği olarak da açıklanan motivasyon, davranışların altında yatan sebepleri ortaya çıkararak davranışların açıklanmasına yardımcı olmaktadır (Lefrançois,1995'den akt.Yazıcı, 2009). Genellikle bireyin davranışlarına etki eden üç aşamalı bir içsel süreç olarak da tanımlanır:

1-Davranışı harekete geçiren;

2-Olumlu yöne yönlendiren;

3-Hareketi sürdüren ya da devam ettiren (Hoy & Miskel, 2015).

Çalışan bireylerin motivasyonları, çalıştıkları kurumların amaçları ile kendi bireysel amaçlarının uyumuna bağlıdır. Yani çalışanlar, kurumun amaçlarını içselleştirdiklerinde performansları artmaktadır (Zeynel ve Çarıkçı, 2015). Motivasyon, bireylerin amaçlarına ulaşmak için gösterdikleri çabanın nedeni olarak belirtilmektedir (Kurt, 2005). Ayrıca motivasyon bireylerin göstermiş olduğu davranışların sebeplerini, şiddetini, boyutlarını, yönünü, sürecini ve süreçlerin sonuçlarını açıklayan bir kavramdır. Bu nedenle bireyleri motive eden etkenlerin belirlenmesi önemli olmakla beraber çalışmalardan verimli iş çıktılarının alınması için bir gerekliliktir (Zeynel ve Çarıkçı, 2015).

Motivasyon kavramı, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan temel etmenlerdendir. Etkin öğrenme için gerekli olduğu kadar, başarılı öğretim faaliyetleri için de önemli bir kavramdır (Çakmak ve Ercan, 2006; Dereli ve Acat, 2010; Wild & Hawkins,1992).

**Motivasyon türleri: İçsel ve dışsal motivasyon.** Motivasyon, personelin performansı ve iş verimi için kilit bir unsurdur (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017). Yüksek motivasyona

sahip öğretmenler yeni yaklaşımlara ve uygulamalara olumlu bakarak, paylaşımına açık, öğrencilerine bağlı ve kariyerleri boyunca gelişmeyi gereklilik olarak gören ilgili ve meraklı öğretmenlerdir (Hoy & Miskel, 2015). İlgi ve merak kavramları içsel motivasyona ait faktörlerdir. İçsel motivasyon, bireysel ilgi alanlarımızı ve yeteneklerimizin uygulamaya geçirilmesini kapsayan doğal süreçtir. Ödül ve cezanın olmadığı bu motivasyonda eyleme katılım zaten bir ödül olarak görülmektedir. İçsel motivasyona sahip bireyler bir şey yapmaya zorlanmadan kendi iradesi ile harekete geçmektedir (Hoy & Miskel, 2015). Çalışan motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon faktörlerini kapsamaktadır (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017). Dışsal motivasyon ise ceza ve ödüle dayanmaktadır. Makam sahibi olma, iyi bir görevlendirme, terfi ya da cezadan kaçınma gibi amaçlar için eyleme geçilmektedir. Amaç eylemin niteliği değil bize kazandırdıklarıdır. Hareketi sağlayan faktörler teşvik ve caydırıcı unsurlardır. İkisi arasındaki farklılığın temeli bireyi harekete geçiren mantığa dayanmaktadır (Hoy & Miskel, 2015).

1970'li yıllarda Edward Deci öncülüğünde çalışmalarının başladığı Öz-belirleme kuramına (ÖBK) göre bireyler seçimlerini dış etkenler ve baskılar yoluyla değil kendi kararlarına göre belirlemektedirler. Bu kuram bireylerin katıldığı faaliyetlerdeki başarı farklılıklarını motivasyon türleri ile açıklamaktadır. Öz-belirleme kuramına göre içsel motivasyona sahip bireyler yaptıkları işi eğlenceli ve işin kendisini ödül olarak gördükleri için çalışmakta ve yüksek performans göstermektedirler. Çalışanların yüksek dışsal motivasyona sahip olmaları durumunda işi ödül olarak görmeyip ayrıca ödül almaya ya da cezadan kaçınmaya çalıştıkları için performans göstermektedirler (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017). Yapılan pek çok deneysel çalışmaya göre motivasyon ile işe devam, performans artışı,

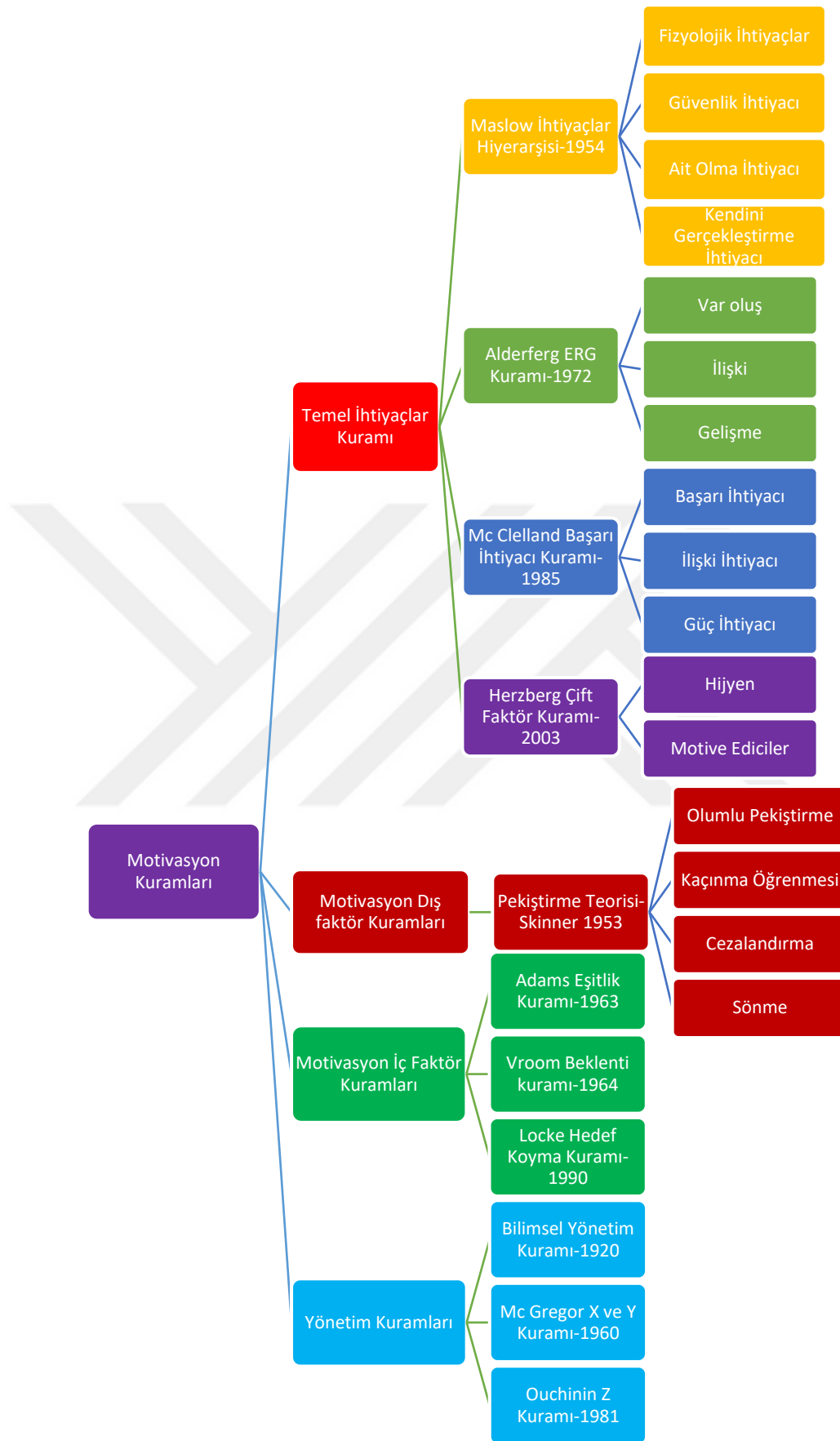


psikolojik iyi olma hali, daha yüksek verim ve daha az tükenmişlik ile ilişki bulunmuştur (Deci & Ryan, 2008).

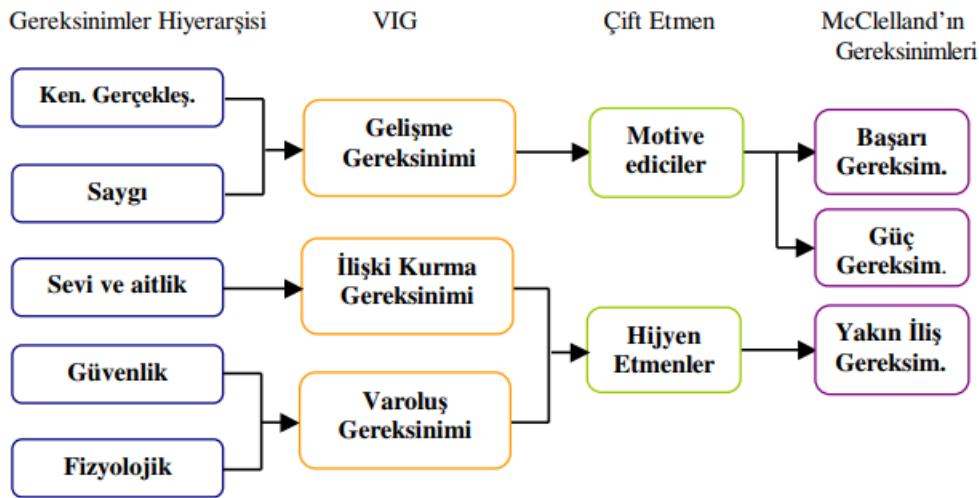
**Motivasyon kuramları.** Motivasyon alan yazınına bakıldığında çok sayıda farklı kuram geliştirildiği ancak bireylerin karmaşık doğası gereği bireyi motive etmek için hiçbirisinin tek başına yeterli olmadığı ve kuramların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar ilk ve modern motivasyon kuramları şeklinde sınıflandırma yapmışlardır. İlk motivasyon kuramları kapsam (içerik) kuramlarını (Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg'in Çift faktör kuramı, Alderfer'in var olma-ilişki-gelişim kuramı, McClelland'ın İhtiyaçlar Kuramı, McGregor'un X ve Y Kuramı) kapsamaktadır. Modern (çağdaş) motivasyon kuramları ise süreç kuramlarını (Pekiştirme kuramı, Vroom'un Beklenti Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı, Amaç Belirleme Kuramı) içine almaktadır. Hauser (2014) ise Şekil 2'de belirtildiği gibi motivasyon kuramlarını Temel İhtiyaçlar Kuramı, Motivasyon Dış Faktör Kuramları, Motivasyon İç Faktör Kuramları ve Yönetim Kuramları olarak dört gruba ayırmıştır.

Motivasyon kuramları ayrıca kapsam kuramları ve süreç kuramları olarak da sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada alan yazındaki sınıflandırmalardan kapsam (içerik) ve süreç kuramları kısaca açıklanmaktadır.

**Kapsam (içerik) kuramları.** İçerik kuramları bireyin ihtiyaçlarının doğası ile birlikte güdüleme kaynakları üzerinde durmaktadır. Bireyin bulunduğu ortam içerisinde onu davranışa yönlendiren faktörlere odaklanmaktadır (Özer ve Topaloğlu, 2008). Kapsam kuramları; Maslow'un gereksinimler hiyerarşisini, Alderfer'in V.I.G kuramını, Herzberg'in çift-faktör kuramını ve McClelland'ın başarı gereksinimini içermektedir. Şekil 3'te kapsam kuramlarının karşılaştırılması ve kuramların basamakları arasındaki ilişki verilmiştir.



Şekil 2. Motivasyon kuramları (Hauser, 2014; Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017)



Şekil 3. Kapsam kuramları (Hellriegel, Slocum & Woodman, 2001'den akt. Ceviz, 2018)

**Süreç kuramları.** Süreç kuramları özet olarak davranışın ilk başlangıcından sona ermesine kadar olan süre içerisinde faaliyetlerin değişkenlerine yönelik olarak açıklamalar getirmektedir. Süreç kuramları bireylerin motivasyonlarına etki eden bireysel farklılıkların önemine değinerek; bireylerin hedeflenen amaçlar ile nasıl motive olduklarını açıklamaktadır. Bu kurama göre kişiyi harekete geçiren etmenlerden sadece birisi ihtiyaçlardır (Erdem, 1998; Eren, 2015). Süreç kuramı ile bireylerin aynı davranışı göstermesinin (tekrarlaması) nasıl sağlanabileceği sorusuna cevap aranmaya çalışılmaktadır (Erdem,1998).

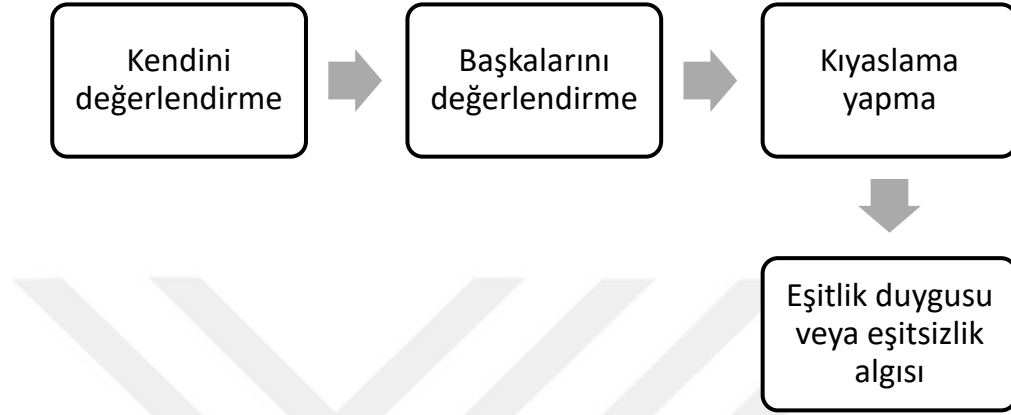
**Pekiştirme kuramı.** Pekiştirme kuramı ödül ve ceza kavramları üzerine kurgulanmıştır. B. F. Skinner kuramında; doğumları itibariyle insanların şartlandırıldığını ve bu şartlandırmalar ile davranışlarının yönlendirilebileceğini belirtmektedir. Bu kuram insan davranışlarına etki eden içsel ve dışsal ödüllerden en çok dışsal ödüllere önem vermektedir. Bireyin alacağı ceza ve ödüller göstereceği davranışlara göre şekillenmektedir. Bireyin ödül alma durumunda davranışlarının tekrarlanma ihtimali artacak, ceza durumlarında ise olumsuz davranışın gösterilme ihtimali azalacağı belirtilmektedir. Kurama göre davranış sonucunda

ödüllendirilme veya cezalandırma olmayınca davranışların söneceği belirtilmektedir. Bu şekillendirmeler olumlu, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırma şeklinde pekiştirmeler ile yapılmaktadır. İstenmeyen davranışların gösterilmesi durumunda çalışanların cezalandırılması yoluna gidilmektedir. Ancak ceza yöntemi çalışanları motive etmeyip yönetime ve işe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Eren, 2015).

*Vroom'un beklenti kuramı.* Aynı zamanda Vroom'un Ümit Kuramı olarak da bilinen bu kurama göre bireyin iş yaşamındaki başarısı ödüllendirilen davranışların sonucu olarak görülmektedir. Bireyin işi yapmaya başlayabilmesi için herhangi bir iç veya dış güç tarafından harekete geçirilmesi beklenmektedir (Başaran, 2008). Beklenti kuramına göre üç anahtar kavram vardır. Bunlardan birincisi başarı-ödül-beklenti ilişkisi, ikincisi istek veya ihtiyacın şiddeti ve üçüncüsü çaba-başarı-beklenti arasındaki ilişki olarak sınıflandırılmaktadır. Birey çalışma yaşamında gösterdiği davranışlarının ödül ve cezalar ile son bulacağı görüşüne sahiptir ve sürekli beklenti içerisindedir. İkinci olarak bireyler aynı ödül ve cezalara aynı tepkileri vermemektedir. Ödüllerin bireylerin beklentileri ile uyuşması gerekmektedir. Üçüncü olarak bireyin iş yaşamında göstereceği çaba onun beklentilerine ve bu beklentilere ulaşma olasılığına bağlı olarak değişmektedir. Birey beklentileri gerçekleştirebileceğine inanmalı ve ödülleri çekici bulmalıdır (Eren, 2015).

*Adams'ın eşitlik kuramı.* Denklik kuramı olarak da bilinen bu kuram, bireylerin iş yaşamında örgüte verdikleri ile aldıklarını eşit bulması düşüncesine dayanmaktadır. Adams yapmış olduğu incelemelerde bireylerin çalışma yaşamında kendi almış oldukları ödülleri diğer çalışanların ödülleri ile kıyaslama eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Bireyler, iş yerinde görev olarak kendilerine yakın birisi ile çalışmalarını ve sonucunda elde ettiklerini karşılaştırır. Bu karşılaştırmalarda sonuçların benzer çıkması sonucunda eşitliğin ve dengenin sağlandığına inanarak huzura kavuşur; sonuçlar arası fark olması durumunda ise huzursuzluklar yaşanır. Eğer bireylerin iş girdileri ile ödülleri arasında eşitsizlik bulunuyorsa

ödül konusunda dengesizliklerin oluştuğu ve adaletin bozulduğu ifade edilmektedir. Bu durumun yaşanması örgüt içi iletişimi bozarak çalışanların motivasyonlarını etkilemektedir (Eren, 2015).



Şekil 4. Adams'ın eşitlik kuramı

*Amaç belirleme kuramı.* Locke tarafından geliştirilen kurama göre bireylerin iş yaşamındaki başarılarının temelinde bireysel amaçlarının önemli olduğu belirtilmektedir. Bireylerin motivasyon derecesini kendi belirlemiş oldukları amaçlar belirlemektedir. Bu nedenle ulaşılması zor amaçlar hedefleyen bireyin daha fazla motive olarak daha fazla başarı göstermesi beklenmektedir. Bu kurama göre bireylerin amaçlarının bazı özelliklerinin bulunması gerekliliği savunulmuştur. Bunlar;

- ✓ Amaçların belirgin, açık ve net olması
- ✓ Amaçların güçlüğünün derecesi
- ✓ Amaçların kabul edilebilir olması
- ✓ Amaçların belirlenmesinde bireyin katılma durumu
- ✓ Amaçlara ulaşılma durumuna yani örgütsel etkililik hakkında bireye bilgi verilmesi

(geri bildirim) (Başaran, 2008; Eren, 2015).

## Öğretmen Motivasyonu

Öğretmenler öğrencileri değişen şartlara hazırlamada en fazla etkiye sahip kişiler olarak belirtilmektedir. Ancak, bu sorumluluğun yerine getirilmesi için öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin sürekli olarak güncellenerek yeterliliklerinin artırılması ve bu görevlerini etkin ve yeterli bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli motivasyona sahip olduklarında mümkün olmaktadır (Gemedda & Tynjälä, 2015). Öğretmenlik mesleğinin bir fedakârlık mesleği olması noktasından hareketle öğretmenlerin öğrencilerine en yüksek düzeyde fayda sağlayabilmesi için motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Motivasyon eğitim öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte, birçok öğretmenin motivasyon düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2005).

Cemaloğlu (2002), Amerika’da yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltebilmenin en önemli etkeninin mesleki gelişim faaliyetleri olduğunu belirtmektedir. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin yüksek motivasyona sahip olabilmeleri için gerekli olan öğeler Tablo 2’de açıklanmıştır (Hoy & Miskel, 2015).

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım isteği, etkili mesleki gelişim programlarının bulunmasına, öğretmenin hazır bulunuşluğunun yeterli olmasına, öğrenmeye istekli olmasına, öğretmenlerin kazanılan bilgi ve becerileri uygulama imkânlarının bulunmasına, öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonlarının yüksek olması gibi çeşitli faktörlere bağlıdır (Gemedda & Tynjälä, 2015). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi, bu konuda araştırma yapılması öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarına, etkinliklerin etkili ve verimli geçmesine, dolaylı yoldan öğrencilerin başarılarının artmasına etki edecektir. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik motivasyonlarına etki edecek faktörlerin belirlenmesi, alan yazında bu konuda yazılmış çok az çalışma bulunması nedeniyle önemli bilgiler edinilmesine ve alanyazın için veri toplanmasına katkı sağlayacaktır.

Tablo 2

*Motivasyon Anahtar Ögeleri Özet Tablosu*

	Motivasyon İdeal Ortam Özellikleri	Yüksek Motivasyonu Düşüren Ögeler
İhtiyaçlar	Yüksek seviye ihtiyaçlar	Düşük seviye ihtiyaçlar
Hedef Tipi	Gerçekçi, zorlayıcı hedefler	Çok zor ya da çok kolay hedefler
Yüklemeler	Kontrol edilebilir çaba ve yeteneğe yüklenen başarı ve başarısızlıklar	Kontrol edilemeyen sebeplere yüklenen başarı ve başarısızlıklar
Kazanım Motivasyonu	Kazanımla gelen motivasyon	Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu
Katılım Tipi	Görev içerikli: Yapılan işte uzmanlaşma ile ilgili olma	Ego içerikli: Diğerlerinin kendi hakkında ne düşündüğü ile ilgili olma
Eşitlik Hakkındaki İnançlar	Adil ve nazik davranış	Adaletsiz ve saygısızca davranış
Yetenek Hakkındaki İnançlar	Süreklilik görüşü: Yeteneğin çok çalışarak yeni bilgiler ve yetenekler edinerek geliştirilebileceğine olan inanç	Değişmezlik görüşü: Yeteneğin sabit ve içsel bir özellik olduğu inancı
Öz-Etkinlik	Yüksek öz- etkinlik	Düşük öz- etkinlik
Güdülenmenin Kaynağı	İçsel: İşin kendisinin zorlayıcı, ilginç ve eğlenceli olması	Dışsal: Cezalandırma, sosyal baskılar ve ödüllendirme gibi çevresel faktörler

(Hoy & Miskel, 2015).

**Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyon.** Öğretmenlerin mesleki gelişimi, bilişsel ve davranışsal değişikliklerin oluşmasının sağlanacağı öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılım sağlanan süreç olarak tanımlanmaktadır (Gorozidis & Papaioannou, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, hem resmi olarak organize etkinlikler (hizmetiçi eğitimler vb.) ile hem de gayri resmi olarak sınıf içerisinde (örneğin, yeni uygulamalarla ders vererek)

gerçekleştirilebilir (Tynjälä, 2008). Bu faaliyetlerin en önemli başarı faktörü, öğretmenlerin motivasyonudur (Gorozidis & Papaioannou, 2016). Öğretmenlerin mesleki anlamda motive olmaları, mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda istekli olmalarına ve katılımlarını arttırarak daha fazla deneyimden faydalanmalarına imkân vermektedir. Öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerinin (hizmetiçi eğitimler, mesleki gelişim etkinlikleri) etkililiğinin ön koşulu öğretmenlerin öğrenmeye yoğun olarak istekli olmalarının gerekliliğidir (Gorozidis & Papaioannou, 2016). Öğretmenlerin motive olabilmeleri için öğrenmeyi değerli bulmaları gerekmektedir (Wheeler vd., 2019). Öğretimin en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için motivasyon, kararlılık ve duygusal bağ gerektirmektedir. Motivasyon, kararlılık ve duygusal bağ arasındaki bu etkileşim, öğretmenlerin eğitim programlarında ve yaşam boyu sürekli mesleki gelişimlerinde merkezi bir role sahiptir (Day & Leitch, 2001). Mesleki gelişim konusunda motivasyona sahip öğretmenler, mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında edindikleri içerik ve becerileri sınıf içerisinde kullanmakta, dolaylı olarak hedeflenen öğrenci çıktılarına ulaşabilmektedirler (Karabenick, Conley, & Maehr, 2011).

Cemaloğlu (2002), öğretmenlerin motivasyonlarını arttırabilmek için ücret gibi hijyen faktörlerden ziyade, öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmelerinin ve vizyon sahibi olabilmelerinin sağlanması, başarılarının ödüllendirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sürekli hale getirilmesi ile mümkün olduğunu belirtmektedir (Kurt, 2005). Öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı yeni bilgiler edinmelerinin sağlandığı, keyifli ve eğlenceli olduğu, kariyer gelişimlerine etki ettiği ve çok fazla zaman-çaba gerektirmediği durumlarda katılmak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okullarındaki meslektaşları ile beraber okul müdürlerinin tavsiye ettiği etkinliklere katılımı daha çok istekli oldukları şeklinde görüş bildirmişlerdir (Karabenick, Conley & Maehr, 2011). Öğretmenler, öğrenme-öğretme yöntemlerine ilişkin olumlu inançlara sahip olmaları durumunda öğrenme ve öğretme faaliyetlerine çaba göstermek için motive olmaktadır (Wheeler vd., 2019).



Mesleki gelişim etkinliklerine katılacak öğretmenlerin yetişkin öğrenenler olması nedeniyle, güdülenme kaynaklarının, öğrenme amaçlarının ve motive olma durumlarının farklılık göstermesi olasıdır. Bu bağlamda öğretmenler için planlanan mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğinin sağlanabilmesi için bu farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Eğitimlerin uygulama temelli olması, uygun öğrenme ortamlarında eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin etkin katılımının sağlanması ve işbirliğine dayalı araştırmaların öncelikli olarak sağlanması öğretmenlerin mesleki gelişime motive olmalarını sağlayan temel koşullar olarak belirtilmektedir (Lawler,2003).

Avrupa Komisyonu raporlarına göre pek çok Avrupa ülkesinde eğitim alanında yapılan yeniliklerin öğretmenlere aktarılmasının sağlandığı mesleki gelişim etkinliklerine öğretmen katılımı ekstra ücret gibi teşvikler ile veya zorunlu olarak sağlanmaktadır (Gorozidis & Papaioannou, 2016). Bu şekilde öğretmenlere özerklik sağlanmadan gerçekleştirilen etkinlikler düşük içsel motivasyona, yüzeysel öğrenme ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmamasına neden olmaktadır (Deci & Ryan, 2008). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime katılma motivasyonları ve öğretmen öğrenmesinin daha iyi nasıl yapılacağı ile ilgili unsurların göz ardı edilmesi öğretmenlerin mesleki gelişimleri önündeki başka bir engel olarak görülmektedir (Guskey, 2002).

Kendini gerçekleştirme-özgerçekleştirme gereksinimi bireyde tam olarak hiçbir zaman doyuma ulaşmamaktadır. Öğretmenler ideal öğretmen olma çabası içerisinde mesleki gelişim etkinliklerine katılmakta ve kendini gerçekleştirme arzusu ile mesleki gelişime yönelik motivasyonları onları harekete geçirmektedir.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki gelişime yönelik tutumları, mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimine etki eden

faktörler konularındaki çalışmalar, yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

**Yurt içinde yapılan araştırmalar.** Taştekin (2018), yüksek lisans tezinde Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları ile PISA (2015)'da başarılı olan Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya'daki öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarını karşılaştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, "hizmet öncesi mesleki gelişim uygulamaları" ve "hizmet içi mesleki gelişim uygulamaları" olarak iki bölüm halinde incelenerek karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre PISA (2015)'da başarı gösteren Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya'da öğretmenlerin mesleki gelişiminde sürekliliğin esas alındığı ve planlamaların bu ilkeye bağlı olarak yapıldığı belirtilmektedir. Ayrıca uygulamaların daha çok okul temelli ve meslektaş gözlemi-öğrenmesi şeklinde yapıldığı, öğretmenlerin uygulamaların içerisinde görev alarak daha çok deneyim kazanmalarının sağlandığı açıklanmıştır. Bu ülkelerde mesleki gelişim uygulamalarının birçok alanda tasarlanarak çeşitliliğin sağlandığı ve yerel olarak tasarlanıp yürütüldüğü belirtilmiştir. Türkiye' de ise öğretmenlerin en çok kurs ve seminerlere katılarak pasif konumda kaldıkları; ayrıca merkezi olarak tasarlanan faaliyetlere bütün öğretmenlerin katılımının sağlanamadığı ve etkinliklerde süreklilik ilkesinin bulunmadığı görüşlerine yer verilmiştir.

Çınkır (2017), yüksek lisans tezinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin özelliklerini araştırmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca güncelleme, yansıtma ve işbirlikçi mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik İngilizce öğretmenlerinin algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Rastgele örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmaya 121 ortaokul İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerinin anlamlı, etkili, verimli ve

teknoloji temelli olduğu sürece profesyonel olarak mesleki gelişime katılmak istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının sağlanması için daha fazla motive olmaya ihtiyaç duydukları görüşü öne çıkmıştır.

Şahin ve Türkoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik bir model önerisinde bulunulmuştur. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığı ile İzmir, Aydın, Uşak ve Afyon illerinden 500 öğretmene ulaşılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler mesleki gelişimlerinin Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakültelerinin işbirliği ile hazırlanmasını, fakültelerde görev yapan akademisyenlerden oluşan alanlarında uzman eğitimciler tarafından modüler olarak tasarlanmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Uslu (2016), yüksek lisans tezinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri için eğitsel sosyal ağ sitesi tasarımının yapılmasını ve belirlenen öğretmenler tarafından kullanılmasını sağlayarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesini sağlamıştır. Deneysel olarak tasarlanan çalışmaya 27 öğretmen ve bir okul yöneticisi katılmış ve uygulama 6 hafta sürmüştür. Çalışma sonrasında öğretmenler tasarlanan eğitsel sosyal ağ sitesini kullanışlı bulduklarını ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Ceylan (2015), çalışmasında Türkiye ve İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli mesleki gelişime yönelik görüşlerini incelenmiştir. Araştırma verileri, yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yüz yüze görüşmelerle ve TALIS öğretmen anketi aracılığıyla toplanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla 15 okul yöneticisi ve 54 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye’de görev yapan öğretmenler mesleki gelişimi hizmetiçi etkinlikler ile sınırlı alanda açıklarken, İngiltere’de görev yapan öğretmenler sürekli mesleki gelişime

daha geniş perspektiften bakarak, hayat boyu öğrenme ve okul gelişimi ile ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan Türk öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin yetersiz olduğunu belirtirken, İngiliz öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin içerik olarak zengin ve farklı ihtiyaçları bulunan öğretmenlere farklı etkinlikler sunulabildiğini ifade etmektedirler. Ayrıca Türkiye’de görev yapan okul yöneticileri öğretmenlerin etkinliklere katılım konusunda isteksiz olduklarını ve zorunlu katılım sağladıklarını, İngiltere’de ise öğretmenlerinin mesleki gelişim konusunda genellikle istekli olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında ortaya çıkan görüşlerden bir diğeri de sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin planlama ve düzenlenmesi aşamasında iki ülke arasındaki temel farklılık olarak Türkiye’de mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde Bakanlık boyutu ile birlikte İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri aktif bir role sahip iken İngiltere’de bu etkinliklerin düzenlenmesi okullar bazında yapılarak, denetim aşamasında Bakanlığın devreye girdiği açıklanmaktadır.

Ekinci (2015), yüksek lisans tezinde mesleki gelişime yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirleyerek bir model geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında 20 sınıf öğretmenin görüşleri görüşme tekniği kullanılarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimin gerekliliğine inandıkları ve bu konuda istekli oldukları, uygun eğitim ortamlarının ve imkanların sağlanması durumunda mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri mesleki gelişim kavramını değişime ayak uydurma, deneyim ve tükenmişlik olarak açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler mesleki gelişim ihtiyaçlarını fiziksel şartlar, öğretim teknoloji ve materyalleri, akademik kaynak ve eğitim süreci olarak dört alt başlıkta açıklamışlardır. Katılımcılar etkili bir mesleki gelişimi ihtiyaca uygunluk, içerik, seçme hakkı, gelişim stratejisi, aktif katılım, sunum ve işbirliği alt kategorileri kapsamında ifade ettikleri belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre ihtiyaç hissetme, hedef belirleme, planlama, gelişim süreci ve değerlendirme etkili mesleki gelişim modelinin alt kategorileri olarak belirlenmiştir.

İhtiyaç hissetme ana kategorisinde kurum, öğrenci ve veli ihtiyaçları, saygı görme, yeniliklere uyum ve kariyer kavramları ortaya çıktığı belirtilmektedir. Hedef belirleme ana kategorisinde hedef cümlelerin yazılması ve ihtiyaçların belirlenmesi kavramları; planlama ana kategorisinde zaman çizelgesi ve imkânların tespiti kavramları; gelişim süreci ana kategorisinde işbirlikli çalışma, ihtiyaca uygun içerik, yansıtıcı düşünme ve öğrenme ortamının düzenlenmesi kavramlarının öne çıktığı ifade edilmektedir. Son ana kategori olan değerlendirme kategorisinde ise süreç değerlendirme, yansıtıcı değerlendirme ve hedefe dayalı değerlendirme kavramları vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim modeli ana kategorileri ile öğretmenlerin uyumunun sağlanabilmesi için destek ve izleme faaliyetlerinin önemine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Özer Özkan ve Anıl (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişim alanındaki ihtiyaçlarını, etkinliklere katılımını ve etkinliklerin etkililik düzeylerini, mesleki gelişim etkinliklerine ayrılan zamanı ve etkinliklere katılım şeklini PISA’da başarılı olan Kore, orta derecede başarı gösteren Danimarka ve Türkiye’nin doğru sınıflandırma düzeylerini belirlemişlerdir. Araştırmaya ait bilgiler TALIS 2008 sonuçlarından alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir: “mesleki gelişim ihtiyacı (.81)” ülkelerin doğru sınıflandırılmasında en etkili olan bağımsız değişkendir. Sonrasında “mesleki gelişime ayrılan zaman (.47)”, “mesleki gelişim etkinliklerinin etki düzeyi (-.26)”, “mesleki gelişim etkinliklerine katılım (.24)” ve “zorunlu olarak katıldığı mesleki gelişim gün sayısı (.20)” değişkenleri izlemektedir. Araştırma bulgularına göre mesleki gelişimin öğretmenler tarafından ihtiyaç hissedilecek şekilde tasarlanması gerektiği, mesleki gelişim etkinliklerine öğretmenlerin isteğe bağlı katılmalarının ve daha fazla zaman ayırmalarının sağlayacak şekilde planlamaların yapılmasının gerektiği belirtilmektedir.

Ülgü (2013) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi kapsamında, Türk Hava Kuvvetleri'nde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine destek olabilmek

amacı ile hizmetiçi eğitim modeli tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında veriler anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler, grup görüşmeleri, doküman taraması ve yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında (1) İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim kuramı ve pratiği açısından ihtiyaçları nelerdir? (2) HvKK bünyesinde görev yapan İngilizce öğretmenleri hizmet içi eğitimi nasıl algılamaktadırlar? (3) Bir mesleki gelişim etkinliği olarak İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimden beklentileri nelerdir? (4) Öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinden beklentileri nelerdir? (5) Yöneticilerin İngilizce meslek adına öğretmenlerinden beklentileri nelerdir? (6) Kurumun İngilizce öğretmenlerinden beklentileri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır. Araştırma verileri (a) Hava Harp Okulu, Hava Kuvvetleri Astsubay Meslek Yüksek Okulu, Bursa Işıklar Askeri Hava Lisesi'nde görev yapan İngilizce öğretmenleri, (b) bu kurumlarda görev yapan İngilizce Eğitimi yöneticileri, (c) bu kurumlarda öğrenim gören öğrenciler ve (d) kurumun hedeflerini açıklayan belgeler olmak üzere dört farklı kaynaktan toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda THK'da çalışan İngilizce öğretmenleri için yeni bir hizmetiçi eğitim modeli tasarlanmıştır. Aynı zamanda kuruma yeni alınacak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler kapsamında da önerilerde bulunulmuştur.

Akçay-Kızılkaya (2012), çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarını ve iş doyumlarını mesleki gelişim durumlarına göre inceleyerek; cinsiyet, branş ve kıdem durumuna göre değişip değişmediği belirlemeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında 236 sınıf ve branş öğretmenine ulaşılmıştır. Veriler TALIS öğretmen anketi, tutum ölçeği ve iş doyum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden en çok “eğitim konferansları veya seminerleri” ve “kurslar /çalıştaylar” faaliyetlerine katıldığı, “diğer okullara yapılan inceleme gezileri” ve “diploma veya sertifika programları (yüksek lisans, doktora vb.)”etkinliklerine ise en az katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime

yönelik tutumlarının olumlu olduğu, işlerine yönelik orta derecede bir iş doyumları olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin işe ilişkin “başarı, saygınlık ve tanınma” boyutu en fazla iş doyumuna sahip oldukları boyut, “veli/öğrenci ilgisizliği” ve “ücret” en düşük doyumun olduğu boyutlar olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile katılımları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Bümen vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkında köklü reformlara acil ihtiyaç duyulduğu belirtmiştir. 2000’li yıllardan itibaren konu ile ilgili yayınlanan makaleleri, hazırlanan tezleri ve raporları inceleyerek nitelikli mesleki gelişim konusuna ışık tutularak ülkemizde bu konuda yaşanan sıkıntılara çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yayın ve araştırmalarının nitelik ve sayı olarak artırılması, etkinlikler kapsamında kurs ve seminerler dışında farklı modellerin de uygulanması ve MEB’in bu konuda destek sağlaması gerektiği, planlamaların ve değerlendirmelerin etkin ve sistematik bir şekilde olmasına vurgu yapılmıştır. Ayrıca çalışmada 2009 PISA sonuçlarına bağlı olarak Fen bilimleri, Matematik, Türkçe ve Sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanacak etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Topçu (2009), tarafından hazırlanan doktora tezinde, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla Ankara ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan 430 öğretmenin görüşlerinin belirlenmesinde anket ve görüşme tekniği tercih edilmiştir. Öğretmenlerin yeterlik alanları kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, okul-aile ve toplum ilişkileri vb. alt yeterlik alanları kapsamında belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre bazı alanlarda yetersiz algısına sahip olan öğretmenler ile görüşmeler yapılarak, mesleki gelişim

ihtiyaçları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre “Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim” alanında öğretmenlerin en üst seviyede ortak görüş bildirdikleri, kişisel ve mesleki gelişme alanlarında algılarının ise orta ve iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu alanın aynı zamanda öğretmenlerin en üst düzeyde görüş birliğine vardıkları alan olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonrasında ortaya çıkan bulgular öğretmenlerin pek çok alanda öğrenmeye gereksinim duydukları ve mesleki gelişimi ihtiyaç olarak gördükleri belirtilmiştir.

**Yurt dışında yapılan araştırmalar.** Belay (2016), çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine etkisini incelemiştir. Betimsel araştırma modeline dayanan araştırmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin planlı ve programlı olarak uygulanması ve süreklilik arz etmesi durumunda, öğrencilerin başarısını artırarak, öğretmenlerin sınıf içi pedagojik uygulamalarını değiştirerek ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirerek eğitimin niteliğine önemli ölçüde katkı sağlayacağı görüşü vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımın düzenli aralıklarla ve çok sık olmamasına rağmen, sürekli mesleki gelişimin öğrencilerin başarısında, sınıf uygulamalarında ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerindeki iyileşmeye önemli katkılarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre, mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenlerin inanç, bağlılık, yetkinlik, işbirliği, sorumluluk duygusu ve motivasyonlarının önemli ölçüde yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre şu önerilerde bulunulmuştur: “1-Öğretmenlerin eğitimin niteliğinin artırılması için her zaman mesleki gelişim içerisinde olmaları gerekmektedir. 2- Öğretmenlerin ilgili birimlerce mesleki gelişim faaliyetlerinin takibi yapılmalıdır. 3-Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım, öğretmenlerin profesyonelleşmelerine ve yeniden lisanslanmalarına etki etmelidir. 4-Okul yönetimlerince değerlendirme kriterlerinin arasına



mesleki gelişim etkinliklerine katılımların etkisi ilave edilmelidir. 5- Değerlendirme sonucuna göre, mesleki gelişim sürecine dahil olan ve mesleki gelişim gösteren bir öğretmen, okul yönetimleri tarafından diğer öğretmenleri motive etmek için ödüllendirilmelidir.”

Boudreaux (2015), çalışmasında okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik algıları incelemiştir. Zaman, yeterli kaynak, okul gelişim planına uyum, veriye dayalı, yansıtıcı, takip, işbirliği, değerlendirme, uygulama ve öğrenci öğrenimi boyutlarında alınan görüşlere göre müdür ve müdür yardımcılarının okullarında mesleki gelişimin iyi bir şekilde uygulanabileceğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda veri odaklı mesleki gelişmeyi sağlamak için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği ve öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci öğrenmesini iyileştirebilmek için yeteneklerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Gemeda & Tynjälä (2015), makalelerinde Etiyopya'daki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik ve mesleki gelişim için motivasyonlarını araştırmışlardır. Araştırmanın verileri, 32 öğretmen ile görüşmeler ve odak grup tartışmalarıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen en önemli iki faktörün, performans-maaş ve performans-ödül arasında bağlantı olmaması olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin maaşlarından memnun olmadıkları, bu durumun da öğretmenler arasında düşük motivasyona ve performansın azalmasına neden olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin düşük maaş nedeniyle meslekten ayrılma eğiliminde oldukları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını sürdürme konusunda motivasyonlarının azaldığı açıklanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki bağlılığını ve öğrencilerin öğrenmesinde fark yaratma isteklerini etkilemektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenliğin toplum tarafından değerli bir meslek olarak görülmediği ve bu durumun öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine neden olduğu belirtilmektedir.

McMillan ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada, İrlanda'da görev yapan öğretmenleri sürekli mesleki gelişime motive edici faktörleri araştırmışlardır. Araştırma için odak grup görüşmeleri (n=9) ve anket yöntemi (n=74) kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre mesleki (kişisel) faktörlerin (kariyer ilerlemesi, başarı) öğretmenleri sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya motive eden başlıca etkenler olduğu belirtilmektedir. Kuzey İrlanda ve İrlanda Cumhuriyeti'nde etkili mesleki gelişim politikalarının geliştirilebilmesi için, etkinliklere katılım sağlayacak öğretmenlerin önerilerinin dinlenmesi ve planlama aşamalarında motivasyon faktörleri ile birlikte dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre sürekli mesleki gelişim kapsamında öğrenmenin sorumluluğunun öğretmenin kendisinde olduğu vurgulanmıştır. İkinci olarak sorumlu olduğu düşünülen birim, her ülkede Eğitim Bakanlığı, üçüncü olarak Yönetim Kurulu, Eğitim Konseyi tarafından uzaktan takip edilmek olarak belirlenmiştir.

Pedder & Opfer (2010), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin planlanması ve düzenlenmesine odaklanmaktadır. Araştırma 'İngiltere'deki Okullar ve Sürekli Mesleki Gelişim - Ulus Devlet araştırması çalışması (SoNS)'nın bir parçası olarak planlanmıştır. Karma yöntem olarak desenlenen çalışma kapsamında 2004-2010 yılları arasında mesleki gelişime yönelik yapılan ampirik araştırma raporlarını içeren literatür taraması; dokuz ilkokul ve üç ortaokulda gerçekleştirilen gözlemler ve İngiltere'deki ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin rastgele örneklemini içeren bir anket çalışması olarak 3 aşamalı olarak planlanmıştır. Tematik olarak analiz edilen veriler sonucunda sürekli mesleki gelişimin planlanması ile ilgili dört sorun ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır: 1- Öğretmenlerin bireysel ve okul bazında mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve planlanması için ulusal politika amaçları ile uyum konusunda stratejik planlama bazında bazı eksiklikler bulunmaktadır. 2-Okullarda öğretmenlere mesleki gelişim ile ilgili verilen

sorumluluklar ve yapılan görevlendirmeler, her zaman etkili mesleki gelişim planlaması ve uygulanmasını desteklememektedir. 3- Sürekli mesleki gelişim ile mesleki standartlar ve performans yönetimi arasında yeterli uyum sağlanamamıştır. 4-Sürekli mesleki gelişimin etkililiğini değerlendirmek için birçok okulda, öğretmen veya öğrenci düzeyinde etkin bir değerlendirme bulunmaması nedeniyle etkileyen birçok faktöre bakılmaksızın geliştirilmesi gerekmektedir.

Powell, Furey, Scott-Evans ve Terrell (2003) araştırma projelerinde, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin (SMG) birey, sınıf ve örgütsel düzeylerdeki etkilerine yönelik olarak ortaya çıkan algılarını araştırmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden veriler, anket ve görüşme yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Anglia Politeknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisansüstü eğitim programlarına devam eden öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenler sürekli mesleki gelişimden, mesleki yansıma, bilgi, güven, daha yüksek bilişsel seviyelerde uygulama ekleme, sınıf yönetimi ve mesleki söylemi geliştirme konularında kazanımlar elde ettikleri söylenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının, öğrencilerin başarılarının arttırılması noktasında önemli bir etki yarattığı belirtilmektedir. Ancak bu etkinin uzun vadede ortaya çıkacağı ve bulguların desteklenmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

### **Bölüm III: Yöntem**

Bu bölüm içerisinde, araştırmanın bilimsel yöntemi ve modeli, araştırmanın evreni-örnekleme ve katılımcıları, veri toplama araçlarının hazırlanması, geçerlik-güvenirlilik çalışmaları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Genel amaca ulaşabilmek için bu araştırma kapsamında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraber uygulandığı karma (mixed) yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırmalarında verilerin toplanması, analizi, bulguların yorumlanması ve tartışılması aşamaları nitel ve nicel yöntemlerde aynı zamanda ve sıralı olarak kullanılabilir. Bu araştırmanın desenini karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen oluşturmaktadır. Karma yöntem araştırmaları (mixed method researchs) tek araştırma içerisinde nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılarak verilerin toplanmasına ve analizine odaklanmaktadır. Karma yöntem araştırmalarının temel hipotezi, probleme cevap aranırken her iki yöntemin (nitel ve nicel) bir arada kullanılmasının, bu yöntemlerin tek başına kullanılmasından daha iyi sonuç alınmasını sağladığıdır (Creswell, 2017).

Yıldırım ve Şimşek (2013) sosyal bilimlerdeki olay ve olguların hem nitel hem de nicel boyutlarının olması ve problemlerin daha iyi anlaşılabilmesi nedeniyle farklı yöntemlerin birlikte kullanılmasının daha iyi olabileceğini belirtmektedir.

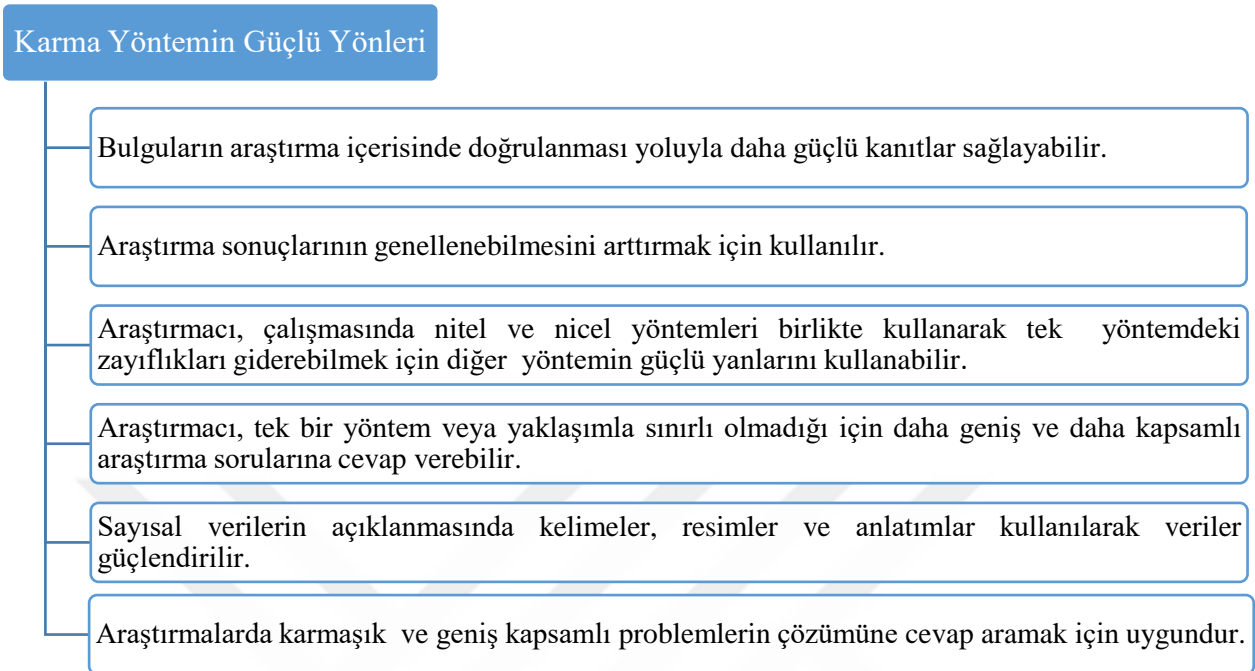
**Karma yöntem araştırmaları.** Karma yöntem araştırmalarında araştırmacılar, veri toplama araçlarının tümünü kullanma imkanı verildiği için araştırma problemine yönelik çok daha fazla kanıt sunmaktadırlar. Bu yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin tek başına kullanımı ile cevaplanamayacak soruların çözümlenmesine imkan vermektedir (Creswell & Plano Clark, 2015). Bu araştırmada karma yöntem seçilmesinin nedeni öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarını, motivasyon düzeylerini ve bu süreçte algıladıkları engelleri ortaya

çıkarmak amacıyla verilerin nitel ve nicel olarak toplanarak etkili ve kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına ve nitel yöntem ile elde edilen verilerin nicel yöntemlerle netleştirmeye, genellemeye ve zenginleştirmeye çalışılmasıdır. Karma yöntem araştırmalarında, araştırmacının problemin tüm çözümlerini kullanabilmesi hem avantaj hem pratiktir. Karma yöntem, bir köprü görevi üstlenerek nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasına imkân vermektedir (Baki ve Gökçek, 2012).

Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel aşamaların güçlü yönlerini açıklayarak yöntemlerin karşılıklı olarak birbirini desteklediği birleştirme, bütünleştirme araştırmalarıdır (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014b). Araştırmacıların sözcük ve rakamları birlikte kullanarak problemlere çözümler getirmeleri, bireyleri gözlemleyerek davranışlarını kayıt altına alabilmeleri, tündengelim ve tümevarım yöntemleri ile düşünceleri birleştirmeleri pratikliğı sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar olayları, olguları ve tüm evreni anlamak için karma yöntem araştırmalarını tercih etmektedirler (Creswell & Plano Clark, 2015). Bu yöntemin kullanılması zaman ve maliyet açısından araştırmacıları dezavantajlı konuma getirmesine rağmen, birçok özelliğı diğler desenlere göre daha fazla tercih nedeni olmasını sağlamaktadır. Karma yöntemin güçlü yönleri Şekil 5'te belirtilmektedir.

**Keşfedici sıralı desen.** Araştırmacılar araştıracakları konunun öncelikli olarak nitel keşfini yaparak, sonrasında nicel olarak genellemeye çalışmaktadırlar. Bu desendeki keşfetme vurgusu ile nitel aşamada elde edilen verilerden veri toplama aracı geliştirilerek, nicel verilerin toplanması aşamasında bu araç kullanılmaktadır. Bu sebeple keşfedici sıralı desen Cresswell (2004) tarafından araç geliştirme deseni, Morgan (1998) tarafından takip eden nicel desen olarak da adlandırılmaktadır (Özkale, 2018). Sıralı karma desen araştırmalarında aşamalar birbirine bağı ve sıralı olarak ilerlemektedir, yani aşamanın araştırma soru ve süreçleri bir önceki aşamanın sonuçlarına bağı olarak gelişmektedir (Teddlie &

Tashakkori,2015).

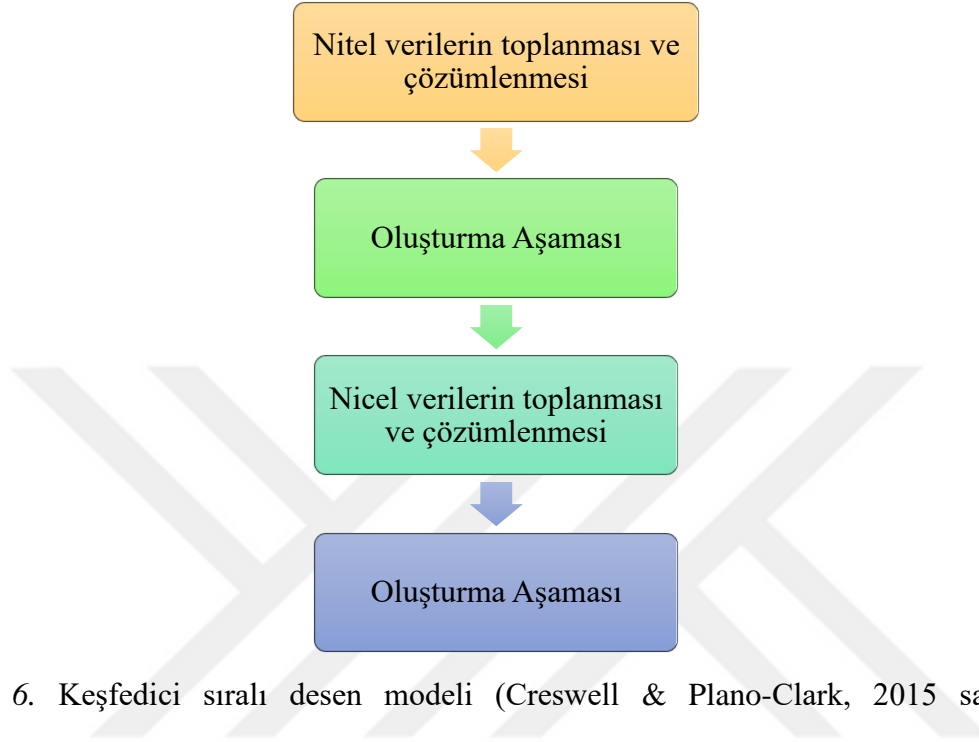


Şekil 5. Karma yöntemin güçlü yönleri.

Keşfedici sıralı desenin öncül amacı katılımcı sayısının az tutularak nitel bulgular elde etmek ve bu bulgulara dayanarak oluşturulan ölçme aracı ile ulaşılan sonuçları geniş bir örnekleme genelleyeabilmektir. Araştırmanın ikinci aşamasında varsayımlar istatistiki işlemler ile açıklanmaya çalışılmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Bu desenin gerekli olduğu durumlar: (a) Konu ile ilgili ölçümler ve ölçme aracının olmadığı durumlarda, (b) biçimlerin bilinmediği durumlarda, (c) araştırmaya rehberlik edecek bir çalışmanın bulunmaması durumunda keşfedici sıralı desen kullanılması gerekmektedir.

Sıralı desende, keşfetmek istenilen fenomen için nitel verilerin toplanarak çözümlenmesi sonrasında arayüz noktası olan ikinci aşamada araştırmacılar elde ettikleri sonuçlar ile ölçme aracı geliştirerek önermelerle çalışmalarına devam etmektedirler. Çalışmanın ilk aşaması olan nitel aşama hazırlanan ölçek vasıtası ile nicel aşama ile

ilişkilendirilmektedir. Üçüncü aşamada farklı örneklem ile nicel aşama uygulanarak nitel bulguları ne kadar yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu desenin uygulanması aşamasında kullanılacak temel prosedürler akış şeması şekil 7 üzerinde açıklanmaktadır.



Şekil 6. Keşfedici sıralı desen modeli (Creswell & Plano-Clark, 2015 sayfa 77'den uyarlanmıştır.)

## Evren

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçede yer alan, devlet ve özel olmak üzere okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 5667 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Karma yöntem araştırma çeşitlerinden olan keşfedici sıralı desenin kullanıldığı bu çalışmada her aşama için farklı örneklem planlamaları düzenlenerek örneklemelerin büyüklüğü bu planlamalara göre düzenlenmiştir. Veriler evreni temsilen farklı bireylerden sıralı olarak (nitel-nicel) toplanmıştır. Araştırmanın nitel bölümü katılımcılar, nicel bölümü örneklem olarak detaylı olarak açıklanmaktadır.

### ADIM 1: Nitel Aşamanın Planlanması Ve Uygulanması

- Nitel araştırma sorularının ifade edilmesi
- İzin işlemleri
- Nitel örneklem
- Açık uçlu verilerin toplanması
- Tema gelişimi ve nitel verilerin çözümlenmesi

### ADIM 2: Nitel Sonuçlar Üzerine Yapılandırma İçin Stratejiler Kullanılması

- Nicel araştırma soruları
- Nicel örneklem için katılımcıların seçimi
- Nitel sonulara dayalı veri toplama aracı geliştirme ve pilot uygulama ile test edilmesi

### ADIM 3: Nicel Aşamanın Planlanması Ve Uygulanması

- Nitel sonuçlara dayalı nicel araştırma soruları ve yaklaşım belirlenir.
- İzin işlemleri
- Nitel sonuçların genelleneceği örneklem seçimi
- Veri toplama araçları ile kapalı uçlu verilerin toplanması
- Betimsel istatistik, yordayıcı istatistik ve etki büyüklükleri ile nicel sonuçların analizi

### ADIM 4: İlgili Sonuçların Yorumlanması

- Nitel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır.
- Nicel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır.
- Nitel sonuçlar ve nicel sonuçlar tartışılır.

Şekil 7. Keşfedici desen uygulanmasında temel prosedür akış şeması (Creswell ve Plano-Clark, 2015 sayfa 96'dan uyarlanmıştır.)

## Katılımcılar

Araştırmanın nitel kısmında katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacılar amaçlı örnekleme ile az sayıdaki durumlardan en fazla bilgiye ulaşabilmeyi amaçlayarak bu örnekleme yöntemini tercih etmektedirler (Teddlie & Tashakkori, 2015). Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış araştırmacı tarafından önceden tespit edilen bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt örneklemede çalışma grubunu seçerken dikkat edilen ölçüt,



öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılma sıklığı ve etkinliklere katılım şekli olarak belirlenmiştir.

Tablo 3

*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	55	% 73
	Erkek	20	% 27
Kıdem	1-5 yıl	11	% 15
	6-10 yıl	15	% 20
	11-15 yıl	19	% 25
	16-20 yıl	20	% 27
	21 yıl ve üzeri	10	% 13
	Okul Öncesi	2	% 3
Okul türü	İlkokul	20	% 27
	Ortaokul	8	% 11
	Meslek Lisesi	25	% 33
	Anadolu Lisesi	14	% 18
	Diğer (BİLSEM, HEM, Ö.E. İş Okulu)	6	% 8
	Okul Öncesi	5	% 7
	Sınıf Öğretmeni	18	% 24
Branş	Özel eğitim Öğretmeni	4	% 5
	Branş öğretmeni (Meslek dersleri)	10	% 14
	Branş öğretmeni (Kültür dersleri)	34	% 45
	Rehber Öğretmen	4	% 5
Toplam		75 Öğretmen	% 100

Tablo 3' te araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğretmenlerden oluşan katılımcıların cinsiyet, kıdem, okul türü ve branşa göre dağılımı verilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde çalışma grubunu farklı kademelerde görev yapan, farklı branşlardaki 55 kadın, 20 erkek olmak üzere 75 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde “kuramsal örnekleme” yaklaşımının kullanıldığı durumlarda veriler doyum noktasına ulaştığında (aynı veriler tekrar etmeye başladığında) örneklemin yeterli olduğuna karar verilmektedir (Glaser & Strauss, 1967'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında çalışma grubundaki 75 öğretmen ile verilerin doyum noktasına ulaştığı söylenebilir.

## Örnekleme

Örneklemin seçilmesinde maliyet, zaman ve enerjiden tasarruf sağlayabilmek için evrendeki öğretmenlerin tümü yerine evreni temsil edebilecek örneklem alınmıştır. Örneklemin belirlenmesinde “tabakalı örnekleme yöntemi” tercih edilmiştir. Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün verilerine göre kent merkezindeki her kurumdan tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya gönüllülük esasına bağlı olarak katılan toplam 497 sınıf ve branş öğretmeni araştırmanın örnekleminde yer almaktadır. Tablo 4’te araştırmanın örnekleminde bulunan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaş, görev yaptıkları kurum türü, eğitim durumu, medeni hal, çocuk sayısı, branş ve okul türüne göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımlarında, yarıdan fazlasının (% 67,2) kadın, yarıya yakını ise (% 32,8) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21-25 yaş aralığında olanlar % 3.1’ini, 26-30 yaş aralığında olanlar % 6.3’ünü, 31-35 yaş arası öğretmenler % 15.5’ini, 36-40 yaş arası öğretmenler % 27,5’ini, 41-45 yaş arası öğretmenler % 18.5’ini, 46-50 yaş arası öğretmenler % 15.3’ünü ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler ise % 13.8’ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 8.5’i 1-5 yıl arası kıdeme, 10.7’si 6-10 yıl arası kıdeme, 20.9’u 11-15 yıl arası kıdeme, 23.1’i 16-20 yıl arası kıdeme, 16.9’u 21-25 yıl arası kıdeme ve 19.9’u 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %83.9’u evli, %16.1’i bekâr; %82.7’i lisans, %17.3’ü lisansüstü mezundur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne ve branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, her okul türünde görev yapan sınıf ve branş öğretmenine ulaşıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna bakıldığında %16.5’i çocuk sahibi olmadıklarını, %37’si 1, %41.2’si 2, %5.2’i 3 ve daha fazlası çocuk sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin %82.7’si resmi, %12.3’ü özel okulda çalışmaktadır.

Tablo 4

*Örnekleme İlişkin Demografik Veriler*

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	334	67.2
	Erkek	163	32.8
	Toplam	497	100.0
Yaş	21-25 yaş arası	13	3.1
	26-30 yaş arası	27	6.3
	31-35 yaş arası	66	15.5
	36-40 yaş arası	117	27.5
	41-45 yaş arası	79	18.5
	46-50 yaş	65	15.3
	51 yaş +	59	13.8
	Toplam	426	100.0
Kıdem	1-5	34	8.5
	6-10	43	10.7
	11-15	84	20.9
	16-20	93	23.1
	21-25	68	16.9
	26+	80	19.9
	Toplam	402	100
Medeni Durumu	Evli	417	83.9
	Bekar	80	16.1
	Toplam	497	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	411	82.7
	Lisansüstü	86	17.3
	Toplam	497	100.0
Branş	Okulöncesi ve Sınıf	158	31.8
	Sayısal	74	14.9
	Sözel	147	29.6
	Genel Yetenek	76	15.3
	Meslek	42	8.5
	Toplam	497	100.0
Görev yaptığı Kurum	Okul öncesi	35	6.4
	İlkokul	120	22.0
	Ortaokul	168	30.8
	Lise	89	16.3
	Meslek Lisesi	105	19.2
	Diğer	29	5.3
	Toplam	497	100.0
Öğretmenlerin çocuk sayısı	Çocuk sahibi değilim	82	16.5
	1 çocuk	184	37.0
	2 çocuk	205	41.2
	3 çocuk ve fazlası	26	5.2
	Toplam	497	100.0
Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü	Resmi okul	436	87.7
	Özel okul	61	12.3
	Toplam	497	100.0

Ayrıca araştırmaya katılan 71 öğretmen yaşlarını, 95 öğretmen kıdemlerini belirtmek istememiştir. Ayrıca araştırma kapsamında uygulamanın yapıldığı okulların listesi ve araştırma ile ilgili izin belgelerine ekler bölümünde yer verilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmanın verileri nitel ve nicel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desenin benimsendiği bu araştırmada öncelikli olarak nitel veriler, sonrasında nicel veriler toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması aşamasında yapılandırılmış görüşme formu, nicel verilerin toplanması aşamasında beşli likert ölçek kullanılmıştır. Araştırma kapsamında bir veri toplama tekniğinin sınırlılıklarının, diğer bir veri toplama tekniği ile giderilebilmesi için araştırma kapsamında her iki yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırma sürecinde her iki yöntemin birlikte kullanılması elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin artırılmasına da imkân sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**Nitel veri toplama aracı.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla öncelikli olarak ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu aşamada mesleki gelişim konusunda var olan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmenlerin görüşleri alınarak, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme formu hazırlık sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taranarak var olan çalışmalar incelenmiş ve mesleki gelişim alanındaki problemler göz önüne alınmıştır. Verilerin toplanması aşamasında yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Patton (1987), görüşme formu yönteminin birçok katılımcıdan benzer konularda aynı tür bilgiler edinebilmek için hazırlandığını belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme soruları belirlenirken kolay bir şekilde anlaşılır olmasına, yönlendirmelerden uzak olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmanın alt problemlerinin tamamını yansıtacak görüşme soruları hazırlanmıştır. Taslak formun hazırlık

aşamasında farklı branşlardaki öğretmenler ile mesleki gelişim hakkında ön görüşmeler yapılmıştır. Uzman görüşü için Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki 5 öğretim üyesine; anlam ve Türkçe dilbilgisi bakımından 2 alan öğretmenine başvurulmuş ve pilot uygulama için farklı branşlarda 2 öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Bu aşamalar sonucu gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

**Nicel veri toplama araçları.** Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel aşamada veriler geliştirilen ölçme araçları ile toplanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında ayrı bir örneklem ile çalışılmış olup, örnekleme ilişkin bilgiler ölçeklere ait başlıklar altında belirtilmiştir.

*Ölçek geliştirme süreci.* Araştırmaya katılan öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi ile analiz edilerek ortaya çıkan ifadeler ile 23 maddelik *Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği* ve 33 maddelik *Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği* geliştirilmiştir.

*Öğretmen mesleki gelişim motivasyon ölçeği.* “Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği” nin amacı; öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyon düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın nitel bölümündeki çalışmadan elde edilen görüşler doğrultusunda maddeler yazılarak toplam 27 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formları aracılığıyla toplanan öğretmen görüşlerine bağlı olarak hazırlanan maddelerin yazımında sade ve anlaşılır bir dil kullanılmasına, aynı zamanda maddelerin birden fazla yargı ve düşünce içermemesine dikkat edilerek hazırlanmıştır. Madde havuzunda bulunan 27 maddeden oluşan ölçek taslak formu kapsam, anlam, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmesi amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Türk Dili alanlarından 12 uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak bazı maddelerde ifade değişikliğine gidilmiş, bir madde “*Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi motivasyonumu artırır.*” ifadesi ölçekten çıkartılmıştır. Uzman görüşü

aşamasından sonra taslak form aşamasında 2 öğretmen ile ön uygulama yapılarak öğretmenlerin görüşleri alınmış, anlaşılmakta güçlük yaşanan madde olmadığına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Öğretmen mesleki gelişim motivasyon ölçeği için, 300 sınıf ve branş öğretmenin katılımıyla pilot uygulama yapılmıştır. Bu aşamada hazırlanan ölçeğin yapı geçerliliği, madde faktör yüklerinin tespiti ve alt boyutlarının belirlenmesi amacı ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi öncesi verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirleyebilmek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır.

Hutcheson & Sofroniou (1999), KMO değerinin .70 ile .80 arasında olması durumunda araştırma için örneklemin iyi düzeyde olduğunu, .80 ile .90 arasında olması halinde örneklemin çok iyi ve .90 ve üzeri olması durumunda örneklem büyüklüğünün mükemmel derecede olduğu belirtilmektedir (akt. Özkale, 2018).

Tablo 5

<i>Açımlayıcı Faktör Analizine Ait KMO ve Barlett Test Değerleri Bulguları</i>		
KMO Örneklem yeterlilik ölçümü		.899
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3279.67
	Df	.325
	Sig.	.000

Tablo 5’ te verilen KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmış ve faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek özdeğeri 1’den büyük olan 5 faktör altında toplanmıştır. Ölçeği oluşturan 5 faktör toplam varyans oranı %57.25’ini açıklamaktadır. Faktörlere birden fazla yük oluşturan ve madde yükü .30’un altında olan 3 madde (sırası ile 13,12 ve 6. maddeler) analizden çıkartılarak AFA tekrar edilmiştir. Ayrıca faktörler arasındaki yük değerleri arasında en az “.10” fark olması şartı aranmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği’nin toplam varyansın %58.88’ ini açıklayan

beş faktörden oluşan bir yapıda olduğu ve toplam 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan 23 madde, 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “Mesleki Profesyonellik” boyutu toplam varyansın %21.62’sini , “Karara Katılma” boyutu toplam varyansın %13.48’ini, “Kazanımlar” boyutu toplam varyansın %8.53’ünü, “Uygulanma Şekli” boyutu toplam varyansın %7.65’ini ve “Mesleki Profesyonellik” boyutu toplam varyansın %7.58’ini açıkladığı Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

*İkinci AFA Sonucu Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları*

Faktörler	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Toplam %
1	4.973	21.620	21.620
2	3.101	13.484	35.104
3	1.962	8.532	43.637
4	1.761	7.657	51.294
5	1.745	7.587	58.881

Ölçeği oluşturan maddeler "1-Hiç Katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım" , "4-Katılıyorum" ve "5-Tamamen Katılıyorum" şeklinde belirlenen beşli likert derecelendirme ölçeği olarak düzenlenmiştir. Bu ölçeğin en fazla puanı 115, en az puanı ise 23’tür. Ölçekte ara ifade olarak kontrol maddesi ve 8 ters madde (16-23.maddeler arası) bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının ilgili alt boyutlarda yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin aralık sınırları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Tablo 7

*Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği Değer Aralıkları*

Madde Puanları	Değer İfadeleri	Puan Sınırları
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 - 1.80
2	Katılmıyorum	1.81 - 2.60
3	Kararsızım	2.61 - 3.40
4	Katılıyorum	3.41 - 4.20
5	Tamamen Katılıyorum	4.21 - 5.00

Tablo 8

## Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (AFA)

Madde no	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Döndürme sonrası faktör yükleri				
		1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
m25	.698	.816				
m24	.614	.771				
m11	.653	.752				
m22	.568	.676				
m21	.560	.675				
m23	.587	.650				
m4	.487	.632				
m3	.414	.609				
m5	.489	.477				
m7	.344	.475				
m15	.692		.802			
m16	.728		.801			
m17	.627		.735			
m14	.515		.673			
m20	.478		.547			
m8	.757			.857		
m9	.712			.797		
m10	.508			.587		
m19	.731				.826	
m26	.519				.571	
m18	.498				.557	
m1	.698					.794
m2	.667					.714

Tablo 8’de belirtildiği gibi ölçeğin birinci alt boyutu .475 ile .816 faktörleri arasında toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut “Mesleki Profesyonellik” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

**Mesleki gelişim etkinliklerinin ..... olması motivasyonumu artırır.**

1. Yeni uygulamalar içermesi
2. Alanım ile ilgili gelişme sağlaması
3. Özgüven kazandırması
4. Mesleki doyum sağlaması



5. *Yenilikçi bakış açısı oluşturması*
6. *İçeriğinde öğretme-öğrenme yöntemlerindeki yeni yaklaşımların verilmesi*
7. *Gelişen ve değişen toplumsal ihtiyaçları karşılamaya yönelik olması*
8. *Kişisel gelişime (kendimi yenilemeye) katkı sağlaması*
9. *Değişen eğitim politikaları hakkında bilgi vermesi*
10. *Branş bazında yeni gelişmeleri görme imkânı sağlaması*

Tablo 8’de ölçeğin ikinci alt boyutu .547 ile .802 faktörleri arasında 5 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut “Karara katılma” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

**Mesleki gelişim etkinliklerinin ..... olması motivasyonumu azaltır.**

1. *Katılım şeklinin zorunlu olması*
2. *Amaçlar ile örtüşmeyecek şekilde planlanması*
3. *İçeriği ile ilgili bilgilendirme eksikliği olması*
4. *Eğitim içeriklerinin yetersiz olması*
5. *İçeriğinde aynı bilgilerin sunulması*

Tablo 8’de ölçeğin üçüncü alt boyutu .587 ile .857 faktörleri arasında 3 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut “Kazanımlar” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

**Mesleki gelişim etkinliklerinin ..... olması motivasyonumu artırır.**

1. *Başarı ile tamamlandığında maddi ödüller (maaş artışı, kademe ilerlemesi vb.) verilmesi*
2. *Başarı ile tamamlandığında manevi ödüller (teşekkür, takdir belgesi vb.) verilmesi*
3. *Sosyalleşmeyi sağlaması*

Tablo 8’de ölçeğin dördüncü alt boyutu .557 ile .826 faktörleri arasında 3 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut “Uygulanma Şekli” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

**Mesleki gelişim etkinliklerinin ..... olması motivasyonumu azaltır.**

1. Çok sık yapılması
2. Uygulanmasında ön bilgilerimin yetersiz oluşu (hazır bulunuşluk düzeyi)
3. Okulların fiziksel imkânlarının yetersizliği nedeniyle uygulanmasında sorunlarla karşılaşılması

Tablo 8’de ölçeğin beşinci ve son alt boyutu .714 ile .794 faktörleri olarak 2 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut “Mesleki Duyarlılık” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

**Mesleki gelişim etkinliklerinin ..... olması motivasyonumu artırır.**

1. Öğretmenler arası paylaşım (yöntem-materyal) sağlaması
2. Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlaması

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında bulunan faktör yapıları ile maddeler arasındaki uyumu kontrol edebilmek amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA için AMOS 20 paket programı kullanılmıştır. DFA ile model uyumu değerlerinden önce madde faktör yüklerine ve t değerlerine bakılmış, çıkartılması gereken madde olmadığına karar verilmiştir.

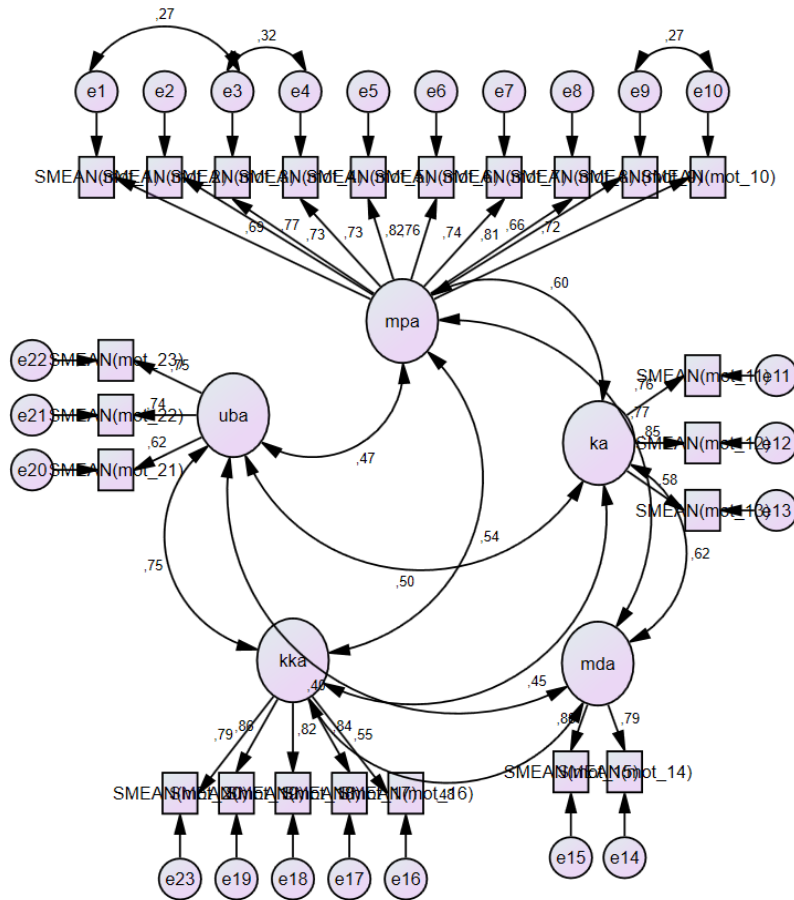
Tablo 9

***Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği DFA t-testi değerleri***

Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri
mot_1 mes.prof	.690	7.35	mot_13kazanm	.576	12.20
mot_2 mes.prof	.773	7.79	mot_14mes.uy	.789	9.48
mot_3 mes.prof	.729	8.40	mot_15mes.uy	.883	5.64
mot_4 mes.prof	.730	5.48	mot_16kar.ktlm	.549	12.98
mot_5 mes.prof	.821	5.90	mot_17kar.ktlm	.836	10.42
mot_6 mes.prof	.763	12.58	mot_18kar.ktlm	.822	10.76
mot_7 mes.prof	.742	12.01	mot_19 kar.ktlm	.861	9.68
mot_8 mes.prof	.809	12.46	mot_20kar.ktlm	.791	11.58
mot_9 mes.prof	.655	12.34	mot_21uyg.bcm	.615	9.45
mot_10 mes.prof	.717	11.40	mot_22uyg.bcm	.743	9.28
mot_11kazanm	.762	12.10	mot_23uyg.bcm	.750	11.32
mot_12kazanm	.849	6.32			

\* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde ölçek maddeleri t değerlerinin 5.48 ile 12.98 arasında olduğu görülmektedir. t değerinin .05 düzeyinde anlamlılık için 1.96 değerinden büyük çıkması; .01 düzeyinde anlamlılık için ise 2.58 değerinden büyük çıkması gerekmektedir (Seçer, 2013'den akt. Karataş, 2018). Madde yük değerleri incelendiğinde mesleki profesyonellik alt boyutunun .655 ile .821 arasında; kazanımlar alt boyutunun .576 ile .849 arasında; mesleki duyarlılık alt boyutunun .789 ve .883 olduğu; karara katılma alt boyutunun .549 ile .861 arasında; uygulanma biçimi alt boyutunda ise .615 ile .750 arasında olduğu görülmektedir. Seçer(2013), t değerlerinin anlamlı olmasını ve madde faktör yüklerinin.30'un üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir (Karataş,2018). DFA'dan elde edilen beş boyutlu modele ilişkin path diyagramı Şekil 8'de görülmektedir.



Şekil 8. Öğretmen mesleki gelişim motivasyon ölçeği path diyagramı çıktısı

Ölçeğin beş alt boyutlu model için uygulanan yapı doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri  $\chi^2 = 678.31$ ,  $df = 217$ ,  $\chi^2/df = 3.12$ ,  $RMSEA = .076$ ,  $GFI = .86$ ,  $AGFI = .83$ ,  $CFI = .91$ ,  $IFI = .91$ ,  $SRMR = .026$  olarak bulunmuştur. Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2/df$  değerinin 3.12 olması 3'ün biraz üstünde olduğu için iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Demir ve Koç, 2013).  $RMSEA$  değerinin .076 olarak bulunması .080'den küçük olduğu için iyi uyum gösterdiği,  $AGFI$  değerinin 0.83 olması, .80 ve üzerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği,  $GFI$  değeri ise 0.86 olması .85 üzeri kabul edilebilir olduğuna,  $CFI$  değerinin 0.91 olması 0.90'in üzerinde olduğu için iyi uyum sergilediği anlamına gelmektedir (Çapık, 2014). Ölçek modelinin kontrolü aşamasında uygunluk için farklı değerler bulunmakta, örneklem büyüklüğü ve madde sayılarından etkilenmektedir. Bu nedenle birden fazla değer bir arada değerlendirilmesi gerekmektedir (Hair vd., 2010: 670-672, Byrne, 2011'den akt. Yaşlıoğlu, 2017). Ayrıca maddeler arası modifikasyon önerileri de dikkate alınmış, yapılan üç modifikasyon şekil 8'de gösterilmiştir. Söz konusu modifikasyonlar gerçekleştirilirken aynı alt boyutta olması ve benzer yapıları ölçme durumları göz önünde bulundurulmuştur.

*Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ölçeği.* “Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği” nin amacı; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörlerin etki düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın nitel bölümündeki çalışmadan elde edilen görüşler doğrultusunda 44 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formları aracılığıyla toplanan öğretmen görüşlerine bağlı olarak hazırlanan maddelerin yazımında “Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği”nde olduğu gibi sade ve anlaşılır bir dil kullanılmasına, aynı zamanda maddelerin birden fazla yargı ve düşünce içermemesine dikkat edilerek hazırlanmıştır. Madde havuzunda bulunan 44 maddeden oluşan ölçek taslak formu kapsam, anlam, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmesi amacıyla “Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği” ile birlikte uzman

görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşü kapsamında maddeler için üçlü değerlendirme formu hazırlanarak (uygun-kısmen uygun-uygun değil ifadeleri ile) değerlendirme yapıları istenmiştir. Ölçek için farklı alanlardan (Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Türk Dili) 12 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda bazı maddelerin ifade değişikliği yapılarak tekrar düzenlenmesi, bazı maddelerin ise (toplam 6 madde) ölçekten çıkartılması gerekmiştir. Uzman görüşü alınarak tekrar düzenlenen taslak form farklı branşlardan 2 öğretmene uygulanarak öğretmenlerin görüşleri alınmış, ölçekte anlaşılabilirlik yönünden düzenlenmesi gereken madde bulunmadığına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ölçeği için, 275 sınıf ve branş öğretmenin katılımıyla pilot uygulama yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliliğinin, faktör yüklerinin ve alt boyutlarının belirlenmesi amacı ile AFA yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde toplanan verilerin AFA için uygunluğunu tespit edebilmek amacı ile KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır.

Tablo 10

---

*Açımlayıcı Faktör Analizine Ait KMO ve Barlett Test Değerleri Bulguları*

---

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterlilik ölçümü		.900
	Approx. Chi-Square	6067.583
Bartlett's Test of Sphericity	Df	.703
	Sig.	.000

---

Tablo 10'da belirtilen KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına göre veri setinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmış ve AFA yapılmasına karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin özdeğeri 1'den büyük olan 8 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeği oluşturan 8 faktör toplam varyansın %64.62'sini oluşturmaktadır. AFA sonuçlarına göre toplam varyansın %5'in altında olan ve madde sayısı 2 olan faktörler

azaltılarak ölçek tekrar analiz edilmiştir. Tekrar edilen AFA sonucuna göre 6 faktör ve toplam varyansın % 58.86 sını karşıladığı görülmüştür. Ancak 6.faktör yük değeri toplam varyansın %3,23 ünü açıklaması ve madde sayısı 2 olması nedeniyle AFA tekrarlanarak faktör sayısı 5 olarak belirlenmiştir. Faktörlere birden fazla yük oluşturan 5 madde (sırası ile 37., 38.,15.,17. ve 19. maddeler) analizden çıkartılarak AFA tekrar edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre “Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği” nin toplam varyansın %57.62’ sini açıklayan beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan 33 madde, 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “Bireysel Faktörler” boyutu toplam varyansın %19.84’ünü , “Beklentilere İlişkin Faktörler” boyutu toplam varyansın %13.72’sini, “Eğitim Politikalarına Bağlı Faktörler” boyutu toplam varyansın %8.34’ünü, “Planlamaya Bağlı Faktörler” boyutu toplam varyansın %8.15’ini ve “Çalışılan Kuruma Bağlı Faktörler” boyutu toplam varyansın %7.54’ünü açıkladığı Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği AFA Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları*

Faktörler	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Toplam %
1	6.550	19.849	19.849
2	4.529	13.725	33.573
3	2.755	8.349	41.923
4	2.692	8.159	50.082
5	2.489	7.542	57.624

Ölçeği oluşturan maddeler "1-Hiç Etkili Değil", "2- Az Etkili ", "3- Orta Derecede Etkili " , "4- Oldukça Etkili " ve “5- Çok Etkili” şeklinde belirlenen 5'li derecelendirme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Ölçekten en fazla 165, en az 33 puan alınabilmektedir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği AFA Sonuçları*

Madde no	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Döndürme sonrası faktör yükleri				
		1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
e31	.809	.871				
e34	.730	.842				
e32	.762	.837				
e33	.717	.824				
e28	.797	.817				
e30	.708	.816				
e27	.768	.801				
e29	.648	.754				
e35	.558	.671				
e7	.578		.744			
e11	.605		.720			
e13	.617		.698			
e12	.519		.681			
e8	.530		.675			
e9	.482		.607			
e14	.505		.577			
e10	.470		.530			
e6	.297		.424			
e26	.624			.778		
e16	.500			.571		
e25	.499			.567		
e36	.393			.558		
e20	.563			.545		
e18	.386			.480		
e3	.628				.767	
e4	.572				.699	
e1	.517				.636	
e2	.480				.588	
e5	.438				.541	
e22	.731					.763
e23	.665					.683
e21	.436					.523
e24	.438					.444

Tablo 12’ de belirtildiği gibi ölçeğin birinci alt boyut .671 ile .871 faktörleri arasında toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut; “*Bireysel Faktörler*” olarak adlandırılmıştır.

Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

1. *Öğretmenlerin yeniliğe kapalı olmaları*
2. *Öğretmenlerin değişime kapalı olmaları*
3. *Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda isteksiz olmaları*
4. *Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının olmaması*
5. *Öğretmenlerin gelişime yönelik hedeflerinin olmaması*
6. *Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri hakkında önyargılı olmaları*
7. *Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini gereksiz görmeleri*
8. *Öğretmenlerin kendini yeterli görmeleri nedeniyle eksikliklerinin farkında olmamaları*
9. *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları*

Tablo 12’ de ölçeğin ikinci alt boyutu .424 ile .744 faktörleri arasında 9 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut “*Beklentilere İlişkin Faktörler*” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

1. *Etkinliklere zorunlu katılanların grubun düşüncesini olumsuz etkilemesi*
2. *Mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaca yönelik olmaması*
3. *Mesleki gelişim etkinliklerinin planlama aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması*
4. *Mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması aşamasında değerlendirme sürecinin net olarak belirlenmemesi*
5. *Mesleki gelişim etkinliklerine katılımın zorunlu olması*
6. *Mesleki gelişim etkinliklerini veren eğitimcilerin ihtiyaca yönelik planlama yapmaması*
7. *Mesleki gelişim etkinliklerini veren eğitimcilerin branşlara yönelik özel içerikler hazırlamamaları*
8. *Mesleki gelişim etkinliklerini veren eğitimcilerin uzman olmaması*
9. *Mesleki gelişim etkinliklerini veren bazı eğitimcilerin eğitimleri isteksiz vermeleri*



Tablo 12’ de ölçeğin üçüncü alt boyutu .480 ile .778 faktörleri arasında 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut “*Eğitim Politikalarına Bağlı Faktörler*” olarak adlandırılmıştır.

Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

1. *Öğretmenlere mesleki gelişim ödeneğinin verilmemesi*
2. *Mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında lisansüstü eğitim imkânının olmaması*
3. *Mesleki gelişim etkinliklerinin kariyer gelişimine katkıda bulunmaması*
4. *Öğretmenlerin kişisel sorumluluklarının fazla olması*
5. *Öğretmenlerin ailevi sorumluluklarının fazla olması*
6. *Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine maddi kaynak ayıramamaları (ekonomik yetersizlik)*

Tablo 12’ de ölçeğin dördüncü alt boyutu .541 ile .767 faktörleri arasında 5 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut “*Planlamaya Bağlı Faktörler*” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

1. *Etkinliklerin zamanının doğru planlanamaması*
2. *Etkinliklerin yapıldığı yerlerin uygun şekilde planlanamaması (ulaşım zorluğu gibi)*
3. *Mahalli(yerel) kurs çeşitliliğinin yetersizliği*
4. *Bakanlık kurslarına herkesin katılamaması (kontenjan sınırı, kurs sayılarının yetersizliği, kursiyer kriterleri belirtilmesi vb.)*
5. *Öğretmenlerin uzun süre şehir merkezinden uzakta çalışmış olmaları nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerine katılamaması*

Tablo 12’ de ölçeğin beşinci ve son alt boyutu .444 ile .763 faktörleri olarak 4 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut “*Çalışılan Kuruma Bağlı Faktörler*” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan maddeler aşağıda verilmiştir:

1. *Öğretmenler arasında zümre işbirliğinin olmaması*
2. *Mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda okul idaresinin öğretmenleri desteklememesi*
3. *Mesleki gelişime yönelik bir kurum kültürünün olmaması*

4. Mesleki gelişim etkinliklerinin yapıldığı okulların/sınıfların fiziksel donanım olarak yetersiz olması

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında bulunan faktör yapıları ile maddeler arasındaki uyumu kontrol edebilmek amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA için AMOS 20 paket programı kullanılmıştır. DFA ile model uyumu değerlerinden önce madde faktör yüklerine ve t değerlerine bakılmış, çıkartılması gereken madde olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği DFA t-testi değerleri*

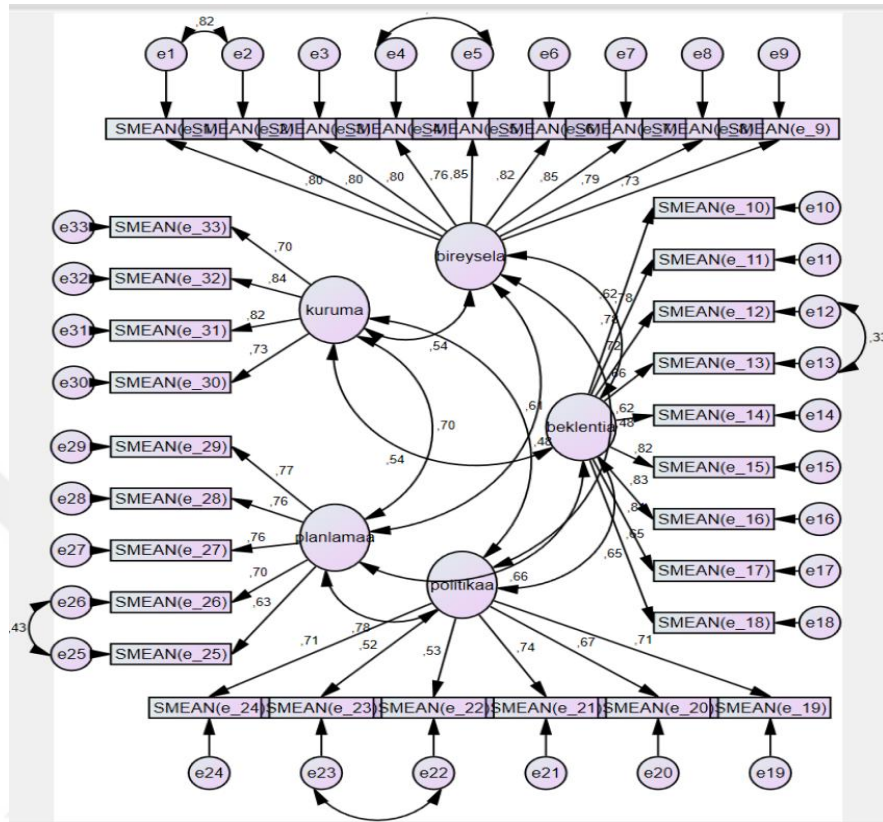
Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri
e_1bireysela	.802	12.27*	e_18beklentia	.653	13.14*
e_2bireysela	.802	12.27*	e_19politikaa	.714	11.46*
e_3bireysela	.803	12.2*	e_20politikaa	.665	12.05*
e_4bireysela	.763	12.53*	e_21politikaa	.741	11.02*
e_5bireysela	.854	11.44*	e_22politikaa	.527	13.01*
e_6bireysela	.815	12.12*	e_23politikaa	.523	13.03*
e_7bireysela	.847	11.60*	e_24politikaa	.714	11.46*
e_8bireysela	.795	12.36*	e_25planlamaa	.629	12.57*
e_9bireysela	.735	12.86*	e_26planlamaa	.701	12.00*
e_10beklentia	.621	13.27*	e_27planlamaa	.764	11.18*
e_11beklentia	.783	12.26*	e_28planlamaa	.757	11.30*
e_12beklentia	.718	12.78*	e_29planlamaa	.774	10.98*
e_13beklentia	.661	13.07*	e_30kuruma	.727	11.81*
e_14beklentia	.617	13.28*	e_31kuruma	.816	10.08*
e_15beklentia	.822	11.72*	e_32kuruma	.843	9.22*
e_16beklentia	.833	11.53*	e_33kuruma	.703	12.09*
e_17beklentia	.806	11.97*			

\* $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde ölçek maddeleri t değerlerinin 9.22 ile 13.28 arasında olduğu görülmektedir. Madde yük değerleri incelendiğinde bireysel faktörler alt boyutunun .735 ile .854 arasında; beklentilere ilişkin faktörler alt boyutunun .617 ile .833 arasında; eğitim politikalarına bağlı faktörler alt boyutunun .523 ile .741 arasında; planlamaya bağlı faktörler alt boyutunun .629 ile .774 arasında; çalışılan kuruma bağlı faktörler alt boyutunda ise .703 ile .843 arasında olduğu görülmektedir. Seçer (2013), t değerlerinin anlamlı olmasını ve

madde faktör yüklerinin .30'un üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir (Karataş,2018).

DFA'dan elde edilen beş boyutlu modele ilişkin path diyagramı Şekil 9'da görülmektedir.



Şekil 9. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörler ölçeği path diyagramı çıktısı

Ölçeğin beş alt boyutlu model için uygulanan yapı doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri  $\chi^2 = 1292.26$ ,  $df = 480$ ,  $\chi^2/sd = 2.69$ ,  $RMSEA = .066$ ,  $GFI = .83$ ,  $AGFI = .81$ ,  $CFI = .91$ ,  $IFI = .91$ ,  $SRMR = .045$  olarak bulunmuştur. Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2/df$  değerinin 2.69 olması 3'ün altında olduğu için mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA değerinin .06 olarak bulunması .08'den küçük olduğu için iyi uyum gösterdiği, AGFI değerinin 0.81 olması, .80 ve üzerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği, CFI değerinin 0.91 olması 0.90'in üzerinde olduğu için iyi uyum sergilediği anlamına gelmektedir. GFI değeri ise .83 olarak bulunmuş, ancak tek uyum iyiliği indeksi olmadığı için diğerleri ile birlikte değerlendirilmiştir (Çapık, 2014). RMSEA değerinin 0.03-0.08 arasında olması %95 güven düzeyini, 0.08'in üzerinde değer alması ise modelin kötü uyumuna işaret eder (Rigdon, 1996'dan akt. Yaşlıoğlu, 2017). Ayrıca maddeler arası

modifikasyon önerileri de dikkate alınmıştır. Söz konusu modifikasyonlar gerçekleştirilirken aynı alt boyutta olması ve benzer yapıları ölçme durumları göz önünde bulundurulmuştur.

Ölçeklerin her ikisi için yapılan DFA sonrasında çıkan uyum iyiliği sonuçları, faktör yüklerinin 0.50'nin üzerinde olması ve t değerlerine bakılarak modellerin uyumuna karar verilmiştir (Yaşlıoğlu, 2017).

Ayrıca yapılan analizler sonucunda her iki ölçeğin de Cronbach Alpha değerlerinin .937 ve .898 gibi oldukça yüksek değerlerde çıkması ölçeklerin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nitel verileri gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırılmış görüşme formunu (genellikle öğretmen odaları, boş derslikler ve idari odalarda) doldurmaları ile toplanmıştır. Patton (2014), sohbet tarzı yapılan, açık uçlu mülakat tarzı yapılan ve görüşme formu yöntemi ile yapılan üç çeşit görüşme yönteminden bahsetmiştir. Patton (2014), görüşme formu yönteminde konuların sınırlandırılarak farklı katılımcılardan sistemli bilgiler toplanabilmesinin avantajından bahsetmiştir. Bu araştırmada da sınırlı zaman içerisinde daha çok kişiye ulaşabilmek ve belirlenen çerçeve kapsamında görüşler toplayabilmek amacı ile görüşme formu yöntemi seçilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri 2 aşamada toplanmıştır. İlk aşamada pilot uygulama için çevrimiçi olarak hazırlanan formlar aracılığıyla veriler toplanmış; Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği 300, Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği 274 kişi tarafından doldurulmuştur. İkinci aşamada nicel verilerin toplanabilmesi için okul yönetimine alınan izinlerin birer örneği verilmiş, araştırmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenler tarafınlar anketler doldurulmuştur. Araştırmaya katılım konusunda hiçbir öğretmene zorlama yapılmamıştır, araştırma konusu ile ilgili yapılan bilgilendirmeden sonra

546 öğretmen araştırmaya katılmak istediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere kişisel verilerin saklanacağı, kimlik bilgilerine yer verilmeyeceği ve verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı açıklanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan verilerin analizine nitel verilerin analizi ile başlanarak ölçek maddeleri oluşturulmuş, hazırlanan ölçeklerin uygulanması sonrasında nicel verilerin analizi yapılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında seçilen desene uygun olarak veriler eş zamanlı ve sıralı olarak analiz edilebilir. Araştırmalarda veri setlerinin analizinde öncelik kararı rastgele alınmamaktadır; hangi veri setinin önce analiz edileceği önemli olmakla birlikte araştırmanın amacı doğrultusunda kararlaştırılması gerekmektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Keşfedici sıralı desenin benimsendiği bu çalışmada nitel ve nicel analizler sıralı olarak yapılmıştır. Bu doğrultuda nicel verilerin toplanması, nitel verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilecek ölçme aracına bağlı olduğundan öncelikle nitel verilerin analizi gerçekteştirilmiştir.

**Nitel verilerin analizi.** Nitel verilerin analizi için sık kullanılan yaklaşımlardan birisi içerik analizidir. İçerik analizinde araştırma verileri betimsel analize göre daha detaylı analiz edilerek kavramlar ve temalar oluşturulur. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Katılımcıların görüşme formunda yer alan görüşleri içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiş, temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1,Ö2,...şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formundaki belirtmiş oldukları fikirler temaların altlarında ifade edilmiştir. Ayrıca görüşleri bilgisayar ortamına geçirilerek birebir alıntılanarak aktarılmıştır.

**Nicel verilerin analizi.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellere ilişkin algı düzeylerini belirleyebilmek ve cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, çocuk sahibi olma, kurum türü, medeni durum, okul türü, yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler için anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini analiz edebilmek için veriler bilgisayar ortamına girilerek istatistik paket programı olan IBM SPSS Statistics 20.0 programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan 600 ölçek katılımcılara dağıtılmış, 546 ölçeğin 497'si bilgisayar ortamına girilmiştir. Veri girişlerinde eğitim durumu lisans tamamlama, lisans, yüksek lisans ve doktora şeklinde girilmesine rağmen, lisans tamamlama ve doktora kategorilerindeki kişi sayısının yetersizliği nedeniyle lisans tamamlama ve lisans kategorisi birleştirilerek lisans; yüksek lisans ve doktora kategorisi birleştirilerek lisansüstü olarak analizlere dahil edilmiştir. Örneklemdeki okul çeşitliliği nedeniyle araştırmaya dahil olan farklı branşlardaki öğretmenlerin branşları ise okulöncesi-sınıf, sayısal, sözel, genel yetenek ve meslek dersi öğretmenliği olarak 5 kategoride değerlendirilmiştir.

Veri toplama araçlarının değerlendirilmesi için beşli likert ölçeğe göre ortalama puanları; 1.00-1.80 “hiç katılmıyorum”, 1.81-2.60 arası “katılmıyorum”, 2.61- 3.40 arası “kararsızım”, 3.41-4.20 arası “katılıyorum” ve 4.21 ve 5.00 arası “tamamen katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği’nde olumsuz ifadelerin bulunduğu “16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23.” maddelerin ters kodlaması yapılmıştır.

Analizlere başlamadan önce eksik değerler ve uç değerler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeklerin box-plot grafiklerinde uç değerler görülmüş, nedenleri tespit edilemediği için analizden çıkartılmasına karar verilmiştir. (Kalaycı, 2008), tespit edilemeyen nedenlerle ortaya çıkan uç değerlerin olması durumunda veri setinden çıkartılabileceğini belirtmektedir. Ölçeklerin normallik testleri analizinde basıklık ve çarpıklık değerlerine,

normal dağılım grafiklerine bakılmıştır. (George & Mallery, 2010), basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\mp 2$  değerleri arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığının kabul edilmesini önermektedir. Tablo 12’de verilen değerler ile normal dağılım sağlandığı görülmektedir. Ayrıca Merkezi Limit Teoremine göre anakütle dağılımlarına bakılmaksızın ve bağımsız gözlemlerin yapıldığı yansız örneklemlerde, 30 ve daha fazla sayıda örneklem büyüklüğü normalliği göstermektedir (Kalaycı, 2008). Örneklem sayısının artması ise normal dağılım şekline doğru artış gözlemlendiği için geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri de artmaktadır (Privitera, 2015; Wilcox, 2012b; Ravid, 2011; Ross, 2009; Roussas, 2007; Lind, vd. 2006; Dekking, Kraaikamp, Lopuhaä ve Meester, 2005’den akt.Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016).

Tablo 14

*Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Ölçek	Skewness	Kurtosis
Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği	-.057	.195
Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği	-.600	.682

Farklı iki grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklemler t-testi kullanılmıştır. Güvenilir sonuçlar elde edebilmek için gerekli varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunlar (Can, 2014); (1) Ortalamaları kıyaslanacak ölçümler normal dağılım göstermelidir; (2) Grupların varyansları arasında istatistiksel olarak fark olmamalı, varyansları eşit olmalıdır; (3) Her veri evrenden rastgele seçilerek birbirinden bağımsız olmalıdır. Grup varyansların eşitliği koşuluna bakmak için Levene Testi yapılmıştır. Bu varsayımlar sağlandıktan sonra cinsiyet, medeni durum ve okul türü bağımsız değişkenleri açısından anlamlı fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Ortalamalar arasında fark olması durumunda etki büyüklüğünü belirleyebilmek için eta-kare ( $\eta^2$ ) olarak bilinen ilişki katsayısı kullanılmıştır.

İlişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi yapabilmek ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için gerekli şartların sağlanması gerekmektedir. Bu şartlar (Can, 2014): (1) Verilerin normal dağılım göstermesi, (2) Grupların varyanslarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmaması yani eşit olması, (3) Verilerin birbirinden bağımsız olması. Grup varyansların eşitliği koşulu için Levene Testi, homojenliğin sağlanamadığı durumlarda en doğru karara ulaşabilmek için Welsh Testi yapılmıştır (Can, 2014). Varsayımların sağlandığı tespit edildikten sonra kıdem, eğitim durumu, çocuk sahibi olma, kurum türü, yaş ve branş değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi yapılarak anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını ve hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilebilmesi için post hoc testleri yapılmıştır. Örneklem sayıları arasında fark bulunan ve varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda az hata kabul eden Scheffe testi, örneklem sayıları arasında fark bulunan ve varyansların homojenliğinin sağlanamadığı durumlarda en çok tercih edilen Tamhane's T2 testi kullanılmıştır (Kalaycı, 2008). Varyans analizi testleri sonucu ortalamalar arasında fark olması durumunda etki büyüklüğünü belirleyebilmek için eta-kare ( $\eta^2$ ) olarak bilinen ilişki katsayısı kullanılmıştır. İlişki katsayısı Anova Tablosunda yer alan gruplar arası varyansın toplam varyansa bölümüne eşittir. Green ve Salkind (2005), eta-karenin 0.00 ile 1.00 arasında değer alabileceğini; 0.01 (küçük), 0.06 (orta) ve 0.14 (büyük) etki olarak yorumlanabileceğini ifade etmiştir (akt. Can, 2014).

Ayrıca araştırmanın alt problemlerinden birisi olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller arasındaki ilişkiyi ve düzeyini belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal korelasyon analizinin yapılabilmesi için gerekli koşullar olan (1) her veri setinin normal dağılım göstermesi ve (2) veri çiftlerinin rastgele seçilmesi ve birbirinden bağımsız olması şartlarını sağlaması gerekmektedir (Green ve Salkind, 2005'den akt. Can, 2014). İlişkinin düzeyini belirlemek için korelasyon katsayısına bakılmış; korelasyon katsayısı 0.00-0.30 arasında ise



düşük düzeyde ilişki, 0.30-0.70 arasında ise orta düzeyde ilişki, 0.70- 1.00 arasında ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2006).

**Geçerlik ve güvenirlik analizleri.** Araştırmalarda amaca ulaşabilmek için geçerli ve güvenilir bilgiler kullanılması gerekmektedir. Nitel ve nicel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik kriterleri arasında farklılıklar bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda gerçeği bulmak için nicel araştırmalardaki gibi testlerin ve yöntemlerin olmadığı belirtilmektedir. Nicel araştırmaların yöntemlerinden farklılık gösteren nitel araştırmalarda, varsayım ve sosyal olayların araştırılmasında dikkat gerektiren öğelerden dolayı farklılıklar göstermektedir. Nitel araştırmalardaki bulguların inanırılığını (geçerliğini) ve tutarlılığını (güvenirliğini) arttırmak için kullanılan yöntemlere; uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, katılımcı teyidi, uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, denetleme tekniği, azami çeşitlilik örnek olarak verilebilir (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.299).

**Nitel boyutta araştırmanın geçerliği ve güvenirliği.** Araştırmada dış geçerlilik kapsamında; amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme uygulaması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Amaçlı örnekleme kapsamında mesleki gelişim etkinliklerine isteğe bağlı katılım gösteren farklı branş ve kıdeme sahip öğretmenlerden etkinliklere katılım sıklığı dikkate alınarak seçimler yapılmıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubunda, farklı branş ve kıdemlerde isteğe bağlı katılım gösteren öğretmenlerin bulunması mesleki gelişime yönelik farklı görüş ve anlamların ortaya çıkartılmasında daha etkili olacağı düşünülmüştür. Mesleki gelişim etkinliklerine isteğe bağlı katılım gösteren öğretmen gruplarının araştırmaya dâhil edilmesindeki amaç; araştırmanın iç geçerliğini sağlamak, araştırmanın ve sonuçların inandırıcılığını arttırmak için çeşitleme stratejisini kullanmaktır. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırma kapsamına alınması, farklı yaşantı ve algıların ortaya çıkartılmasını ve çoklu gerçeklere ulaşılması için önemlidir

(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıntılı betimleme kapsamında ise öğretmenlerin görüşme formlarında belirttikleri hususlar aynen aktarılmıştır. Bu kapsamda öğretmenler Ö1,Ö2,...şeklinde kodlanmış ve belirtmiş oldukları fikirler temaların altlarında ifade edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik kapsamında ise teyit incelemesi yapılmıştır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmelerin yapılması, verilerin analizi, kodlamaların ve temaların oluşturulması ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sürecin güvenilir ve kontrollü bir şekilde yürütülmesi için 2 uzman desteği alınmış, sonuçlar ilgili alanyazındaki çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca nitel verilerin elde edildiği formlar araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

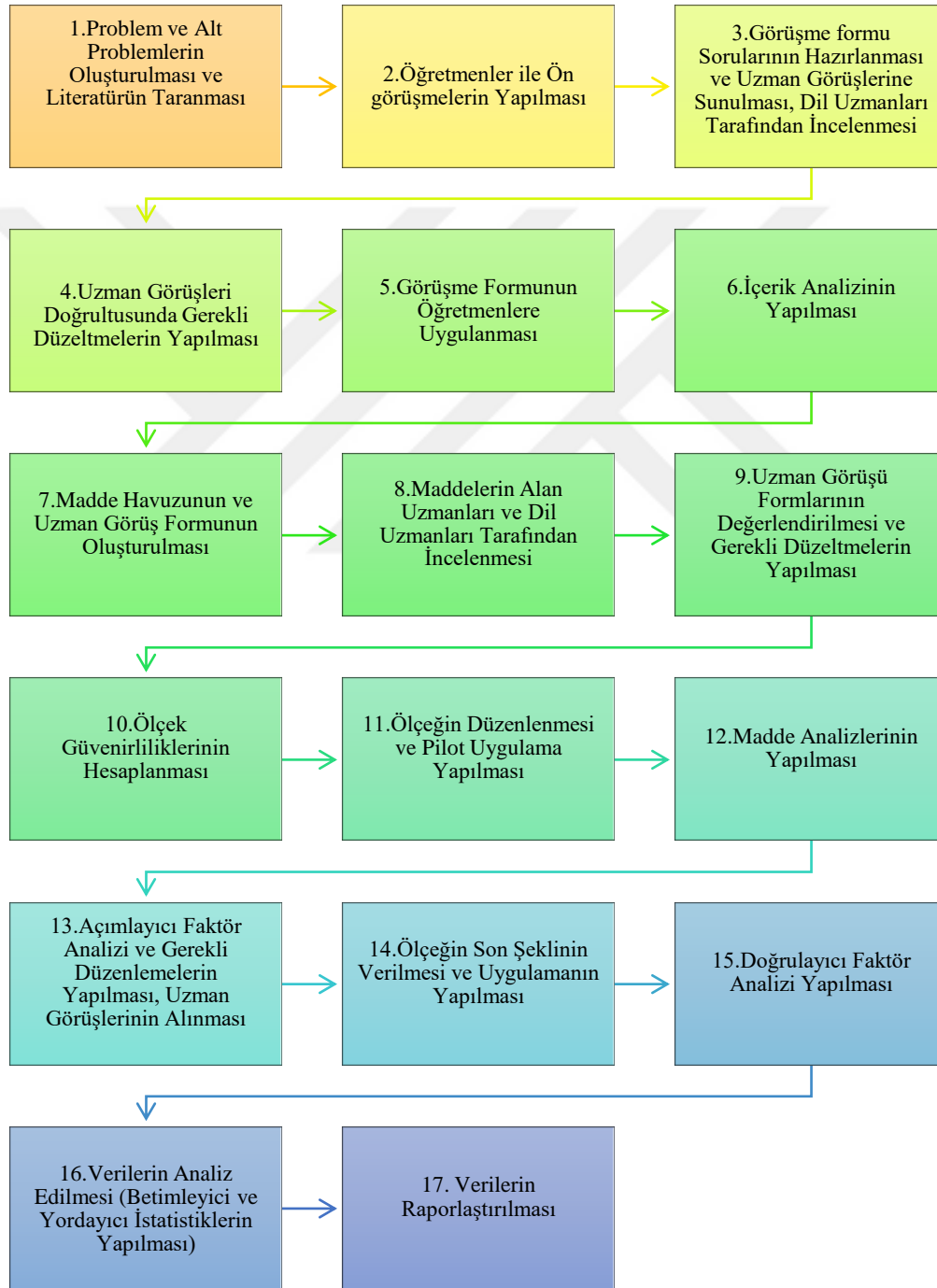
**Nitel boyutta araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği.** Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel boyutunda kullanılan ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

*Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa Değerleri*

	Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Öğretmen Mesleki Gelişim	Mesleki Profesyonellik	10	.908
Motivasyon Ölçeği	Kazanımlar	3	.760
	Mesleki Duyarlılık	2	.730
	Karara Katılma	5	.841
	Uygulanma Biçimi	3	.763
	Ölçek toplam	23	.898
Öğretmenlerin Mesleki Gelişime	Bireysel Faktörler	9	.935
Yönelik Algıladıkları	Beklentilere İlişkin Faktörler	9	.880
Engeller Ölçeği	Eğitim Politikalarına Bağlı Faktörler	6	.806
	Planlamaya Bağlı Faktörler	5	.813
	Çalışılan Kuruma Bağlı Faktörler	4	.813
	Ölçek toplam	33	.937

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tüm alt boyutların ve genelinin iç tutarlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu Cronbach Alfa değerleri göstermektedir. Sonrasında öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desenin uygulandığı bu araştırma kapsamında izlenen yol ile ilgili özet bilgiler Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Araştırma kapsamında izlenen yola ait şema

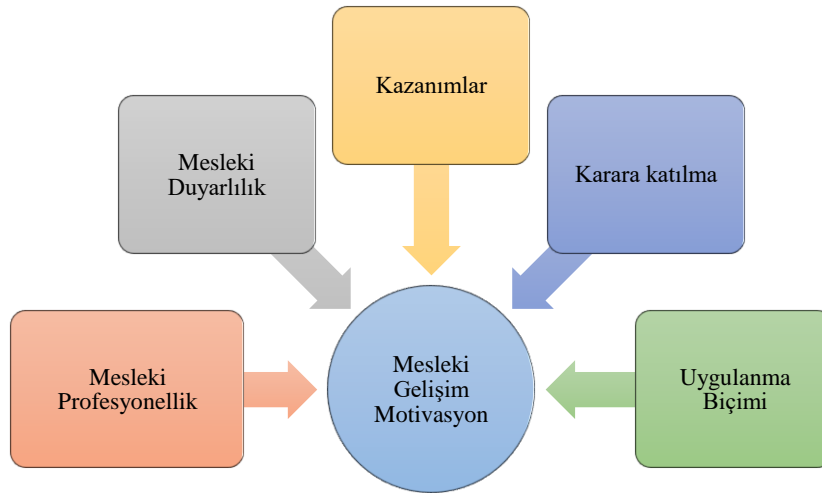
## Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu öncelikli olarak nitel bulgulara, sonrasında ise nicel bulgulara yer verilecektir. Bulgular araştırmanın alt problemlerinde belirtilen sıraya göre verilecektir.

### Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmanın nitel bulguları alt problemlerin sırasına bağlı olarak açıklanmıştır. Öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarına ilişkin görüşleri, sonrasında ise mesleki gelişimleri ile ilgili algıladıkları engellere ilişkin görüşleri aktarılmıştır.

**Mesleki gelişime yönelik motivasyonlarına ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular.** Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonrasında öğretmenlere “Mesleki gelişim etkinlikleri yeni öğrenmeler için heyecan oluşturarak sizleri motive ediyor mu?” sorusu yöneltilmiş ve motive eden faktörlere ilişkin görüşleri beş tema altında Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Mesleki gelişime yönelik motivasyon alt temaları

Tablo 16

*Alt Boyutlar Altında Oluşan Alt Temalar ve Öğretmen Kodları*

Temalar	Kodlar	Öğretmen Görüşleri	f
Mesleki Profesyonellik	Gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurabilme	Ö5-Ö6-Ö8-Ö9-Ö12-Ö13-Ö15-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö23-Ö27-Ö30-Ö33-Ö34-Ö37-Ö44-Ö45-Ö46-Ö52-Ö56-Ö60	23
	Alan ile ilgili değişikliklerin takip edilmesi	Ö12-Ö15-Ö19-Ö20-Ö22-Ö23-Ö34-Ö35-Ö36-Ö38-Ö39-Ö43-Ö45-Ö48-Ö53-Ö54-Ö55-Ö56-Ö58-Ö59-Ö60	21
	Yeni uygulamaların öğrenilmesi	Ö2-Ö4-Ö6-Ö10-Ö13-Ö15-Ö16-Ö18-Ö21-Ö24-Ö32-Ö46-Ö51-Ö53-Ö56-Ö57-Ö64-Ö68	18
	Mesleki doyumu sağlama	Ö3-Ö4-Ö5-Ö9-Ö10-Ö15-Ö17-Ö22-Ö33-Ö34-Ö40-Ö43-Ö47-Ö51-Ö54-Ö62	16
	Değişen toplumsal ihtiyaçları karşılayabilme	Ö11-Ö13-Ö18-Ö20-Ö32-Ö34-Ö35-Ö38-Ö40-Ö41-Ö50-Ö52-Ö53	13
	Özgüven artışı	Ö4-Ö14-Ö16-Ö17-Ö36-Ö40-Ö43-Ö46-Ö62-Ö67	10
	Yenilikçi bakış açısı-farkındalık	Ö2-Ö3-Ö10-Ö11-Ö17-Ö19-Ö31-Ö51-Ö57-Ö67	10
	Öğrenme-öğretme yöntemlerindeki yeni yaklaşımlar	Ö2-Ö4-Ö5-Ö7-Ö10-Ö18-Ö21-Ö46-Ö49-Ö59	10
	Alan ile ilgili gelişme sağlama	Ö16-Ö17-Ö18-Ö30-Ö39-Ö57	6
	Kendini gerçekleştirme (Kişisel gelişim)	Ö17-Ö51-Ö59	3
Kazanımlar	Mesleğe olan ilgimi arttırdı(motivasyon)	Ö3-Ö4-Ö5-Ö9-Ö10-Ö15-Ö17-Ö33-Ö34-Ö43-Ö47-Ö51-Ö54	13
	Mesleki doyum	Ö7-Ö10-Ö15-Ö30-Ö39-Ö40-Ö54	7
	Maddi-manevi ödüller verilmesi	Ö2-Ö45-Ö54	3
	Maddi(parasal ) doyum sağlama	Ö40-Ö42	2
	Sosyalleşmeyi sağlama	Ö56-Ö61	2
Mesleki Duyarlılık	Öğrencilere fayda sağlama	Ö2-Ö12-Ö13-Ö15-Ö18-Ö21-Ö27-Ö30-Ö32-Ö33-Ö44-Ö54-	12
	Öğretmenler arası paylaşımların(yöntem-materyal) artması	Ö1-Ö18-Ö44-Ö53-Ö55-Ö61-Ö67	7
	Öğretmenler arası sinerji	Ö1-Ö17-Ö44-Ö55-Ö61-Ö66	6
	Eğitimlerin zorunlu olması	Ö2-Ö15-Ö23-Ö25-Ö29-Ö49-Ö50-Ö52-Ö58	9
Karara Katılma	Eğitim içeriklerinin yetersiz olması	Ö11-Ö12-Ö15-Ö29-Ö48-Ö55-Ö57-Ö60	8
	Öğretmenlerin eğitimin yararlı olduğuna inanması	Ö5-Ö31-Ö49	3
	Amacına uygun planlanmaması	Ö28-Ö63	2
Uygulanma Biçimi	Aynı bilgilerin sunulması	Ö26	1
	Etkinliklerin uygulanabilir olması	Ö5-Ö21-Ö24-Ö31-Ö35-Ö36-Ö44-Ö47-Ö65	9
	Etkinliklerin verimli geçmesi	Ö7-Ö10-Ö21-Ö24-Ö37-Ö55	6
	Eğitimlerin çok sık yapılması	Ö59	1
Katılımcıların ön bilgilerinin yeterli olmaması	Ö34	1	

Her bir tema altında oluşan alt temalara ait bulgular Tablo 16’da verilmiştir. Alt temalardaki öğretmen görüşleri Ö1, Ö2... şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Öğretmenlerin mesleki motivasyona yönelik birebir aktarılan görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö2: Mesleğini severek yapan öğretmenleri motive eder. Teknolojik gelişme ve yeniliklerde çağın gerisinde kalmayıp öğrencilerimize fayda sağladığımızda motive oluyorum. Ayrıca mesleki gelişim açısından öğretmenlerin ödüllendirilmesi, teşvik ve gönüllendirilmesi düşüncesindeyim.

Ö17: Meslektaşlarıyla birlikte zaman geçirmesi, kendine duyduğu özgüvenin artması, mesleğinde, alanında çağın gerisinde kalmaması ona duyulan güvenin artmasını sağlar; bu da kişiyi motive eder.

Ö21: Eğitim yerinde, doyurucu ve gerçekten ihtiyaç duyulan konuları kapsıyorsa. Günlük eğitim planlamalarında yeri varsa, külfetten çok fayda sağlıyorsa en azından beni mutlu ve motive eder.

Ö37: Verilen eğitimler fırsat eşitliği ve uygulamalı olursa heyecan oluşturur. Klasik anlatmaya dayalı eğitimler motivasyon sağlamaz.

Ö44: Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenleri motive etmesi, öğrendiklerini uygulayan öğretmenin olumlu dönüt alması ile mümkündür. Yakın çevresi, arkadaşları ve okul müdürünün desteği öğretmeni yeni öğrenmelere açık hale getirecektir.

Ö45: Mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin sosyalleşmesini sağlar. Yeni heyecanlar oluşturur, sonrasında maddi ve manevi ödüller verilmelidir.

Ö49: Kendini geliştirmek için etkinliklere gönüllü olarak katılan öğretmenler yeniliklerle ilgili heyecan duyarlar. Ancak şimdiye kadar yapılan etkinliklerin verimli olmaması sebebiyle gönülsüz gidilen etkinlikler heyecandan çok sıkıntı vermektedir.

Ö50: Mevcut durumumuzu değerlendirmeyi sağlar. Gelişmeler hakkında bilgi sahibi olunur. Yeniliklere sahip bakış açısı geliştirir.

Ö53: Eş değerlendirme, zümre ile fikir ve materyal alışverişi, yeni fikirler, eğitimde yeni yaklaşımlar konusunda heyecan oluşturabilir.

Ö54: Emeğinin karşılığını almak bence motivasyon için yeterli. Hem idareden teşekkür almak, kıymetinin bilinmesi hem de kursiyerlerden ya da öğrencilerinden olumlu geri bildirim almak heyecan oluşturup motive eder. Ancak bu tarz girişimlerde isteklilerle iş yapmak gerekiyor. Sonrası hüsrana olabiliyor. Büyük hayallerle başlayan projelerin maalesef sonu gelmiyor.

Ö57: Örneğin matematik yazılılarını daha kolay hazırlayabileceğim bir programın eğitimine katılmak bana heyecan verir. Ama sorduğum soruları cevaplayamayan bir eğitimci bütün motivasyonumu alır götürür.

Ö68: Her bilgi, sizin ruhunuz ve hayattaki birikimleriniz, duruşunuz için, mesleğinizdeki yeriniz için çok önemli bir yere taşır. Öğretmenlik mesleğinde en heyecan verici olan da bilgilerin aktarımı ve öğrenciye yeni ufuklar açarak liderlik yapabilmek, kendini gerçekleştirebilmesi için ona ilham olabilmektir. Bu anlamda mesleki gelişim öğretmenlik mesleğinde çok önemli bir motivasyon aracıdır.

Ö75: Mesleki gelişim doğru zaman ve yöntem ile yapılırsa iş ve yaşam doyumunu artıracaklarını düşünüyorum. Eğer öğretilimde istek varsa heyecan oluşturur, zorla oluyorsa ne yazık ki amacına ulaşmaz.

**Öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellere ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular.** Görüşmelerde farklı branş ve okullarda görev yapan öğretmenlere mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellerden önemli gördükleri 5 faktörü belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya yönelik olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin bireysel özelliklerini ve tutumlarını, etkinliklere yönelik beklentilerini, kişisel ve ailevi sorumluluklarını, ekonomik durumlarını, etkinliklerin planlama şekillerini ve zamanlamalarını, çalıştıkları kurumu, zümrelerini ve okul yönetiminin yaklaşımı gibi pek çok faktörü mesleki gelişimleri önünde engel gördüklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular Şekil 12’de belirtildiği gibi 5 tema altında toplanmıştır. Her bir tema altında oluşan alt temalara ait bulgular Tablo 16’da verilmiştir. Alt temalardaki öğretmen görüşleri Ö1, Ö2... şeklinde kodlanarak sunulmuştur.



Şekil 12. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörler alt temaları



Tablo 17

## Alt Boyutlar Altında Oluşan Alt Temalar ve Öğretmen Kodları

Tema	Kodlar	Öğretmen Görüşleri	f
Bireysel faktörler	Mesleki tükenmişlik	Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö20-Ö23-Ö26-Ö28-Ö30-Ö53-Ö54-Ö55-Ö56-Ö57-Ö60	16
	Özgüven eksikliği-kendini değersiz hissetme-motivasyon eksikliği	Ö17-Ö20-Ö22-Ö28-Ö31-Ö36-Ö40-Ö41-Ö42-Ö43-Ö53-Ö55	12
	Öğretmenlerin yeniliğe ve değişime kapalı olmaları	Ö2-Ö3-Ö4-Ö7-Ö24-Ö27-Ö42-Ö43-Ö53-Ö67	10
	Gereksiz görülmesi(önyargılı bakış açısı-memur zihniyeti-emeklilik-isteksizlik)	Ö3-Ö5-Ö29-Ö30-Ö39-Ö51-Ö52-Ö53-Ö63	9
	Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda isteksiz olmaları	Ö2-Ö4 -Ö5-Ö6-Ö16-Ö18-Ö38-Ö52	8
	Mesleki adanmışlık olmayışı	Ö2-Ö5-Ö13-Ö27-Ö40-Ö50-Ö58-Ö63	8
	Eksikliklerin farkında olmamak(kendini yeterli görme)	Ö4-Ö24-Ö27-Ö42-Ö53-Ö63-Ö67	7
	Öğretmenlerin hedef belirlememeleri	Ö2-Ö27-Ö53-Ö58	4
	Eğitmenlerin uzman olmaması	Ö10-Ö12-Ö19-Ö21-Ö29-Ö33-Ö35-Ö45-Ö46-Ö48-Ö49-Ö61-Ö65-Ö67	14
	İhtiyaca yönelik olmaması-yetersiz olması	Ö1-Ö9-Ö10-Ö11-Ö14-Ö17-Ö20-Ö21-Ö22-Ö29-Ö46-Ö64-Ö65	12
Beklentilere ilişkin faktörler	Zorunlu olması	Ö2-Ö7-Ö18-Ö19-Ö29-Ö30-Ö33-Ö35-Ö46-Ö62-Ö65	11
	Faydalı olacağı konusunda soru işaretlerinin olması	Ö12-Ö39-Ö47-Ö53-Ö54-Ö55-Ö57-Ö62-Ö67	9
	Kişisel gelişime ciddi katkı sağlamaması	Ö1-Ö7-Ö9-Ö24-Ö32-Ö39-Ö45-Ö46	8
	Kurs sonrası değerlendirme problemleri-değerlendirmelerin sağlıksızlığı	Ö5-Ö6-Ö16-Ö18-Ö29-Ö38-Ö49	7
	Çevre (zorunlu katılanların grubun düşüncesini olumsuz etkilemesi)	Ö34-Ö60-Ö62-Ö65	4
	Branşlara yönelik özel konular olmaması	Ö11-Ö19-Ö48-Ö57	4
	Öğretmenlerin planlamaya dahil edilmemesi	Ö49-Ö61	2
Eğitim Politikalarına bağlı faktörler	Kişisel sorumluluklar	Ö13-Ö15-Ö18-Ö22-Ö25-Ö28-Ö34-Ö38-Ö40-Ö44-Ö45-Ö56-Ö57-Ö58-Ö64	15
	Ailevi sorumluluklar	Ö13-Ö15-Ö18-Ö22-Ö25-Ö28-Ö34-Ö38-Ö40-Ö44-Ö45-Ö56-Ö57-Ö58-Ö64	15
	Kariyer gelişimine katkı sağlamaması	Ö1-Ö2- Ö7-Ö9-Ö10-Ö24-Ö32-Ö39-Ö45-Ö46-Ö51	11
	Ekonomik-maddi yetersizlik	Ö2-Ö17-Ö22-Ö25-Ö38-Ö40-Ö47-Ö58-Ö59	9
	Eğitim politikalarındaki yanlışlıklar	Ö30-Ö36-Ö39-Ö49-Ö54-Ö56-Ö66-Ö68	8
Planlamaya bağlı faktörler	Mesleki gelişim ödeneğinin olmaması	Ö17-Ö25-Ö36-Ö48-Ö49-Ö55	6
	Lisansüstü eğitim imkanlarının yetersizliği	Ö56	1
	Zamanının ve yerinin yanlış planlanması	Ö1-Ö4-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö18-Ö19-Ö20-Ö23-Ö28-Ö32-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö38-Ö39-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö48-Ö49-Ö50-Ö51-Ö57-Ö59-Ö61-Ö62-Ö65-Ö67	36
	Ulaşım problemleri	Ö3-Ö4- Ö7-Ö10-Ö15-Ö16-Ö19-Ö20-Ö21-Ö32-Ö33-Ö34-Ö36-Ö47-Ö59	15
	Mahalli kursların yetersizliği	Ö21-Ö23-Ö34-Ö39-Ö50	5
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Bakanlık kurslarına herkesin katılamaması	Ö21-Ö48-Ö50	3
	Uzun süre kırsal kesimde çalışmak	Ö9-Ö52-Ö58	3
	Okul idaresinin olumsuz tutumu	Ö3-Ö5-Ö6-Ö8-Ö9-Ö13-Ö16-Ö17-Ö18-Ö26-Ö30-Ö55-Ö58-Ö61-Ö68	15
	Okulların fiziksel donanım yetersizlikleri	Ö16-Ö20-Ö24-Ö25-Ö29-Ö57-Ö59-Ö66-Ö68	9
	Kurum kültürünün olmaması	Ö6-Ö8-Ö17-Ö30-Ö54-Ö60-Ö66	7
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Veli baskısı(profil)	Ö6-Ö8-Ö17-Ö30-Ö54-Ö60	6
	Öğrenci ilgisizliği	Ö30-Ö55-Ö56-Ö57-Ö60	5
	Zümre işbirliğinin olmaması	Ö7-Ö16-Ö58	3

Öğretmenlerin birebir aktarılan görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Ö2: 1-Yeniliğe ve değişime kapalı olmaları  
 2-Teknolojiyi kullanmayı istememeleri  
 3-Olaylara maddi açıdan bakmaları  
 4-Hedef belirlememeleri  
 5-Kendini geliştiren öğretmenlerin adil bir şekilde ödüllendirilmemesi

- Ö7:1-Kurslara önyargılı yaklaşma  
 2-Mesai dışındaki etkinliklere katılmak istememe  
 3-Kitap okumama  
 4-Gündemi takip etmeme  
 5-Zümre işbirliğinin olmaması

- Ö9:1-Uzun süre kırsal kesimde çakılı kalmak  
 2-Kırsal kesimde çalışılan dönemde fiziki şartların yetersiz olması  
 3-Yanlış idari kadro  
 4-Mesleki eğitimlerin zamanının ve yerinin yanlış planlanması  
 5-Mesleki eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmaması veya yetersiz olması

- Ö16:1-Ülke olarak evrak işine önem verildiği için uygulamaya yönelik çalışmaların göz ardı edilmesi  
 2-İsteksiz bir öğrenci kitlesine hitap edilmesi  
 3-Eğitim yöneticilerinin motivasyon kırıcı söz ve talepleri  
 4-Öğretmenler arasındaki işbirliğinin az olması  
 5-Uygulama için gerekli eğitim ortamlarının oluşturulmaması

- Ö45:1- Mesleki kursu veren öğreticilerin uzman olmaması  
 2-Gelişim karşısında ödüllendirmenin yetersiz olması  
 3-Maddi katkı sağlamaması  
 4-Kendi ailesine karşı sorumluluklarının olması  
 5-Zaman sorunu

Ö48: 1-Mesleki gelişim etkinliklerinin zamanının eğitim-öğretim döneminin içinde olması(okul zamanı)

- 2-Eğitim yerlerinin uygun olmaması
- 3-Eğiticilerin yetersizliği
- 4-Eğitimlerin hep aynı konularda açılması
- 5-Uygulama için gerekli eğitim ortamlarının oluşturulmaması
- 6-Eğitime katılacak kişilere getirilen kısıtlama-kışı sayısı
- 7-Kişileri seçmek için belirledikleri kriterler

Ö53: 1- Tükenmişlik

- 2- Kendini yeterli görme
- 3-Eleştiri ve kişisel gelişime kapalılık
- 4-Motivasyon eksikliği
- 5-Önemsiz algısı

Ö58: 1- Bireysel engeller(aile durumu, çocuk sahibi olma, çalıştığı bölgenin şartları...)

- 2- Öğretmenin daha iyi öğretmen olabilmek için bireysel ihtiyaçları
- 3-İş arkadaşlarının ve meslektaşlarının mesleki gelişimini beslemesi ve desteklemesi konusundaki engeller
- 4-Okul müdürünün tutumları
- 5-Ekonomik engeller

Ö61:1-İdarenin dersler boş geçiyor bahanesiyle kursları onaylamaması

- 2-Kurs tarihlerinin seminer dönemlerine getirilmemesi
- 3-Kursların genellikle ulaşımı zor yerlere açılması
- 4-Kurs veren eğitimcilerin bazen yetersiz ve plansız olması
- 5-Kursa katılanların beklentilerinin bilinmemesi

Ö66: 1- Materyal yetersizliği

- 2- Okulların fiziksel donanım eksiklikleri
- 3-Kuruma bağlılık olmaması
- 4- Kurum kültürünün olmaması

## 5- Eğitim sisteminin sürekli değişmesi

Ö70: 1- Önemli mesleki gelişim etkinliklerinin pahalı

2- Gönüllülük esas alınmadan yapılıyor

3-Okulun gönderdiği mesleki gelişim etkinliklerinin içi boş

4- Kuram kısmı var, uygulama olarak eğitim yapılmıyor

### Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın bulguları alt problemlerin sırasına göre verilecektir.

**Birinci alt probleme ait bulgular.** Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlara ilişkin motivasyon düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda her bir alt boyuttaki maddelere ait frekanslara ve ortalamalara yer verilmiştir.

Tablo 18

#### *Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular*

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Mesleki Profesyonellik	497	4.37	.49
Kazanımlar	497	4.20	.78
Mesleki Duyarlılık	497	4.34	.61
Karara katılma	497	1.75	.67
Uygulanma Biçimi	497	1.93	.77
Toplam	497	3.32	.29

Tablo 18’de Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeğine ait madde puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında öğretmen görüşlerinin ( $\bar{X} = 3.32$ ) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ortalaması en yüksek olan alt boyutun “Mesleki Profesyonellik” ( $\bar{X} = 4.37$ ), ortalaması en düşük olan alt boyutun ise “Karara Katılma” ( $\bar{X} = 1.75$ ) boyutu olduğu görülmektedir. Tablo

18’de standart sapma değerlerine göre farkların en yüksek olduğu alt boyut “Kazanımlar” (ss=.78) ve bu değere çok yakın olan “Uygulanma Biçimi” boyutudur (ss=.77). Öğretmen görüşlerinin en yakın olduğu (standart sapma değerinin en az olduğu) boyut ise “Mesleki Profesyonellik” boyutudur (ss =.49).

Tablo 19

*Mesleki Profesyonellik Alt Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri										N=497		
		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Mesleki Profesyonellik	1. Yeni uygulamalar içermesi	2	0.4	7	1.4	20	4	285	57.3	183	36.8	4.29	0.65	
	2. Alanım ile ilgili gelişme sağlanması	1	0.2	4	0.8	5	1	242	48.7	245	49.3	4.46	0.58	
	3. Özgüven kazandırması	2	0.4	11	2.2	31	6.2	256	51.5	197	39.6	4.28	0.71	
	4. Mesleki doyum sağlanması	4	0.8	8	1.6	34	6.8	212	42.7	239	48.1	4.35	0.75	
	5. Yenilikçi bakış açısı oluşturması	2	0.4	1	0.2	12	2.4	224	45.1	258	51.9	4.48	0.60	
	6. İçerisinde öğretme-öğrenme yöntemlerindeki yeni yaklaşımların verilmesi	2	0.4	1	0.2	29	5.8	255	51.3	210	42.2	4.34	0.63	
	7. Gelişen ve değişen toplumsal ihtiyaçları karşılamaya yönelik olması	3	0.6	3	0.6	27	5.4	219	44.1	245	49.3	4.41	0.68	
	8. Kişisel gelişime (kendimi yenilemeye) katkı sağlanması	-	-	4	0.8	17	3.4	221	44.5	255	51.3	4.46	0.61	
	9. Değişen eğitim politikaları hakkında bilgi vermesi	2	0.4	8	1.6	57	11.5	254	51.1	176	35.4	4.20	0.73	
	10. Branş bazında yeni gelişmeleri görme imkânı sağlanması	2	0.4	3	0.6	20	4.0	233	46.9	239	47.0	4.41	0.64	
													4.37	

Tablo 19’da “*Mesleki Profesyonellik*” alt boyutundaki maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip madde “Yenilikçi bakış açısı oluşturması” ( $\bar{X}$ =4.48) maddesidir. En

düşük ortalamaya sahip madde ise “Değişen eğitim politikaları hakkında bilgi vermesi” ( $\bar{X}=4.20$ ) maddesi olduğu görülmektedir. Öğretmenler mesleki profesyonellik alt boyutundaki on maddeye  $\bar{X}=4.37$  ortalama ile görüşlerinin “katılıyorum” şeklinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik motivasyonlarına ilişkin en yüksek düzeyde katılımın olduğu boyuttur.

Tablo 20

*Kazanımlar Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri										N=497		
		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Kazanımlar	11. Başarı ile tamamlandığında maddi ödüller (maaş artışı, kademe ilerlemesi vb.) verilmesi	17	3.4	33	6.6	63	12.7	158	31.8	226	45.5	4.09	1.07	4.20
	12. Başarı ile tamamlandığında manevi ödüller (teşekkür, takdir belgesi vb.) verilmesi	16	3.2	19	3.8	33	6.6	167	33.6	262	52.7	4.28	0.98	
	13. Sosyalleşmeyi sağlaması	4	0.8	13	2.6	48	9.7	238	47.9	194	39.0	4.22	0.79	

Tablo 20’de kazanımlar alt boyutundaki maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortalaması en yüksek olan maddenin “Başarı ile tamamlandığında manevi ödüller (teşekkür, takdir belgesi vb.) verilmesi” ( $\bar{X}=4.28$ ) maddesi olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük olan maddenin ise ( $\bar{X}=4.09$ ) ortalamaya sahip “Başarı ile tamamlandığında maddi ödüller (maaş artışı, kademe ilerlemesi vb.) verilmesi” maddesi olduğu görülmektedir. Öğretmenler kazanımlar alt boyutundaki üç maddeye ( $\bar{X}=4.20$ ) ortalama ile “katılıyorum” olarak görüş bildirmişlerdir.

Tablo 21

*Mesleki Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri												
		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		N=497		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
Mesleki Duyarlılık	14. Öğretmenler arası paylaşım (yöntem-materyal) sağlaması	2	0.4	6	1.2	28	5.6	255	51.3	206	41.4	4.32	0.67	4.34
	15. Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlaması	2	0.4	8	1.6	32	6.4	218	43.9	237	47.7	4.36	0.71	

Tablo 21’ de mesleki duyarlılık alt boyutundaki maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar verilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında “Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlaması” ( $\bar{X}=4.36$ ) maddesinin, “Öğretmenler arası paylaşım (yöntem-materyal) sağlaması” ( $\bar{X}=4.32$ ) maddesinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler mesleki duyarlılık alt boyutundaki iki maddeye  $\bar{X}=4.34$  ortalama ile “tamamen katılıyorum” olarak görüş belirtmişlerdir.

Tablo 22

*Karara Katılma Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri												
		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		N=497		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
Karara Katılma	16. Katılım şeklinin zorunlu olması	185	37.2	193	38.8	69	13.9	39	7.8	11	2.2	1.99	1.01	
	17. Amaçlar ile örtüşmeyecek şekilde planlanması	247	49.7	207	41.6	24	4.8	16	3.2	3	0.6	1.63	0.77	
	18. İçeriği ile ilgili bilgilendirme eksikliği olması	196	39.4	247	49.7	33	6.6	15	3.0	6	1.2	1.77	0.80	1.75
	19. Eğitim içeriklerinin yetersiz olması	242	48.7	201	40.4	36	7.2	14	2.8	4	0.8	1.67	0.80	
	20. İçeriğinde aynı bilgilerin sunulması	243	48.9	195	39.2	34	6.8	16	3.2	9	1.8	1.70	0.87	

Tablo 22’de karara katılma alt boyutundaki maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar verilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Katılım şeklinin zorunlu olması” ( $\bar{X}=1.99$ ) maddesi olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise ( $\bar{X}=1.63$ ) ortalamaya sahip “Amaçlar ile örtüşmeyecek şekilde planlanması” maddesi olduğu görülmektedir. Öğretmenler karara katılma alt boyutundaki beş maddeye  $\bar{X}=1.75$  ortalama ile “Hiç katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 23

*Uygulanma Şekli Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri										N=497		
		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Uygulanma Şekli	21. Çok sık yapılması	184	37.0	191	38.4	74	14.9	35	7.0	13	2.6	1.99	1.02	
	22. Uygulanmasında ön bilgilerimin yetersiz oluşu (hazır bulunuşluk düzeyi)	158	31.8	241	48.5	58	11.7	32	6.4	8	1.6	1.98	0.92	1.93
	23. Okulların fiziksel imkânlarının yetersizliği nedeniyle uygulanmasında sorunlarla karşılaşılması	195	39.2	230	46.3	45	9.1	19	3.8	8	1.6	1.82	0.87	

Tablo 23’ te uygulanma şekli alt boyutundaki maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar verilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Çok sık yapılması” ( $\bar{X}=1.99$ ) maddesi olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise ( $\bar{X}=1.82$ ) ortalamaya sahip “Okulların fiziksel imkânlarının yetersizliği nedeniyle uygulanmasında sorunlarla karşılaşılması” maddesi olduğu



görülmektedir. Öğretmenler uygulanma şekli alt boyutundaki üç maddeye  $\bar{X}=1.93$  ortalama ile “katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

**İkinci alt probleme ait bulgular.** Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlara ilişkin motivasyon düzeyleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, çocuk sahibi olma, görev yaptığı kurum türü, medeni durum, okul türü (resmi-özel), yaş durumu, branş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

**Cinsiyet değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlarına ilişkin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem için t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

*Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	P																																																								
Mesleki Profesyonellik	Kadın	334	4.39	.49	495	1.53	0.13																																																								
	Erkek	163	4.32	.49				Kazanımlar	Kadın	334	4.23	.77	495	1.38	0.17	Erkek	163	4.13	.82	Mesleki Duyarlılık	Kadın	334	4.40	.62	495	2.72	0.07	Erkek	163	4.24	.59	Karara Katılma	Kadın	334	1.72	.66	495	-1.39	0.16	Erkek	163	1.81	.68	Uygulanma Biçimi	Kadın	334	1.93	.75	495	-0.17	0.87	Erkek	163	1.94	.81	Toplam	Kadın	334	3.33	.29	495	1.70	0.09
Kazanımlar	Kadın	334	4.23	.77	495	1.38	0.17																																																								
	Erkek	163	4.13	.82				Mesleki Duyarlılık	Kadın	334	4.40	.62	495	2.72	0.07	Erkek	163	4.24	.59	Karara Katılma	Kadın	334	1.72	.66	495	-1.39	0.16	Erkek	163	1.81	.68	Uygulanma Biçimi	Kadın	334	1.93	.75	495	-0.17	0.87	Erkek	163	1.94	.81	Toplam	Kadın	334	3.33	.29	495	1.70	0.09	Erkek	163	3.29	.28								
Mesleki Duyarlılık	Kadın	334	4.40	.62	495	2.72	0.07																																																								
	Erkek	163	4.24	.59				Karara Katılma	Kadın	334	1.72	.66	495	-1.39	0.16	Erkek	163	1.81	.68	Uygulanma Biçimi	Kadın	334	1.93	.75	495	-0.17	0.87	Erkek	163	1.94	.81	Toplam	Kadın	334	3.33	.29	495	1.70	0.09	Erkek	163	3.29	.28																				
Karara Katılma	Kadın	334	1.72	.66	495	-1.39	0.16																																																								
	Erkek	163	1.81	.68				Uygulanma Biçimi	Kadın	334	1.93	.75	495	-0.17	0.87	Erkek	163	1.94	.81	Toplam	Kadın	334	3.33	.29	495	1.70	0.09	Erkek	163	3.29	.28																																
Uygulanma Biçimi	Kadın	334	1.93	.75	495	-0.17	0.87																																																								
	Erkek	163	1.94	.81				Toplam	Kadın	334	3.33	.29	495	1.70	0.09	Erkek	163	3.29	.28																																												
Toplam	Kadın	334	3.33	.29	495	1.70	0.09																																																								
	Erkek	163	3.29	.28																																																											

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre genel anlamda farklılık görülmemektedir

[ $t(495) = 0.09$ ,  $p > 0.05$ ]. Tablo 24’te aritmetik ortalamalara göre kadın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik motivasyonları ( $\bar{X} = 3.33$ ), erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.29$ ) olduğu görülmektedir. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bağlamda kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

**Yaş Değişkeni Bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlarına ilişkin motivasyon düzeylerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

*Yaş Değişkenine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişken	Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mesleki Profesyonellik	Gruplararası	2.94	6	.49	2.05	.06	-
	Gruplarıçi	100.61	420	.24			
	Toplam	103.55	426				
Kazanımlar	Gruplararası	7.69	6	1.28	2.11	.06	-
	Gruplarıçi	255.66	420	.61			
	Toplam	263.35	426				
Mesleki duyarlılık	Gruplararası	3.79	6	.63	1.62	.14	-
	Gruplarıçi	164.18	420	.39			
	Toplam	167.97	426				
Karara katılma	Gruplararası	10.68	6	1.78	4.22	.00*	2<7
	Gruplarıçi	177.31	420	.42			3<7
	Toplam	187.99	426				4<7
Uygulanma Biçimi	Gruplararası	3.96	6	.66	1.07	.38	-
	Gruplarıçi	259.66	420	.62			
	Toplam	263.61	426				
Toplam	Gruplararası	.99	6	.16	1.99	.07	-
	Gruplarıçi	34.71	420	.08			
	Toplam	35.70	426				

**\* $p < 0,05$**

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyonları, genel anlamda farklılık göstermemektedir [ $F(6-420) = 1.99$ ,  $p > 0.05$ ]. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre “Karara katılma” alt boyutunda farklılık olduğu ortaya çıkmıştır [ $F(6-420) = 4.22$ ,  $p < 0.05$ ].

Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılığın 51+ yaş grubu öğretmenler ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş grubu öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.06$ ) farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre 26-30 yaş grubu öğretmenler ( $\bar{X}=1.50<2.06$ ), 31-35 yaş grubu öğretmenler ( $\bar{X}=1.63<2.06$ ) ve 36-40 yaş grubu öğretmenler ( $\bar{X}=1.66<2.06$ ) karara katılma boyutunun 51+ yaş öğretmenlere göre mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını daha fazla etkileyerek düşürdüğünü belirtmektedirler.

**Medeni durum değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlarına ilişkin motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

*Medeni Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
Mesleki Profesyonellik	Evli	417	4.36	.49	495	-1.25	.21
	Bekar	80	4.43	.50			
Kazanımlar	Evli	417	4.17	.79	495	-1.96	.05
	Bekar	80	4.36	.71			
Mesleki Duyarlılık	Evli	417	4.32	.63	495	-2.20	.03*
	Bekar	80	4.48	.51			
Karara Katılma	Evli	417	1.75	.66	495	-0.20	.84
	Bekar	80	1.77	.70			
Uygulanma Biçimi	Evli	417	1.94	.77	495	0.62	.54
	Bekar	80	1.88	.77			
Toplam	Evli	417	3.31	.29	495	-2.21	.03*
	Bekar	80	3.38	.26			

\* $p<0,05$

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile medeni durumları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin motivasyon puanları ( $\bar{X}=3.38$ ) ile evli öğretmenlerin motivasyon puanları ( $\bar{X}=3.31$ ) arasında genel anlamda farklılık görülmektedir [ $t(495)=-2.21, p<0.05$ ]. Bekâr öğretmenlerin mesleki

gelişime yönelik motivasyonlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) farkın küçük olduğunu göstermektedir. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre “Mesleki Profesyonellik” [ $t(495)= -1.25, p>0.05$ ], “Karara Katılma” [ $t(495)=-0.20, p>0.05$ ], “Uygulanma Biçimi” [ $t(495)= 0.62, p>0.05$ ], alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. “Mesleki Duyarlılık” alt boyutunda ise bekar öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır” [ $t(495)= -2.20, p<0.05$ ]. Farkın küçük etki ( $\eta^2=0.02$ ) büyüklüğünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Çocuk sahibi olma değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlarına ilişkin motivasyon düzeylerinin çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan varyans analizi yapılarak sonuçları Tablo 27’te verilmiştir.

Tablo 27

*Çocuk sahibi olma Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Çocuk sahibi olma durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mesleki Profesyonellik	Gruplararası	1.56	3	.52	2.19	.09	-
	Gruplariçi	116.,81	493	.24			
	Toplam	118.37	496				
Kazanımlar	Gruplararası	3.853	3	1.28	2.10	.10	-
	Gruplariçi	300.156	493	.61			
	Toplam	304.009	496				
Mesleki duyarlılık	Gruplararası	2.179	3	.73	1.94	.12	-
	Gruplariçi	184.794	493	.38			
	Toplam	186.972	496				
Karara katılma	Gruplararası	.745	3	.25	.56	.65	-
	Gruplariçi	220.756	493	.45			
	Toplam	221.502	496				
Uygulanma Biçimi	Gruplararası	.259	3	.09	.14	.93	-
	Gruplariçi	294.238	493	.60			
	Toplam	294.497	496				
Toplam	Gruplararası	.958	3	.32	3.99	.01*	1>2
	Gruplariçi	39.521	493	.08			
	Toplam	40.480	496				

\* $p<0,05$

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile çocuk sahibi olma değişkeni arasında öğretmenlerin motivasyonlarında genel anlamda farklılık görülmektedir [ $F(3-493)=3.99$ ,  $p<0.05$ ]. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılığın çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile bir çocuğa sahip öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) küçük derecede olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ( $\bar{X}= 3.40>3.27$ ), bir çocuk sahibi öğretmenlere göre mesleki gelişime yönelik motivasyonları daha fazladır.

**Eğitim durumları değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlarına ilişkin motivasyon düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem için t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

*Eğitim Durumları Değişkenine İlişkin t testi Sonuçları*

	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Mesleki Profesyonellik	Lisans	411	4.36	.49	491	-.07	.94
	Lisansüstü	86	4.37	.48			
Kazanımlar	Lisans	411	4.20	.77	491	-.14	.88
	Lisansüstü	86	4.21	.84			
Mesleki Duyarlılık	Lisans	411	4.35	.59	491	.96	.34
	Lisansüstü	86	4.28	.70			
Karara Katılma	Lisans	411	1.79	.67	491	2.61	.01*
	Lisansüstü	86	1.58	.65			
Uygulanma Biçimi	Lisans	411	1.96	.75	491	1.31	.19
	Lisansüstü	86	1.83	.85			
Toplam	Lisans	411	3.33	.28	491	2.24	.03*
	Lisansüstü	86	3.26	.29			

\* $p<0,05$

Tablo 28' e göre öğretmenlerin motivasyonları, eğitim durumu değişkenine göre genel anlamda farklılık göstermektedir [ $t_{(497)}=2.24$ ,  $p<.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) farkın küçük olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin ( $\bar{X}= 3.33>3.26$ ), lisansüstü olan öğretmenlere göre mesleki gelişime yönelik motivasyonları daha yüksektir. “Karara katılma” alt boyutunda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $t_{(497)}=2.61$ ,  $p<.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) farkın küçük olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenler ( $\bar{X}= 1.79>1.58$ ), lisans olan öğretmenlere göre karara katılma durumlarının mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını daha fazla etkilediğini belirtmektedirler.

**Branş Değişkeni Bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile branşları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

*Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Mesleki Profesyonellik	Gruplararası	1.32	4	.33	1.38	.24	
	Gruplarıçi	117.05	492	.24			
	Toplam	118.37	496				
Kazanımlar	Gruplararası	2.68	4	.67	1.09	.34	
	Gruplarıçi	301.33	492	.61			
	Toplam	304.011	496				
Mesleki duyarlılık	Gruplararası	2.45	4	.61	1.64	.16	
	Gruplarıçi	184.52	492	.38			
	Toplam	186.97	496				
Karara katılma	Gruplararası	5.78	4	1.45	3.30	.01	3<1
	Gruplarıçi	215.72	492	.44			3<5
	Toplam	221.50	496				
Uygulanma Biçimi	Gruplararası	2.09	4	.52	.88	.48	
	Gruplarıçi	292.41	492	.59			
	Toplam	294.50	496				
Toplam	Gruplararası	.34	4	.09	1.04	.39	
	Gruplarıçi	40.14	492	.08			
	Toplam	40.48	496				

\* $p<0,05$

Tablo 29'a göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile, branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre genel anlamda farklılık görülmemektedir [ $F(4-492)=1.04$ ,  $p>0.05$ ]. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre, “*Karara katılma*” alt boyutunda [ $F(4-492)=3.30$ ,  $p<0.05$ ] öğretmenlerin branşlarına göre görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's testi sonuçlarına göre “*Karara katılma*” alt boyutunda farklılığın sözel ders grubu öğretmenleri ile okul öncesi-sınıf öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.03$ ) farkın orta dereye yakın olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre sözel ders grubu öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.62<1.83$ ), okul öncesi-sınıf ve meslek dersi ( $\bar{X}=1.62<1.97$ ) öğretmenlerine göre, mesleki gelişime yönelik motivasyonları karara katılma boyutunda daha düşüktür.

***Kıdem Değişkeni Bulguları.*** Tablo 30'da öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin motivasyonları, kıdem değişkenine göre genel anlamda farklılık göstermektedir [ $F(5-396)=3.41$ ,  $p<0.05$ ]. Ayrıca “*Mesleki profesyonellik*” alt boyutunda [ $F(5-396)=2.64$ ,  $p<0.05$ ] ve “*Karara katılma*” alt boyutunda [ $F(5-396)=4.13$ ,  $p<0.05$ ] öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik toplam motivasyon puanları arasındaki farklılığın, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.04$ ) farkın orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.44>3.26$ ), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 30

*Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişken	Kıdemler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Mesleki Profesyonellik	Gruplararası	3.06	5	.61	2.64	.02*	1>4
	Gruplariçi	91.59	396	.23			
	Toplam	94.65	401				
Kazanımlar	Gruplararası	4.42	5	.88	1.63	.15	-
	Gruplariçi	214.09	396	.54			
	Toplam	218.50	401				
Mesleki duyarlılık	Gruplararası	2,56	5	.51	1.46	.20	-
	Gruplariçi	138.85	396	.35			
	Toplam	141.41	401				
Karara katılma	Gruplararası	8.61	5	1.72	4.13	01*	2<6 3<6
	Gruplariçi	165.07	396	.42			
	Toplam	173.68	401				
Uygulanma Biçimi	Gruplararası	3.35	5	.67	1.07	.38	-
	Gruplariçi	247.04	396	.62			
	Toplam	250.39	401				
Toplam	Gruplararası	1.36	5	.27	3.41	01*	1>4
	Gruplariçi	31.51	396	.08			
	Toplam	32.86	401				

\* $p<0,05$ 

“*Mesleki profesyonellik*” alt boyutunda farklılığın 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.03$ ) orta dereceye yakın olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.55>4.26$ ), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki profesyonellik alt boyutundaki maddelerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını daha fazla arttırdığını(etkilediğini) belirttikleri söylenebilir.

“*Karara katılma*” alt boyutunda farklılığın 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.05$ ) farkın orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.59<2.02$ ), 26yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre karara katılma



boyutunun mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını etkilediğini belirtmektedirler. Aynı şekilde 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ( $X= 1.65 < 2.02$ ), 26yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre bu boyutta mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının daha düşük olduğunu belirtmektedirler.

**Görev Yaptığı Kurum Türü Değişkeni Bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 31

*Kurum Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Görev yaptığı kurum	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleki Profesyonellik	Gruplararası	1.40	5	.28	1.18	.32
	Gruplarıçi	116.97	491	.24		
	Toplam	118.37	496			
Kazanımlar	Gruplararası	3.53	5	.71	1.15	.33
	Gruplarıçi	300.48	491	.61		
	Toplam	304.01	496			
Mesleki duyarlılık	Gruplararası	.82	5	.16	.43	.83
	Gruplarıçi	186.15	491	.38		
	Toplam	186.97	496			
Karara katılma	Gruplararası	2.89	5	.58	1.30	.26
	Gruplarıçi	218.61	491	.45		
	Toplam	221.50	496			
Uygulanma Biçimi	Gruplararası	1.04	5	.21	.35	.88
	Gruplarıçi	293.45	491	.60		
	Toplam	294.50	496			
Toplam	Gruplararası	.17	5	.03	.40	.85
	Gruplarıçi	40.32	491	.08		
	Toplam	40.48	496			

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları, görev yaptığı kurum değişkenine göre genel anlamda ve her bir alt boyutta farklılık göstermemektedir [ $F(5-491)=0.40$ ,  $p>0.05$ ].

**Okul Türü Değişkeni Bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlarına ilişkin motivasyon düzeylerinin okul türü değişkeni

açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

*Okul Türü Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Mesleki Profesyonellik	Resmi	436	4.34	.49	495	-3.91	.00*
	Özel	61	4.59	.45			
Kazanımlar	Resmi	436	4.16	.79	495	-2.97	.003*
	Özel	61	4.48	.71			
Mesleki Duyarlılık	Resmi	436	4.30	.62	495	-4.09	.00*
	Özel	61	4.64	.46			
Karara Katılma	Resmi	436	1.76	.66	495	0.42	.68
	Özel	61	1.72	.71			
Uygulanma Biçimi	Resmi	436	1.93	.77	495	0.04	.97
	Özel	61	1.93	.78			
Toplam	Resmi	436	3.30	.28	495	-4.54	.00*
	Özel	61	3.47	.28			

\* $p < 0,05$

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile okul türü arasındaki ilişkiye yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre genel anlamda farklılık görülmektedir [t(495)= -4.54,  $p < 0.05$ ]. Tablo 30’da aritmetik ortalamalara göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik motivasyonları ( $\bar{X} = 3.47$ ), resmi okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 3.30$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0.09$ ) farkın orta derecede olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre “Mesleki Profesyonellik” [t(495)= -3.91,  $p < 0.05$ ], “Kazanımlar” [t(495)= -2.97,  $p < 0.05$ ] ve “Mesleki Duyarlılık” [t(495)= -4.09,  $p < 0.05$ ] alt boyutlarında özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü “Mesleki Profesyonellik” ( $\eta^2 = 0.07$ ), “Kazanımlar” ( $\eta^2 = 0.04$ ) ve “Mesleki Duyarlılık” ( $\eta^2 = 0.07$ ) alt boyutlarında farkın orta büyüklükte olduğunu

göstermektedir. Ancak “Karara Katılma” [ $t(495) = 0.42, p > 0.05$ ] ve “Uygulanma Biçimi” [ $t(495) = 0.04, p > 0.05$ ] alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır.

**Üçüncü alt probleme ait bulgular.** Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde algıladıkları engeller ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda her bir alt boyuttaki maddelere ait frekanslara ve ortalamalara yer verilmiştir.

Tablo 33

*Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular*

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Bireysel faktörler	497	3.87	.88
Beklentilere ilişkin faktörler	497	4.06	.67
Eğitim Politikalarına bağlı faktörler	497	3.86	.75
Planlamaya bağlı faktörler	497	3.98	.71
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	497	3.56	.91
Toplam	497	3.87	.61

Tablo 33’te ÖMGE Ölçeğine ait madde puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında öğretmen görüşlerinin ( $\bar{X} = 3.87$ ) genel olarak “Oldukça etkili” (3.41 - 4.20) arasında olduğu görülmektedir. En yüksek ortalaması olan alt boyutun “Beklentilere ilişkin faktörler” ( $\bar{X} = 4.06$ ), en düşük ortalaması olan boyutun ise “Çalışılan kuruma bağlı faktörler” ( $\bar{X} = 3.56$ ) boyutu olduğu görülmektedir. Tablo 33’te standart sapma değerlerine göre farkların en yüksek olduğu alt boyut “Çalışılan kuruma bağlı faktörler” (ss= .91) boyutudur. Öğretmenlerin görüşlerinin en yakın olduğu yani standart sapma değerinin en az olduğu boyut ise “Beklentilere ilişkin faktörler” boyutudur (ss = .67).

Tablo 34

*Bireysel Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri												
		Hiç Etkili Değil		Az Etkili		Orta Derecede Etkili		Oldukça Etkili		Çok Etkili		N=497		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
Bireysel Faktörler	1. Öğretmenlerin yeniliğe kapalı olmaları	20	4.0	49	9.9	76	15.3	191	38.4	161	32.4	3.85	1.10	
	2. Öğretmenlerin değişime kapalı olmaları	18	3.6	40	8	94	18.9	178	35.6	167	33.6	3.88	1.08	
	3. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda isteksiz olmaları	21	4.2	49	9.9	90	18.1	198	32.6	182	36.6	3.77	1.09	
	4. Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının olmaması	36	7.2	46	9.3	70	14.1	163	32	201	36.8	3.82	1.22	
	5. Öğretmenlerin gelişime yönelik hedeflerinin olmaması	27	5.4	33	6.6	73	14.7	187	37.6	177	35.6	3.91	1.11	
	6. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri hakkında önyargılı olmaları	21	4.2	41	8.2	103	20.7	199	40	133	26.8	3.77	1.06	3.87
	7. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini gereksiz görmeleri	22	4.4	47	9.5	71	14.3	200	40.2	157	31.6	3.85	1.10	
	8. Öğretmenlerin kendini yeterli görmeleri nedeniyle eksikliklerinin farkında olmamaları	16	3.2	37	7.4	96	19.3	175	35	173	34.8	3.90	1.06	
	9. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları	11	2.2	28	5.6	79	15.9	161	32.4	218	43.9	4.10	1.01	

Tablo 34'te ÖMGE Ölçeğinin "Bireysel faktörler" alt boyutundaki maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin "Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları" ( $\bar{X}=4.10$ ) maddesi olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise ( $\bar{X}=3.77$ ) ortalamaya sahip "Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri hakkında önyargılı olmaları" ve "Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda isteksiz olmaları" maddeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenler bireysel faktörler alt boyutundaki dokuz maddeye  $\bar{X}=3.87$  ortalama ile "Oldukça etkili" olarak görüş bildirmişlerdir.

Tablo 35

*Beklentilere İlişkin Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri										N=497		
		Hiç Etkili Değil		Az Etkili		Orta Derecede Etkili		Oldukça Etkili		Çok Etkili		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Beklentilere İlişkin Faktörler	10. Etk. zorunlu kat. grubun düşüncesini olumsuz etkilemesi	12	2.4	57	11.5	99	19.9	186	37.4	143	28.8	3.79	1.06	
	11. MG etk. ihtiyaca yönelik olmaması	6	1.2	20	4	67	13.5	208	41.9	196	39.4	4.14	0.88	
	12. MG etk. planlama aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması	6	1.2	24	4.8	48	9.7	184	37	235	47.3	4.24	0.90	
	13. MG etk. planlanması aşamasında değerlendirme sürecinin net olarak belirlenmemesi	10	2	14	2.8	104	20.9	207	41.6	162	32.6	4	0.91	
	14. MG etk. katılımın zorunlu olması	10	2.0	41	8.2	89	17.9	187	37.6	170	34.2	3.94	1.01	4.06
	15. MG etk. veren eğitimcilerin ihtiyaca yönelik planlama yapmaması	7	1.4	18	3.6	66	13.3	219	44.1	187	37.2	4.13	0.87	
	16. MG etk. veren eğitimcilerin branşlara yönelik özel içerikler hazırlamamaları	8	1.6	17	3.4	58	11.7	208	41.9	206	41.2	4.18	0.88	
	17. MG etk. veren eğitimcilerin uzman olmaması	9	1.8	22	4.4	69	13.9	178	35.8	219	44.1	4.16	0.95	
	18. MG Etk. veren bazı eğitimcilerin eğitimleri isteksiz vermeleri	8	1.6	27	5.4	84	16.9	216	43.5	162	32.6	4.00	0.93	

Tablo 35’te beklentilere ilişkin faktörler alt boyutundaki maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar verilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Mesleki gelişim etkinliklerinin planlama aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması” ( $\bar{X}$ =4.24) maddesi olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise ( $\bar{X}$ =3.79) ortalamaya sahip “Etkinliklere zorunlu katılanların grubun düşüncesini olumsuz etkilemesi” maddesi olduğu görülmektedir. Öğretmenler beklentilere ilişkin faktörler alt boyutundaki dokuz maddeye  $\bar{X}$ =4.06 ortalama ile “Oldukça

etkili” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıladıkları engellere ilişkin en fazla katılım gösterdikleri boyut olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 36

*Eğitim Politikalarına Bağlı Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri										N=497		
		Hiç Etkili Değil		Az Etkili		Orta Derecede Etkili		Oldukça Etkili		Çok Etkili		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Eğitim Politikalarına Bağlı Faktörler	19. Öğretmenlere mesleki gelişim ödeneğinin verilmemesi	21	4.2	40	8	89	17.9	174	35	173	34.8	3.88	1.10	
	20. Mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında lisansüstü eğitim imkânının olmaması	28	5.6	62	12.5	124	24.9	171	34.4	112	22.5	3.56	1.13	
	21. Mesleki gelişim etkinliklerinin kariyer gelişimine katkıda bulunmaması	12	2.4	38	7.6	82	16.5	199	40	166	33.4	3.94	1.01	
	22. Öğretmenlerin kişisel sorumluluklarının fazla olması	9	1.8	28	5.6	89	17.9	179	36	192	38.6	4.04	0.98	
	23. Öğretmenlerin ailevi sorumluluklarının fazla olması	17	3.4	52	10.5	130	26.2	159	32	139	28	3.70	1.09	
	24. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine maddi kaynak ayıramamaları (ekonomik yetersizlik)	8	1.6	27	5.4	98	19.7	174	35	190	38.2	4.02	0.97	
													3.86	

Tablo 36’da ÖMGE Ölçeğinin “Eğitim politikalarına bağlı faktörler” alt boyutundaki maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Öğretmenlerin kişisel sorumluluklarının fazla olması” ( $\bar{X}=4.04$ ) maddesi ve ona çok yakın olan “Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine maddi kaynak ayıramamaları (ekonomik yetersizlik)” ( $\bar{X}=4.02$ ) maddesi olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise ( $\bar{X}=3.56$ ) ortalamaya sahip “Mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında lisansüstü eğitim imkânının olmaması”

maddesi olduğu görülmektedir. Öğretmenler “Eğitim politikalarına bağlı faktörler” alt boyutundaki altı maddeye  $\bar{X}=3.86$  ortalama ile “Oldukça etkili” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 37

*Planlamaya Bağlı Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri										N=497		
		Hiç Etkili Değil		Az Etkili		Orta Derecede Etkili		Oldukça Etkili		Çok Etkili		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Planlamaya Bağlı Faktörler	25. Etkinliklerin zamanının doğru planlanamaması	6	1.2	13	2.6	63	12.7	197	39.6	218	43.9	4.22	0.85	
	26. Etkinliklerin yapıldığı yerlerin uygun şekilde planlanamaması (ulaşım zorluğu gibi)	2	0.4	21	4.2	100	20.1	194	39	180	36.2	4.06	0.87	
	27. Mahalli(yerel) kurs çeşitliliğinin yetersizliği	7	1.4	29	5.8	100	20.1	206	41.4	155	31.2	3.95	0.93	
	28. Bakanlık kurslarına herkesin katılamaması (kontenjan sınırı, kurs sayılarının yetersizliği, kursiyer kriterleri belirtilmesi vb.)	9	1.8	28	5.6	104	20.9	187	37.6	169	34	3.96	0.97	
	29. Öğretmenlerin uzun süre şehir merkezinden uzakta çalışmış olmaları nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerine katılamaması	14	2.8	54	10.9	121	24.3	185	37	123	24.7	3.70	1.05	
													3.98	

Tablo 37’de ÖMGE Ölçeğinin “Planlamaya bağlı faktörler” alt boyutuna ait frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerine yer verilmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ortalaması en yüksek olan maddenin “Etkinliklerin zamanının doğru planlanamaması” ( $\bar{X}=4.22$ ) maddesi olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük olan maddenin ise ( $\bar{X}=3.70$ ) ortalaması olan “Öğretmenlerin uzun süre şehir merkezinden uzakta çalışmış olmaları nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerine katılamaması” maddesi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Planlamaya bağlı faktörler” alt boyutundaki beş maddeye  $\bar{X}=3.98$  ortalama ile “Oldukça etkili” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 38

*Çalışılan Kuruma Bağlı Faktörler Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Alt Boyut	Maddeler	Etki Düzeyleri										N=497		
		Hiç Etkili Değil		Az Etkili		Orta Derecede Etkili		Oldukça Etkili		Çok Etkili		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Çalışılan Kuruma Bağlı Faktörler	30. Öğretmenler arasında zümre işbirliğinin olmaması	24	4.8	88	17.7	134	27	160	32.2	91	18.3	3.41	1.12	
	31. MG etkinliklerine katılım konusunda okul idaresinin öğretmenleri desteklememesi	52	10.5	66	13.3	114	22.9	168	33.8	97	19.5	3.38	1.23	
	32. MG yönelik bir kurum kültürünün olmaması	23	4.6	44	8.9	115	23.1	189	38.0	126	25.4	3.71	1.08	
	33. MG etkinliklerinin yapıldığı okulların/sınıfların fiziksel donanım olarak yetersiz olması	18	3.6	44	8.9	119	23.9	184	36.6	132	26.6	3.74	1.06	
													3.56	

Tablo 38’da ÖMGE Ölçeğinin “Çalışılan kuruma bağlı faktörler” alt boyutuna ait frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerine yer verilmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde “Mesleki gelişim etkinliklerinin yapıldığı okulların/sınıfların fiziksel donanım olarak yetersiz olması” maddelerinin ( $\bar{X}=3.74$ ) ortalama ile en yüksek değere sahip madde olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük olan maddenin ise ( $\bar{X}=3.38$ ) ortalaması olan “Mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda okul idaresinin öğretmenleri desteklememesi” maddesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Çalışılan kuruma bağlı faktörler” alt boyutundaki beş maddeye  $\bar{X}=3.56$  ortalama ile “Oldukça etkili” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.



**Dördüncü alt probleme ait bulgular.** Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde algıladıkları engeller ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, çocuk sahibi olma, görev yaptığı kurum türü, medeni durum, okul türü(resmi-özel), yaş durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

**Cinsiyet Değişkeni Bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 39’de verilmiştir.

Tablo 39

*Cinsiyetleri Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
Bireysel faktörler	Kadın	334	3.92	.91	495	2.00	0.04*
	Erkek	163	3.76	.82			
Beklentilere ilişkin faktörler	Kadın	334	4.08	.68	495	.81	0.42
	Erkek	163	4.02	.65			
Eğitim Politikalarına bağlı faktörler	Kadın	334	3.84	.78	495	-.68	0.49
	Erkek	163	3.89	.78			
Planlamaya bağlı faktörler	Kadın	334	4.02	.67	495	2.16	0.03*
	Erkek	163	3.88	.71			
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Kadın	334	3.57	.93	495	.61	0.53
	Erkek	163	3.52	.85			
Toplam	Kadın	334	3.89	.62	495	1.28	0.20
	Erkek	163	3.81	.56			

\*p&lt;0,05

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre genel anlamda farklılık görülmemektedir [t(495)= 1.28, p>0.05]. Tablo 39’da aritmetik ortalamalara göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$ = 3.81) mesleki gelişimlerine yönelik algıladıkları engellerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre “beklentilere ilişkin faktörler” [t(495)= 0.81, p>0.05], “eğitim politikalarına bağlı faktörler” [t(495)= 0.68, p>0.05] ve “çalışılan kuruma bağlı faktörler” [t(495)= 0.61, p>0.05] alt

boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak bireysel faktörler” [t(495)= 2.0, p<0.05] ve “planlamaya bağlı faktörler” [t(495)= 2.16, p<0.05] alt boyutlarında anlamlı fark bulunmaktadır. Her iki alt boyutta yapılan analizlere göre etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.01$ ) farkın küçük olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre kadın öğretmenler bireysel faktörlerin ve planlamaya bağlı faktörlerin mesleki gelişimleri engellemesi noktasında erkek öğretmenlere göre biraz daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

**Yaş değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40

*Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bireysel faktörler	Gruplararası	22.33	6	3.72	5.21	.00*	3>5
	Gruplarıçi	299.44	419	.72			3>7
	Toplam	321.77	425				4>5
Beklentilere ilişkin faktörler	Gruplararası	6.29	6	1.05	2.36	.03*	
	Gruplarıçi	186.54	419	.45			4>7
	Toplam	192.83	425				
Eğitim Politikalarına bağlı faktörler	Gruplararası	8.04	6	1.34	2.40	.03*	
	Gruplarıçi	233.78	419	.56			4>7
	Toplam	241.81	425				
Planlamaya bağlı faktörler	Gruplararası	3.06	6	.51	1.02	.41	
	Gruplarıçi	209.16	419	.50			
	Toplam	212.22	425				
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Gruplararası	3.90	6	.65	.81	.56	
	Gruplarıçi	336.56	419	.80			
	Toplam	340.46	425				
Toplam	Gruplararası	6.13	6	1.02	2.92	.01*	
	Gruplarıçi	146.37	419	.35			3>5
	Toplam	152.50	425				3>7

\*p&lt;0,05

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller, genel anlamda farklılık göstermektedir [F(6-419)=2.92, p<0.05]. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre “bireysel faktörler” [F(6-419)= 5.21, p<0.05], “beklentilere ilişkin faktörler”

[F(6-419)=2.36,  $p<0.05$ ] ve “eğitim politikalarına bağlı faktörler” [F(6-419)=2.40,  $p<0.05$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer alt boyutlarda ise “planlamaya bağlı faktörler” [F(6-419)=1.02,  $p>0.05$ ] ve “çalışılan kuruma bağlı faktörler” [F(6-419)=0.81,  $p>0.05$ ] anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre toplam puanda 31-35 yaş grubu öğretmenler ile 51yaş + öğretmenler arasında, 36-40 yaş grubu öğretmenler ile 41-45 yaş grubu öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.04$ ) farkın orta büyüklükte olduğunu göstermektedir.

“Bireysel faktörler” alt boyutunda farklılığın 31-35 yaş grubu öğretmenler ile 41-45 yaş grubu ve 51+ yaş grubu öğretmenler arasında, aynı zamanda 36-40 yaş grubu öğretmenler ile 41-45 yaş grubu öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.07$ ) farkın orta değerden büyük olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre 31-35 yaş grubu öğretmenlerin bireysel faktörleri, 41-45 yaş grubu öğretmenlere ( $\bar{X}= 4.14>3.62$ ) ve 51+ yaş grubu öğretmenlere ( $\bar{X}= 4.14>3.59$ ) göre mesleki gelişimlerine daha fazla engel olarak gördükleri söylenebilir. Aynı zamanda 36-40 yaş grubu öğretmenler ( $4.08>3.62$ ) bireysel faktörleri 41-45 yaş grubu öğretmenlere göre daha fazla engel olarak görmektedir.

“Beklentilere ilişkin faktörler” alt boyutunda farklılığın 36-40 yaş grubu öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.03$ ) farkın orta dereceye yakın olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre 36-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin ( $\bar{X}= 4.17>3.88$ ), 51yaş+ olan öğretmenlere göre beklentilere ilişkin faktörleri mesleki gelişime daha fazla engel gördükleri söylenebilir.

“Eğitim politikalarına bağlı faktörler” alt boyutunda farklılık 36-40 yaş grubu öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Etki

büyüklüğü ( $\eta^2=0.03$ ) farkın orta büyüklüğe yakın olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre 36-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin ( $\bar{X}= 3.96>3.62$ ), 51yaş+ olan öğretmenlere göre eğitim politikalarına ilişkin faktörleri mesleki gelişime daha fazla engel gördükleri söylenebilir.

**Medeni durum değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem ilişkisiz t-testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

*Medeni Durumları Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Bireysel faktörler	Evli	417	3.88	.86	497	0.74	.46
	Bekar	80	3.81	1.00			
Beklentilere ilişkin faktörler	Evli	417	4.07	.65	497	0.93	.35
	Bekar	80	4.00	.80			
Eğitim politikalarına bağlı faktörler	Evli	417	3.88	.73	497	1.19	.23
	Bekar	80	3.77	.84			
Planlamaya bağlı faktörler	Evli	417	3.99	.68	497	1.29	.20
	Bekar	80	3.89	.87			
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Evli	417	3.56	.89	497	-.06	.95
	Bekar	80	3.56	1.00			
Toplam	Evli	417	3.88	.58	497	1.01	.32
	Bekar	80	3.80	.74			

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile medeni durumları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre genel anlamda farklılık görülmemektedir [ $t(497)= 1.01, p>0.05$ ]. Tablo 41’de genel aritmetik ortalamalara göre evli öğretmenler ( $\bar{X}= 3.88$ ) ile bekâr öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}= 3.80$ ) yakın olduğu görülmektedir. Evli ve bekâr öğretmenlerin mesleki gelişimlerine engel olan faktörlere “oldukça etkili” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre “bireysel faktörler” [ $t(497)= 0.74, p>0.05$ ], “beklentilere ilişkin faktörler”

[t(497)= 0.93, p>0.05], “eğitim politikalarına bağlı faktörler” [t(497)= 1.19, p>0.05], “planlamaya bağlı faktörler” [t(497)= 1.29, p>0.05] ve “çalışılan kuruma bağlı faktörler” [t(497)= -0.06, p>0.05] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

**Çocuk sahibi olma değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ve alt boyutları ile çocuk sahibi olma arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller, çocuk sahibi olma değişkenine göre genel anlamda ve her bir alt boyutta farklılık göstermemektedir [F(3-493)=0.32, p>0.05].

Tablo 42

*Çocuk Sahibi Olma Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Çocuk sahibi olma durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bireysel faktörler	Gruplararası	1.54	3	.51	.65	.58
	Gruplariçi	387.72	493	.79		
	Toplam	389.26	496			
Beklentilere ilişkin faktörler	Gruplararası	.139	3	.05	.10	.96
	Gruplariçi	225.02	493	.45		
	Toplam	225.16	496			
Eğitim Politikalarına bağlı faktörler	Gruplararası	.655	3	.22	.38	.76
	Gruplariçi	279.99	493	.57		
	Toplam	280.64	496			
Planlamaya bağlı faktörler	Gruplararası	1.06	3	.36	.70	.55
	Gruplariçi	250.81	493	.51		
	Toplam	251.87	496			
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Gruplararası	1.56	3	.52	.63	.59
	Gruplariçi	408.92	493	.83		
	Toplam	410.48	496			
Toplam	Gruplararası	.36	3	.12	.32	.81
	Gruplariçi	182.05	493	.37		
	Toplam	182.41	496			

**Eğitim durumu değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ve alt boyutları ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

*Eğitim Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
Bireysel faktörler	Lisans	411	3.84	.90	495	-1.92	.06
	Lisansüstü	86	4.04	.79			
Beklentilere ilişkin faktörler	Lisans	411	4.03	.67	495	-2.35	.02*
	Lisansüstü	86	4.21	.69			
Eğitim politikalarına bağ. faktörler	Lisans	411	3.84	.75	495	-1.02	.31
	Lisansüstü	86	3.93	.76			
Planlamaya bağlı faktörler	Lisans	411	3.96	.71	495	-.66	.51
	Lisansüstü	86	4.02	.70			
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Lisans	411	3.55	.90	495	.55	.57
	Lisansüstü	86	3.50	.95			
Toplam	Lisans	411	3.85	.61	495	-1.32	.19
	Lisansüstü	86	3.94	.57			

\*p&lt;0,05

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile eğitim durumları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre genel anlamda farklılık görülmemektedir [t(495)= -1.32, p>0.05]. Tablo 41’de genel aritmetik ortalamalara göre lisans (  $\bar{X}$ = 3.85) ile lisansüstü (  $\bar{X}$ = 3.94) ortalamalarının yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine engel olan faktörlere “oldukça etkili” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre “bireysel faktörler” [t(495)= -1.92, p>0.05], “planlamaya bağlı faktörler” [t(495)= -.66, p>0.05] ve “çalışılan kuruma bağlı faktörler” [t(495)= .55, p>0.05] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Farkın bulunduğu boyut olan “beklentilere ilişkin faktörler” [t(495)= -2.35,

$p < 0.05$ ] boyutunda aritmetik ortalamalara göre lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4.21$ ), eğitim durumu lisans olan öğretmenlere ( $\bar{X} = 4.03$ ) göre engel algıları daha yüksektir. Etki büyüklüğünü ( $\eta^2 = 0.02$ ) hesaplamak için yapılan analizlerde farkın küçük etki derecesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Branş değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

*Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bireysel faktörler	Gruplararası	4.57	4	1.14	1.46	.21
	Gruplariçi	384.69	492	.78		
	Toplam	389.26	496			
Beklentilere ilişkin faktörler	Gruplararası	2.901	4	.73	1.60	.17
	Gruplariçi	222.25	492	.45		
	Toplam	225.16	496			
Eğitim Politikalarına bağlı faktörler	Gruplararası	4.81	4	1.20	2.14	.07
	Gruplariçi	275.83	492	.56		
	Toplam	280.64	496			
Planlamaya bağlı faktörler	Gruplararası	.82	4	.21	.40	.81
	Gruplariçi	251.05	492	.51		
	Toplam	251.88	496			
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Gruplararası	4.51	4	1.13	1.37	.24
	Gruplariçi	405.97	492	.83		
	Toplam	410.48	496			
Toplam	Gruplararası	2.13	4	.53	1.45	.22
	Gruplariçi	180.29	492	.37		
	Toplam	182.41	496			

Tablo 47 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin algıları genel anlamda ve her bir alt boyutta farklılık göstermediği görülmektedir [ $F(4-492) = 1.45$ ,  $p > 0.05$ ].

**Kıdem değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ve alt boyutları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

*Kıdem Değişkenine İlişkin tek yönlü varyans analizi(ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Kıdemler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bireysel faktörler	Gruplararası	13.79	5	2.75	3.81	0.01*	3>6
	Gruplarıçi	287.06	396	.73			
	Toplam	300.85	401				
Beklentilere ilişkin faktörler	Gruplararası	2.76	5	.55	1.29	0.27	-
	Gruplarıçi	169.92	396	.42			
	Toplam	72.68	401				
Eğitim Politikalarına bağlı faktörler	Gruplararası	4.33	5	.87	1.59	0.16	-
	Gruplarıçi	215.84	396	.55			
	Toplam	220.17	401				
Planlamaya bağlı faktörler	Gruplararası	.48	5	.10	.19	0.97	-
	Gruplarıçi	202.01	396	.51			
	Toplam	202.49	401				
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Gruplararası	1.98	5	.40	.50	0.77	-
	Gruplarıçi	313.97	396	.79			
	Toplam	315.95	401				
Toplam	Gruplararası	1.76	5	.35	1.01	0.41	-
	Gruplarıçi	139.09	396	.35			
	Toplam	140.85	401				

**\*p<0,05**

Tablo 45’e göre öğretmenlerin algıladıkları engeller, kıdem değişkenine göre genel anlamda farklılık göstermemektedir [F(5-396)=3.81, p<0.05]. Ancak “*Bireysel faktörler*” alt boyutunda [F(5-396)=3.81, p<0.05] öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “*Bireysel faktörler*” alt boyutunda farklılığın 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.05$ ) farkın orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} =$



4.14>3.63), 26yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre bireysel faktörleri mesleki gelişimlerine daha fazla engel olarak belirttikleri söylenebilir.

**Görev yaptığı kurum türü değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile görev yaptıkları kurum arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

*Görev Yaptığı Kurum Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Görev yaptığı kurum	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bireysel faktörler	Gruplararası	5.96	5	1.19	1.53	.18
	Gruplariçi	383.30	491	.78		
	Toplam	389.26	496			
Beklentilere ilişkin faktörler	Gruplararası	.91	5	.18	.40	.85
	Gruplariçi	224.25	491	.46		
	Toplam	225.16	496			
Eğitim Politikalarına bağlı faktörler	Gruplararası	2.14	5	.43	.75	.58
	Gruplariçi	278.50	491	.57		
	Toplam	280.64	496			
Planlamaya bağlı faktörler	Gruplararası	.84	5	.17	.33	.90
	Gruplariçi	251.03	491	.51		
	Toplam	251.88	496			
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Gruplararası	3.54	5	.71	.85	.51
	Gruplariçi	406.94	491	.83		
	Toplam	410.48	496			
Toplam	Gruplararası	.87	5	.17	.47	.80
	Gruplariçi	181.54	491	.37		
	Toplam	182.41	496			

Tablo 43 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller, çalıştıkları kurum değişkenine göre genel anlamda ve her bir alt boyutta yapılan analizlere göre farklılık göstermemektedir [F(5-491)=0.47, p>0.05].

**Okul türü değişkeni bulguları.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

*Okul Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Bireysel faktörler	Resmi	436	3.82	.87	495	-3.82	.00*
	Özel	61	4.28	.89			
Beklentilere ilişkin faktörler	Resmi	436	4.05	.65	495	-1.49	.14
	Özel	61	4.18	.81			
Eğitim politikalarına bağ. faktörler	Resmi	436	3.85	.75	495	-.83	.41
	Özel	61	3.93	.77			
Planlamaya bağlı faktörler	Resmi	436	3.97	.70	495	-.58	.55
	Özel	61	4.02	.83			
Çalışılan kuruma bağlı faktörler	Resmi	436	3.50	.89	495	-4.11	.00*
	Özel	61	4.01	.91			
Toplam	Resmi	436	3.83	.58	495	-3.04	.01*
	Özel	61	4.08	.71			

\*p&lt;0,05

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile okul türü değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre genel anlamda farklılık görülmektedir [ $t(495) = -3.04$ ,  $p > 0.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0.04$ ) farkın orta derecede olduğunu göstermektedir. Tablo 45’te aritmetik ortalamalara göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıladıkları engellerin ( $\bar{X} = 4.28$ ), resmi okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 3.82$ ) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Her bir alt boyutta yapılan analizlere göre “beklentilere ilişkin faktörler” [ $t(495) = 0-1.49$ ,  $p > 0.05$ ], “eğitim politikalarına bağlı faktörler” [ $t(495) = -0.83$ ,  $p > 0.05$ ] ve “planlamaya bağlı faktörler” [ $t(495) = -0.58$ ,  $p > 0.05$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak “bireysel faktörler” [ $t(495) = -3.82$ ,  $p < 0.05$ ] ve “çalışılan kuruma bağlı faktörler” [ $t(495) = -4.11$ ,  $p < 0.05$ ] alt boyutlarında anlamlı

fark bulunmaktadır. Farkın büyüklüğünü hesaplamak için yapılan analizler sonucunda her iki alt boyutta ( $\eta^2=0.07$ ) farkın orta derecede olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

**Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.** Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranarak, ilişki olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla alt boyutlar arasında yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

*Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları*

		mes_pro	kazanım	mes_duyarlilik	karara_katılma	uygulanma_bicimi	bireysel_fak	beklenti_iliskin_fak	egitim_politika_bagfak	planlama_bagfak	calıslankuruma_bagfak
mes_pro	r	1									
	p	.000									
kazanım	r	.507**	1								
	p	.000									
mes_duyarlilik	r	.622**	.526**	1							
	p	.000	.000								
karara_katılma	r	-.451**	-.364**	-.330**	1						
	p	.000	.000	.000							
uygulanma_bicimi	r	-.387**	-.456**	-.323**	.580**	1					
	p	.000	.000	.000	.000						
bireysel_fak	r	.391**	.323**	.289**	-.317**	-.265**	1				
	p	.000	.000	.000	.000	.000					
beklenti_iliskin_fak	r	.388**	.310**	.256**	-.509**	-.395**	.623**	1			
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000				
egitim_politika_bagfak	r	.276**	.390**	.219**	-.312**	-.382**	.366**	.533**	1		
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
planlama_bagfak	r	.244**	.209**	.256**	-.303**	-.288**	.359**	.571**	.543**	1	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
calıslankuruma_bagfak	r	.228**	.317**	.258**	-.193**	-.246**	.466**	.489**	.469**	.545**	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

$N=497$ , \*\*  $p<.01$

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller ölçeklerine ait alt boyutlar arasındaki ilişkiyi sorgulamak amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, *mesleki profesyonellik* alt boyutu ile *bireysel faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.391$ ,  $p<.01$ ), *beklentilere ilişkin faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.388$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. *Mesleki profesyonellik* alt boyutu ile *eğitim politikalarına bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.276$ ,  $p<.01$ ), *planlamaya bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.244$ ,  $p<.01$ ), *çalışılan kuruma bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.228$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

*Kazanımlar* alt boyutu ile *bireysel faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.323$ ,  $p<.01$ ), *beklentilere ilişkin faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.310$ ,  $p<.01$ ), *eğitim politikalarına bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.390$ ,  $p<.01$ ), *çalışılan kuruma bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.317$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. *Planlamaya bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.209$ ,  $p<.01$ ) ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

*Mesleki duyarlılık* alt boyutu ile *bireysel faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.289$ ,  $p<.01$ ), *beklentilere ilişkin faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.256$ ,  $p<.01$ ), *eğitim politikalarına bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.219$ ,  $p<.01$ ), *planlamaya bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.256$ ,  $p<.01$ ), *çalışılan kuruma bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.258$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

*Karara katılma* alt boyutu ile *beklentilere ilişkin faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.509$ ,  $p<.01$ ), *bireysel faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.317$ ,  $p<.01$ ), *eğitim politikalarına bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.312$ ,  $p<.01$ ), *planlamaya bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.303$ ,  $p<.01$ ) negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. *Çalışılan*

*kuruma bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.193$ ,  $p<.01$ ) ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

*Uygulanma biçimi* alt boyutu ile *beklentilere ilişkin faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.395$ ,  $p<.01$ ), *eğitim politikalarına bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.382$ ,  $p<.01$ ) negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. *Uygulanma biçimi* alt boyutu ile *bireysel faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.265$ ,  $p<.01$ ), *planlamaya bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.288$ ,  $p<.01$ ), *çalışılan kuruma bağlı faktörler* alt boyutu arasında ( $r=0.246$ ,  $p<.01$ ) negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellere ilişkin toplam puanlarına yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

*Toplam Puanlara İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları*

		mot_toplam	engel_toplam
Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon	p	1	.090*
	r		.045
	N	497	497
Öğretmen Mesleki Gelişime Yönelik Engeller	p	.090*	1
	r	.045	
	N	497	497

$N=497$ , \* $p<.05$

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller arasında ( $r=0.090$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

## **Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya ait bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın yöntemi gereği öncelikli olarak nitel boyutunda, öğretmenler ile mesleki gelişime yönelik yapılan görüşmeler incelenmiş; devamında araştırma kapsamında hazırlanan “Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği” ile elde edilen verilere dayalı tartışma ve sonuçlar gerçekleştirilmiştir. Son olarak nitel ve nicel verilerin genel çerçevesinde önerilere yer verilmiştir.

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarına ilişkin yeterli çalışmaların olmaması alanda önemli bir eksiklik olarak görülmüş ve bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bulguları öğretmen motivasyonu ve mesleki motivasyon kavramları ile değerlendirilerek tartışılmıştır.

### **Nitel Bulgulara Ait Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını belirleyebilmek için öğretmenlere “Mesleki gelişim etkinlikleri yeni öğrenmeler için heyecan oluşturarak sizleri motive ediyor mu?” sorusu yöneltilmiş ve motive eden faktörlere ilişkin görüşleri 5 tema altında toplanmıştır. Ortaya çıkan temalar mesleki profesyonellik, kazanımlar, mesleki duyarlılık, karara katılma ve uygulanma biçimi olarak kodlanmıştır.

Öğretmenler mesleki profesyonellik teması altında en çok gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurabilme, alanı ile ilgili değişikliklerin takip edilmesi, yeni uygulamaların öğrenilmesi görüşlerini öne çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımlar teması altında mesleki doyum, maddi-manevi ödüller, maddi doyum ve sosyalleşmeyi sağlaması görüşleri ortaya çıkmıştır. Mesleki duyarlılık teması altında öğretmenler motivasyonlarını en çok öğrencilere fayda sağlaması faktörünün artırdığını ifade etmişlerdir. Sonrasında öğretmenler

arasında paylaşımların ve etkileşimlerin artması ifadeleri ortaya çıkmıştır. Atay (2003)'ın yapmış olduğu çalışmada da mesleki gelişimde akran öğrenmesinin, meslektaş yardımlaşmasının önemine vurgu yapılmıştır. Karara katılma teması altında öğretmenlerin en çok eğitimlerin zorunlu olması ve içeriklerin yetersiz olmasının motivasyonlarını düşürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulanma biçimi temasında öğretmenler etkinlikleri uygulanabilir bulmadıklarını ve eğitimlerin verimli yapılmadığını ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellerden önemli gördükleri 5 faktörü belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bireysel özelliklerini ve tutumlarını, etkinliklere yönelik beklentilerini, kişisel ve ailevi sorumluluklarını, ekonomik durumlarını, etkinliklerin planlama şekillerini ve zamanlamalarını, çalıştıkları kurumu, zümrelerini ve okul yönetiminin yaklaşımını mesleki gelişimleri önünde engel gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular bireysel faktörler, beklentilere ilişkin faktörler, eğitim politikalarına ilişkin faktörler, planlamaya bağlı faktörler ve çalışılan kuruma bağlı faktörler olarak kodlanarak beş tema altında toplanmıştır.

Öğretmenler bireysel faktörler teması altında en çok mesleki tükenmişlik, özgüven eksikliği, yeniliğe ve değişime kapalı olmaları, önyargılı bakış açıları, teknoloji kullanımı konusunda isteksizlik ifadelerini ön plana çıkarttıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Beklentilere ilişkin faktörler teması altında en çok eğitimcilerin uzman olmaması, ihtiyaca yönelik olmaması (yetersiz olması), zorunlu olması, faydalı olacağı konusunda soru işaretlerinin olması ifadelerini öne çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim politikalarına bağlı faktörler teması altında kişisel ve ailevi sorumluluklar, kariyer gelişimine katkı sağlamaması, ekonomik-maddi yetersizlik, eğitim politikalarındaki yanlışlıklar ve mesleki gelişim ödeneğinin olmaması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Planlamaya bağlı faktörler temasında zamanının ve yerinin yanlış planlanması, ulaşım problemleri, mahalli kursların yetersizliği ve

Bakanlık kurslarına herkesin katılamaması görüşlerinin ön plana çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elçiçek (2016) tarafından yapılan çalışmada mesleki gelişime yönelik önemli sorunlardan birisi olarak mevcut hizmet içi eğitimlerin hem nitelik hem de nicelik olarak yetersiz kalmasına vurgu yapılmaktadır. Çalışılan kuruma bağlı faktörler alt temasında en çok okul idaresinin olumsuz tutumu, okulların fiziksel donanım yetersizlikleri ve kurum kültürünün olmaması ifadelerini öne çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### **Nicel Bulgulara Ait Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın bu bölümünde iki ayrı ölçekten elde edilen bulgular araştırma problemlerinde belirtilen sırayla önce mesleki gelişime yönelik motivasyon, sonrasında ise mesleki gelişime yönelik algılanan engellere ilişkin bulgular tartışılmıştır.

**Mesleki gelişime yönelik motivasyona ilişkin tartışma ve sonuç.** Mesleki gelişim motivasyon ölçeği toplam puanına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının artırılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin geçmişte katıldığı hizmetiçi eğitimler ile ilgili olumsuz deneyimlerinin bu algıya sebep olduğu söylenebilir. Ülkemizde geçmiş yıllarda uygulanan hizmetiçi eğitimlerin yetersiz ve beklentileri karşılamadığı yönünde pek çok araştırma bulunmaktadır (Abazaoğlu, 2014; Demirkol, 2009; Elçiçek, 2016; İlğan, 2013; Sarıgöz,2011; Uçar ve İpek, 2006; Ulus, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve alt boyutlarına yönelik motivasyon düzeylerinin *mesleki profesyonellik* alt boyutunda en yüksek, *karara katılma* alt boyutunda ise en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinin en yakın olduğu alt boyut ise *mesleki profesyonellik* boyutudur. Öğretmenlerin geneli mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını en çok mesleki profesyonellik bağlamında değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, toplumdaki öğretmenlik mesleğine yönelik algıya ve sunulan hizmetiçi eğitimlerin niteliğine rağmen mesleki anlamda profesyonelleşmeye önem verdikleri



söylenbilir. Özer'in (2001) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca en yüksek ortalamaya sahip madde “Yenilikçi bakış açısı oluşturmaları”, en düşük ortalamaya sahip madde ise “Değişen eğitim politikaları hakkında bilgi vermesi” ifadeleridir.

Öğretmenler karara katılma boyutunda mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu algısında mesleki gelişim etkinliklerini mevcut hizmetiçi eğitimler ile aynı kapsamda değerlendirmiş olabilecekleri söylenebilir (Bümen vd., 2012; Seferoğlu, 2004). Mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını olumsuz olarak en çok etkileyen madde “Amaçlar ile örtüşmeyecek şekilde planlanması” maddesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler mesleki gelişimlerinin planlanması ve içeriklerin hazırlanması aşamasında karar yetkilerinin olmasını, görüşlerinin alınmasını istemektedirler. Bu noktada mevcut hizmetiçi eğitim etkinliklerinin MEB tarafından hazırlanması aşamasında MEBBİS modülü üzerinden öğretmenlere ihtiyaç analizi anketi açılmasına rağmen bu sonuca ulaşılması mevcut uygulamanın yetersiz kaldığı ve amacına ulaşmadığını göstermektedir. McMillan ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik önerilerinin dinlenmesi ve planlama aşamalarında bu önerilerin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir.

Çalışmada cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları arasındaki ilişki incelendiğinde fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının “kararsızım” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Kaçan (2004), sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik isteklilik düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik harcadıkları çabada cinsiyete göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ceviz (2018) yapmış olduğu araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin motivasyonlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ertürk (2016)'ün çalışmasında

ise cinsiyet değişkeni öğretmenlerin içsel motivasyonları için fark oluştururken, dışsal motivasyonları ve iş motivasyonlarında anlamlı fark oluşturmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca “*Mesleki profesyonellik*” ve “*Karara katılma*” alt boyutlarında da farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. “*Karara katılma*” alt boyutunda ise farklılığın 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 26yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre bu boyutta mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydınalp’in (2008) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış; kıdem değişkeninin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Uştü ve arkadaşlarının (2016) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını Bakanlık tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mesleki gelişim açısından yetersiz ve yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya göre hizmetiçi eğitimleri yetersiz bulan ve mesleki kıdemleri 6 ile 15 yıl arasında değişen öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini karara katılma boyutlarında verilen maddeler doğrultusunda kendilerinin planlamak istedikleri söylenebilir. Ertürk (2016)’ ün çalışmasında da öğretmenlerin kıdemlerinin içsel ve dışsal motivasyonları ile iş motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları, eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin motivasyon puanları daha yüksektir. Aritmetik ortalamalara göre eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenler, lisans olan öğretmenlere göre karara katılma durumlarının mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını daha fazla etkilediğini belirtmektedirler. MEB’in yapmış olduğu Akademik Becerilerin

İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) raporunda bu bulguya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Raporda öğretmenlerin eğitim seviyelerinin arttıkça mesleki doyumlarının düştüğü belirtilmektedir (AA, 2019). Bu noktada öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça beklentilerinin arttığı, mesleklerine daha profesyonel bakışın oluştuğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile çocuk sahibi olmaları arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalara göre çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin bir çocuk sahibi olan öğretmenlere göre mesleki gelişime yönelik motivasyonları daha fazladır. Bu bulguya göre kadınların toplum genelindeki baskın rolünün annelik olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Ayrıca mesleki gelişim etkinliklerinin mahalli olanlarının genellikle mesai saatleri dışına planlanmaları ve merkezi olan Bakanlık kurslarının belli merkezlerde toplanması nedeniyle anne olan öğretmenlerin eğitim süresince çocuklarını bırakmaları gereken bir yer bulmaları sorununu da çözmeleri gerekmektedir. Bu sorunun da mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının, görev yaptığı kuruma göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ceviz (2018)'in araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile görev yaptıkları kurum türü arasında ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında fark olduğu sonucu çıkmıştır. Aydınalp'in (2008) yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre görev yaptığı kurum sayısı fazla olan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulgusuna yer verilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile medeni durumları arasında anlamlı farklılık olmasıdır. Bekar öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca "Mesleki Duyarlılık" alt boyutunda da bekar öğretmenlerin

motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aydınalp (2008)'in araştırmasında ise evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre hizmetiçi eğitim programlarına yönelik tutum ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik motivasyonları ile okul türü arasındaki ilişkiye bakıldığında özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik motivasyonlarının, resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki profesyonellik, kazanımlar, mesleki duyarlılık alt boyutlarında da özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu, bu sonucun da özel okulların öğretmenleri için mesleki gelişim etkinliklerini sistematik olarak uzman destekleri alarak planlamaları olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile yaş değişkeni arasında genel anlamda fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin karara katılma alt boyutunda görüşlerinin farklılaşmaktadır. Bu noktada 26-30 yaş grubu öğretmenler, 31-35 yaş grubu öğretmenler ve 36-40 yaş grubu öğretmenler kararlara dahil edilmemelerinin 51+ yaş öğretmenlere göre mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını daha fazla etkileyerek düşürdüğünü belirtmektedirler. Ceylan (2015)'nin araştırmasında öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine planlama aşamasında görüşlerine yer verilmemesi nedeniyle zorunlu olmadıkça katılmadıklarını belirtmişlerdir. Çıkan sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile branşları arasında genel anlamda farklılık bulunmamıştır. Ancak karara katılma boyutunda sözel ders grubu öğretmenlerin, okul öncesi-sınıf ve meslek dersi öğretmenlerine göre, mesleki gelişime yönelik motivasyonlarının karara katılma boyutunda daha düşük olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Torff ve Brynes (2010)'ın araştırmasında ise, özel eğitim öğretmenlerinin fen ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre mesleki gelişime yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır.

### **Mesleki gelişime yönelik algılanan engellere ilişkin tartışma ve sonuç.**

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ve alt boyutlarına yönelik algıları genel olarak “oldukça etkili” şeklindedir. En yüksek ortalamaya sahip alt boyut “Beklentilere ilişkin faktörler”, en düşük ortalamaya sahip boyut “Çalışılan kuruma bağlı faktörler” boyutu olduğu sonucu ulaşılmıştır. Özen (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ihtiyaç olduğunu ancak; öğreticilerin uzman olmaması, etkinliklerin planlamalara uyulmadan yapılması, içeriklerin kuramsal temele dayanmaması, uygulamaya yer verilmemesi gibi pek çok sorunun olduğu belirtilmiştir. İlğan'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada Yamagata-Lynch ve Haudenschild'ın (2006) araştırma sonuçlarına yer vermiş, mesleki gelişim etkinliklerinin zamanının yetersiz ve uygunsuz oluşunu, maddi yetersizlikleri ve ihtiyaca yönelik yapılmayan planlamaları mesleki gelişim konusunda karşılarına çıkan engellerler olarak sıralamaktadır.

Bireysel faktörler alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde “*Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları*”, en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise “*Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri hakkında önyargılı olmaları*” ve “*Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda isteksiz olmaları*” maddeleri olduğu tespit edilmiştir.

Beklentilere ilişkin faktörler alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin “*Mesleki gelişim etkinliklerinin planlama aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması*”, en düşük ortalamaya sahip maddenin ise “*Etkinliklere zorunlu katılanların grubun düşüncesini olumsuz etkilemesi*” maddesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özer (2001) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin planlanması aşamasında bilimsel sürecin takip edilmesini; uygulama sürecine yönelik olarak mutlaka öğretmen görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim politikalarına ilişkin faktörler alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin “*Öğretmenlerin kişisel sorumluluklarının fazla olması*” ve ona çok yakın olan “*Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine maddi kaynak ayıramamaları (ekonomik yetersizlik)*” maddesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaçan (2004) yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin %76.3’ünün ekonomik yetersizlikleri mesleki gelişimlerine engel gördükleri sonucuna ulaşmıştır. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise “*Mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında lisansüstü eğitim imkânının olmaması*” maddesi olduğu tespit edilmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimleri lisansüstü düzeyde yeniden yapılandırılması planlanmaktadır. Ülke genelindeki uygulamaya 2021-2022 eğitim öğretim döneminde başlanılacak olması ve ihtiyaca yönelik planlamalar için hazırlık aşamasının ve pilot uygulama aşamalarının planlamaya alınması öğretmenlerin bu konudaki olumsuz algılarını değiştirebileceği düşünölmektedir.

Planlamaya bağlı faktörler alt boyutunda ortalaması en yüksek olan maddenin “*Etkinliklerin zamanının doğru planlanamaması*” maddesi, ortalaması en düşük olan maddenin ise “*Öğretmenlerin uzun süre şehir merkezinden uzakta çalışmış olmaları nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerine katılamaması*” maddesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyüköztürk, vd. (2010)’ nin hazırlamış oldukları TALIS Raporuna göre öğretmenlerin ders programlarının uygun olmaması nedeniyle, ailevi sorumlulukları nedeniyle ve daha küçük yerleşme yerlerinde yaşamaları nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerine katılamadıkları sonucu yer almaktadır.

Çalışılan kuruma bağlı faktörler alt boyutunda “*Mesleki gelişim etkinliklerinin yapıldığı okulların/sınıfların fiziksel donanım olarak yetersiz olması*” en yüksek değere sahip madde, “*Mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda okul idaresinin öğretmenleri desteklememesi*” maddesinin ise en düşük değere sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan

yazında bu bulgulara benzer olarak Zinn (1997) öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen faktörler arasında kurumsal faktörlerin öneminden bahsetmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında genel anlamda farklılık tespit edilmemiştir. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıladıkları engellerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak bireysel faktörler ve planlamaya bağlı faktörlerde kadınlar ve erkekler arasında fark olduğu bulgusuna ulaşılmış; kadınların erkeklere göre daha fazla engel gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın diğer bir bulgusu olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyon düzeylerinde cinsiyet değişkenine ilişkin fark çıkmamasına rağmen mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellerde fark bulunması önemle değerlendirilmesi gereken dikkat çekici bir bulgudur. Bu noktada öğretmenlerin cinsiyet farkı olmaksızın mesleki gelişimlerini önemsedikleri ancak kadınların mesleki gelişimlerine yönelik engel algısının daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile kıdemleri arasındaki ilişkiye bakıldığında “Bireysel faktörler” alt boyutunda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Bireysel faktörler” alt boyutunda farklılığın 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalara göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 26yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre bireysel faktörleri mesleki gelişime daha fazla engel olarak belirttikleri söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile eğitim durumları arasında fark bulunmamıştır. Eğitim durumu lisans olan öğretmenler ile lisansüstü olan öğretmenlerin ortalamalarının yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarda yapılan analizlere göre “beklentilere ilişkin faktörler” alt boyutunda lisansüstü eğitim durumuna sahip

öğretmenlerin, eğitim durumu lisans olan öğretmenlere göre engel algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller ile çocuk sahibi olması arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller ile çalıştıkları kurum arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Genç (2010) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulların mesleki gelişimlerini etkilediğini, ilkokulda çalışan öğretmenlerin lehine bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile medeni durumları arasında farklılık bulunmamıştır. Evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin ortalamalarının yakın olduğu, mesleki gelişimlerine engel olan faktörlere “oldukça etkili” şeklinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile okul türü arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engellerin, resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin algıları “bireysel faktörler” ve “çalışılan kuruma bağlı faktörler” alt boyutlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaköse ve Kocabaş (2006) yapmış oldukları çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha fazla stres altında oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde genel anlamda farklılık tespit edilmemiştir. Alt boyutlarda yapılan analizlere göre “bireysel faktörler”, “beklentilere ilişkin faktörler” ve “eğitim politikalarına bağlı faktörler” alt boyutlarında farklılık bulunmuştur. “Bireysel faktörler” alt boyutunda farklılığın 31-35 yaş grubu öğretmenler ile 41-45 yaş grubu ve 51+ yaş grubu



öğretmenler arasında, aynı zamanda 36-40 yaş grubu öğretmenler ile 41-45 yaş grubu öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalara göre 31-35 yaş grubu öğretmenlerin bireysel faktörleri, 41-45 yaş grubu öğretmenlere ve 51+ yaş grubu öğretmenlere göre mesleki gelişime daha fazla engel olarak gördükleri söylenebilir. Aynı zamanda 36-40 yaş grubu öğretmenler bireysel faktörleri 41-45 yaş grubu öğretmenlere göre daha fazla engel olarak görmektedir. “Beklentilere ilişkin faktörler” alt boyutunda farklılığın 36-40 yaş grubu öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 36-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 51yaş+ olan öğretmenlere göre beklentilere ilişkin faktörleri mesleki gelişime daha fazla engel olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Eğitim politikalarına bağlı faktörler” alt boyutunda farklılık 36-40 yaş grubu öğretmenler ile 51+ yaş grubu öğretmenler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalara göre 36-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 51yaş+ olan öğretmenlere göre eğitim politikalarına ilişkin faktörleri mesleki gelişimlerine daha fazla engel gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bümen ve arkadaşlarının (2012) yapmış oldukları araştırmada nitelikli mesleki gelişim etkinliklerine ulaşabilmek için öğretmenlerin değişen oranlarda ücret ödemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bakanlığın gerçekleştirmiş olduğu etkinliklerin çok az sayıda ve ulaşımı zor olan belirli bölgelerde toplanması, katılımcı sayılarının sınırlı tutulması; özel akademilerde planlanan mesleki gelişim etkinliklerinin ise ciddi masraf oluşturması nedeniyle süreklilik haline gelmesi beklenen öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki önemli engellerden birisi olarak sayılabilir. Kabakçı-Yurdakul (2012) kapsamlı ve ihtiyaca yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin hazırlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki deneyimleri, yaşları, kıdemleri, gereksinimleri, görev yaptıkları okul türleri, branşları vb. alanlardaki farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller ile branşları arasında farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellere ilişkin korelasyon sonuçları incelendiğinde pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her bir boyutta yapılan analizler sonucunda mesleki profesyonellik ile bireysel faktörler ve beklentilere ilişkin faktörler arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu; planlamaya bağlı faktörler ve çalışılan kuruma bağlı faktörler arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyli ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kazanımlar ile bireysel faktörler, beklentilere ilişkin faktörler, eğitim politikalarına bağlı faktörler, çalışılan kuruma bağlı faktörler arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna; planlamaya bağlı faktörler ile pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki duyarlılık ile bireysel faktörler, beklentilere ilişkin faktörler, eğitim politikalarına bağlı faktörler, planlamaya bağlı faktörler, çalışılan kuruma bağlı faktörler arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Karara katılma ile beklentilere ilişkin faktörler, bireysel faktörler, eğitim politikalarına bağlı faktörler, planlamaya bağlı faktörler arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki; çalışılan kuruma bağlı faktörler ile negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uygulanma biçimi ile beklentilere ilişkin faktörler, eğitim politikalarına bağlı faktörler arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna; bireysel faktörler, planlamaya bağlı faktörler, çalışılan kuruma bağlı faktörler arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın hem nitel hem de nicel bulgularında ortaya çıkan mesleki gelişime yönelik pek çok engelin öğretmenlerin motivasyonlarını farklı düzeylerde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. OECD ülkelerindeki öğretmenlerden en az biri son üç ayda bir mesleki gelişim programına katıldığını belirtirken; bu oran ülkemizde araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte

birinden azı için verilmiştir. PISA verilerine göre OECD genelindeki Fen bilgisi öğretmenlerinin %51.5'i mesleki gelişim programlarına katılırken ülkemizde bu oran %20.01 olarak belirlenmiştir (MEB ODSGM, 2016). Raporlar doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine çok az katılım gösterdikleri sonucu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyon ve engel algılarının mesleki gelişim programlarına katılımlarını etkilediği düşünülmektedir.

## Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

**Araştırmacılara öneriler.** Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ile mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu araştırmanın örnekleme Çanakkale ili merkez sınırlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonunda, *İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi* alt başlığının birinci hedefi doğrultusunda “*Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri yeniden yapılandırılacak*” ifadesine yer verilmiştir. Konunun bu noktadaki önemine binaen araştırmanın, evrenin tamamına uygulanmasının yapılandırma sürecine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma sınıf ve branş öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiş olup, örneklemede okul yöneticileri ve üst düzey yöneticiler yer almamaktadır. Araştırmaya farklı bir boyut kazandırabilmek ve sonuçların karşılaştırılmasına imkan sağlayabilmek için aynı çalışma okul yöneticilerine ve üst düzey yöneticilere uygulanarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algıları belirlenebilir.

Araştırmanın değişkenleri olan mesleki gelişime yönelik motivasyon ve mesleki gelişime yönelik algılanan engeller kavramları, ilişkili olabilecek farklı değişkenler ile

ilişkilendirilerek yeni çalışma alanları oluşturulabilir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin ne kadar etkilediği ile ilgili çalışmalar yapılarak değerlendirilebilir.

**Uygulayıcılara öneriler.** Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin nitelikli mesleki gelişime ulaşmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada öğretmenlerin ihtiyaç duydukları nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin sayısı ve çeşitliliği mahalli ve merkezi olarak artırılmalı, eğitimcilerin uzman kişilerden seçilmesi için gereken hassasiyet gösterilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin yetişkin bireyler olduğu göz önüne alınarak içeriklerin hazırlanmasında yetişkin öğrenme ilkelerine dayandırılarak etkinlik içerikleri hazırlanmalı, uygun ortamlarda yapılması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine önyargılı bakış açısını değiştirebilmek için nitelikli ve etkili mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliği sağlanarak tüm öğretmenlerin etkinliklere katılımının sağlanabilmesi yönünde planlamalar yapılmalıdır.

Öğretmenler araştırma kapsamında etkinliklerin uygulama ağırlıklı olmasını tercih ettiklerini ve etkinlik içerikleri hakkında önceden bilgi sahibi olmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine yönelik planlamalara ve içeriklere mebbis modül sayfası aracılığı ile ulaşabilmeli ve bilgi sahibi olabilmeleri sağlanmalıdır. Bu doğrultuda mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında öğretmenlerin sadece uygulama amaçlı bir araya gelmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine maddi kaynak ayıramamaları maddesinin algılanan engeller boyutunda yüksek ortalamaya sahip bir madde olarak çıkması nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişimleri önündeki ekonomik yetersizlik algısının ortadan kaldırabilmesi için öğretmenlere mesleki gelişim ödeneğinin verilmesi etkili olabilir.

MEB 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında görev yapan öğretmen sayısının 1 milyon 30 bin 130'a ulaştığını, bu öğretmenlerin 880 bin 673'ünün resmi okullarda görev

yaptığını, 149 bin 457'sinin ise özel okullarda görev yaptığını açıklamıştır (MEB,2019). Mevcut durumdaki öğretmen sayısının bir milyonu aşmış olması ve öğretmen ihtiyacının büyük bir bölümünün karşılanmış olması öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemini arttırmaktadır. TALİS 2018 raporlarına göre 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranı %6.3 olarak belirtilmiştir (OECD, 2019). Bu veriye göre Türkiye’de öğretmenlerin yaş ortalamasının düşük olduğu ve mevcut öğretmenlerin sistem içerisinde uzun süre göreve devam edeceği gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engellerin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekliliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli hale getirilmesi ve bu eğitimlerin rutin eğitimlerden uzaklaşarak ihtiyaca cevap verici nitelikte olmasına yönelik politikalar belirlenmelidir.

Ayrıca araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için katılmak istedikleri eğitimlere izin konusunda sorun yaşatmamaları ve öğretmenlere destek olmalarının sağlanabilmesi için gerekli çalışmalar yapılması önerilmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde engel olmaktan çıkartılmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine imza onay yetkisi ile engel olmasına izin verilmemelidir.

Araştırmanın nitel ve nicel bulgularında öğretmenlerin “etkinliklerin yerinin ve zamanının yanlış planlanması” görüşünü belirtmeleri nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin Bakanlık tarafından belirlenen Hizmetiçi eğitim merkezlerinde (Aksaray, Ankara, Erzurum, İstanbul, İzmir, Mersin, Rize , Van, Yalova) yapılması yerine hemen her ilde bulunan eğitim fakültelerinin desteğinin alınması sürecin daha etkin yürütmesine fayda sağlayacaktır.

Öğretmenlik mesleği, toplumsal açıdan sorumluluk alanları çok fazla olan meslektir. Öğrencilerinin hayat boyu öğrenme felsefesini benimsemelerini sağlayarak; ailesine, yaşadığı

kültüre ve dolayısıyla tüm topluma etki eden bir meslek dalıdır. Geleceğin şekillenmesinde büyük rolü olan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde yetiştirilme süreci ve göreve başladıktan sonra mesleki yönden gelişimlerinin sağlanması ve izlenmesi üzerinde önemle durulması gereken dünyanın ve ülkemizin değişmeyen gündemidir.



### Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Acat, B. (Ed.) (2017). *Etkili öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Alkan, C. (2000). *Meslek ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleğine giriş*.(Ed. V. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Aydınalp, B. (2008). *Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 42, 001-021.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ekinoks.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belay, S. (2016). The contribution of teachers' continuous professional development (cpd) program to quality of education and its teacher-related challenging factors at chagni primary schools, Awi Zone, Ethiopia. *The Int. J. Humanities & Social Studies*, 4(3): 218-225.

- Bett, H.K. (2016). The cascade model of teachers' continuing professional development in Kenya: A time for change? *Professional Education & Training*, 3, 1139439.
- Boudreaux, MK.(2015). An examination of principals' perceptions of professional development in an urban school district. *Journal of Education & Social Policy*, 2(4), 27-36.
- [https://www.researchgate.net/profile/Mary\\_Boudreaux2/publication/302939641\\_An\\_Examination\\_of\\_Principals'\\_Perceptions\\_of\\_Professional\\_Development\\_in\\_an\\_Urban\\_School\\_District/links/5733c7dd08ae9ace840740da/An-Examination-of-Principals-Perceptions-of-Professional-Development-in-an-Urban-School-District.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mary_Boudreaux2/publication/302939641_An_Examination_of_Principals'_Perceptions_of_Professional_Development_in_an_Urban_School_District/links/5733c7dd08ae9ace840740da/An-Examination-of-Principals-Perceptions-of-Professional-Development-in-an-Urban-School-District.pdf)
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş.(2006). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. ,Yıldırım, K.(2010). *TALIS: Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması: Türkiye ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- Cemaloğlu, N. (2002). Eğitimde örgütsel yenileşme ve öğretmenlerin güdülenmesi. *Aktif Eğitim*, 2, 50-65.
- Ceviz, H. (2018).*Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Düzce üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ceylan, M. (2015). *Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi: Türkiye ve İngiltere örneği* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.



- Cordingley P, Bell M, Rundell B, & Evans, D. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. <http://eppi.ioe.ac.uk>. Erişim tarihi: 15.04.2018.
- Craft, A. (2004). *Continuing professional development*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı [Use of confirmatory factor analysis in validity and reliability studies]. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196–205.
- Çınkır, G. (2017). *Professional development of secondary EFL teachers: Lessons from Turkey* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü , Mersin.
- Çivilidağ, A. ve Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 143-156. <https://doi.org/10.13114/MJH.2017.326>
- Çoruk, A. (2007). *Okul müdürlerinin kişisel gelişim çabaları ve birlikte çalıştığı öğretmenlerin kişisel gelişimlerine katkıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8(1),1-44.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), 403-415.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi, *Curr Res Educ*, 2(3),130–148.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 39(188), 158-173.
- Dereli, E. ve Acat, M. B. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Earley, P. (2010). *Continuing professional development of teachers*. Londra: Elsevier, 207-213.
- Ekinci, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri (mesleki gelişim modeli önerisi )* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdem, A. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (4), 51-57.
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11139/133258>

- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta
- ERG (2015). *Öğretmen izleme arka plan raporu(2015-2016)*.  
[https://www.researchgate.net/publication/320271888\\_ERG\\_Egitim\\_Izleme\\_Raporu\\_2015-2016\\_Egitimin\\_Icerigi\\_Arka\\_Plan\\_Raporu](https://www.researchgate.net/publication/320271888_ERG_Egitim_Izleme_Raporu_2015-2016_Egitimin_Icerigi_Arka_Plan_Raporu). Erişim tarihi:03.04.2018
- ERTÜRK, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15. <http://dergipark.org.tr/ekuat/issue/28248/300307>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. [Online]: [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com), doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Gemeda, F. T., & Tynjälä, P. (2015). Exploring teachers ' motivation for teaching and professional development in Ethiopia : Voices from the field. *Journal of Studies in Education*, 5(2), 169–186. <https://doi.org/10.5296/jse.v5i2.7459>
- Genç, G. (2010). İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinin önünde algıladıkları başlıca engeller: Malatya ili örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9 (31), 103-117.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step : a simple guide and reference, 17.0 update*. 10th ed. Boston: Allyn & Bacon

- Gorozidis, G.S, & Papaioannou, A.G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences, 49*, 46-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>
- Gökdere, M., Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2)*, 1-14.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. The USA: 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:19.02.2018.
- Harland, J., & Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development: Framing a model of outcomes. *British Journal of In-Service Education, 23 (1)*, 71 – 84. <https://doi.org/10.1080/13674589700200005>. Erişim Tarihi:18.02.2018.
- Hauser L. (2014). Work motivation in organizational behavior. *Economics, Managemen, and Financial Markets.9/4 (2014)* 239-246.
- Hoy, W. K., & 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>
- Hunzicker, J. (2010). Characteristic of effective Professional development: A checklist. *Professional Development İn Education, 37(2)*, 177-179. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2010.523955?scroll=top&needAccess=true>
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013(14)*, 41-56.

- Kabakçı Yurdakul, I. (2008). Öğretmenlikte mesleki gelişim modelleri. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim*, 1-28. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1809.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 58-66.
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karabenick, S.A., & Conley, A. (2011). Teacher Motivation and Professional Development: A Guide to Resources. *Math and Science Partnership – Motivation Assessment Program*. University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109.
- Karaköse, T., ve Kocabaş, İ. (2013). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, Niyazi. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30.Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kasap, S. (2019). *Anadolu Ajansı*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-buyuk-egitim-arastirmasi-abideyi-tamamladi-/1521861>. Erişim Tarihi:21.07.2019

- Kaya, A., Çepni, S., ve Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmetiçi eğitim model önerisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 112-119.
- Kaya, A., Küçük, M., Çepni, S. (2006). Fizik laboratuvarlarına yönelik hazırlanan bir hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 89-102.
- 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>
- Kurt, T. (2005). Herzberg ' in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 425-433.
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as adult learners: A new perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003: 15-22 doi: <https://doi.org/10.1002/ace.95>
- Lieberman, A. (1996). *Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning*. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices*, 185–201.
- McMillan, D., McConnell, B. & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development—why bother? perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development In Education*, 42 (1), 150–167.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_ME\\_SLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_ME_SLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)

MEB. (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Okul Yöneticisi ve Öğretmenler için Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010.

[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)

MEB. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018*.

<http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2017-2018/icerik/327>

Erişim Tarihi: 24.08.2019

MEB ODSGM. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı, PISA 2015 Ulusal

raporu. [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015\\_UlusalRapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf)

Erişim Tarihi: 21.07.2019.

MEBÖYGM. (2006). TEDP, *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. ANKARA,2006.

[http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_YETERLYKLERi\\_onaylanan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf).

Erişim Tarihi: 02.01.2018.

MEBÖYGM. (2008). *"Öğretmen eğitimine yeni bir yaklaşım" okul temelli mesleki gelişim süreç raporu*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/okul-temelli-mesleki-gelisim/icerik/65>.

Erişim Tarihi: 02.01.2018.

MEBÖYGM. (2017a). Öğretmen strateji belgesi. ANKARA, 2017.

[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf).

Erişim Tarihi: 03.01.2018.

MEBÖYGM. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. ANKARA, 2017.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>.

Erişim Tarihi: 20.02.2018.

OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*.

OECD Publishing, Paris.

[http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE\\_TALIS\\_Rapporto\\_Internazionale\\_EN.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf)

Erişim Tarihi: 13.02.2018.

OECD. (2016). *Teachers in the Asia-Pacific: career progression and professional*

*development*. OECD Publishing, Paris.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246011/PDF/246011eng.pdf.multi> Erişim

Tarihi: 13.02.2018.

OECD. (2019). *TALIS lke karşılaştırmaları*. [http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-](http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-compare-your-country.htm)

[compare-your-country.htm](http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-compare-your-country.htm) Erişim Tarihi:23.07.2019.

zen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetii eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.

Özer, B. (2001). Ortaöğretim ğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*. 4(8),1-11.

Özer, P., ve Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda Kapsam Kuramları. C.Serinkan(Ed.), *Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özer zkan, Y., ve Anıl, D. (2014). Öğretmen mesleki gelişim değişkenlerinin ayırt edicilik düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 205–216.

zkale, U. (2018). *Fen bilgisi ğretmenlerinin sınıf ortamında kullandıkları geri bildirim stratejilerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (ev. M Btn, SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.



- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2010). Planning and organisation of teachers ' continuous professional development in schools in England. *The Curriculum Journal*, 21(4), 433-452, doi: 10.1080/09585176.2010.529652
- Powell, E.; Furey, S.; Scott-Evans, A., & Terrell, I. (2003). Teachers' perceptions of the impact of CPD: an institutional case study ed. *Journal of In-service Education*, 29(3), 389-404, doi: [10.1080 / 13674580300200225](https://doi.org/10.1080/13674580300200225).
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-service Education*, 28, 297-309.
- Rose, J. & Reynolds, D. (2006) . Teachers' continuing professional development: a new approach. *Paper presented at 20 th Annual World International Congress for School Effectiveness and Improvement.(ICSEI 2007)*, 219-240, Portorož: ICSEI.
- Rosemary, CA., Roskos, KA & Landreth, LK (2007) . *Designing professional development in literacy: A framework for effective instruction*. Londra: The Guildford Press.
- Sabancı, A. (1998). Gdleme düzeni açısından Türk Mili Eēitim rgtnde mevcut ödül ve terfi sistemine bir bakış. *aēdaē Eēitim*, 23(240), 45–48.
- Sarıgöz, O. (2011). İlkretim ēretmenlerinin hizmet içi eēitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin deēerlendirilmesi. *2nd International Conference On New Trends in Education And Their Implications, 27-29 April, Antalya-Turkey*, içinde (1021-1030), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Seferoēlu, S. S. (2003). ēretmenlerin hizmet-içi eēitiminde yeni yaklaēımlar. *aēdaē Eēitim Sistemlerinde ēretmen Yetiētirme Ulusal Sempozyumu*, Eēitimde Yansımalar: VII, s. 149-167.
- Seferoēlu, S. S. (2004). ēretmen yeterlilikleri ve mesleki geliēim. *Bilim ve Aklın Aydınlıēında Eēitim Dergisi*, 58, 40-45.

- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, Standartlar ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 12-13 Kasım 2009, Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü, ANKARA. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu\\_EgitimdeYansimalar-IX.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_EgitimdeYansimalar-IX.pdf) Erişim tarihi: 12.01.2018.
- Shawer, S. (2010). Professional development in education classroom- level teacher professional development and satisfaction : Teachers learn in the context of classroom - level curriculum development, *Professional Development in Education*, 36(4), 597-620, doi: 10.1080/19415257.2010.489802
- şahin, Ü. ve Türkoğlu, A. (2017).Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 90-104.
- Taştekin, S. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Taymaz, H.(1997). *Hizmet içi eğitim (kavramlar, ilkeler, yöntemler)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. TED Yayını. Ankara. [http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf)
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev. Y. Dede, ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TEDMEM. (2016). *2016 Eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu> Erişim tarihi:03.01.2018.

- TEDMEM. (2018). *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Topçu, Z. N. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarına yönelik algı düzeyleri ve öğrenme ihtiyaçlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 820-830.  
[https://www.researchgate.net/publication/247728463\\_Assessment\\_of\\_Teachers'\\_Attitudes\\_about\\_Professional\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/247728463_Assessment_of_Teachers'_Attitudes_about_Professional_Development). Erişim tarihi:29.02.2019.
- Töre, E. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için atölye çalışması modeline dayalı bir uygulamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 133-150. doi: 10.15285/maruaebd.2740
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001> Erişim tarihi:22.01.2018.
- Uçar, R., İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meb hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Ulus, O. (2009). *Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili uygulaması)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UNESCO. (2016). *Teachers in Asia Pasific: Career progression and professional development*. UNESCO Bangkok Office, Frence.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002460/246011e.pdf> Erişim tarihi: 16.09.2018

Uslu, E. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada sosyal ağların rolü* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

Ülgü, S. (2013). *A modular in-service teacher development program: A continuous mixed model for the Turkish Air Force (TURAF) EFL teachers / İngilizce öğretmenlerine yönelik modüler bir mesleki gelişim programı: Türk Hava Kuvvetleri Komutanlığında görevli İngilizce öğretmenlerine yönelik sürekli ve karma bir yapıya sahip hizmet içi mesleki gelişim modeli*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, I. (2004). Teacher in the imagination of neo-liberal education: teacher training in Turkey. 12th World Congress On Comparative Education: *Education And Social Justice* (Havana, Cuba, 25-29 October 2004).

[https://www.academia.edu/3291859/%C3%B6%C4%9Fretmen\\_yeti%C5%9Firme](https://www.academia.edu/3291859/%C3%B6%C4%9Fretmen_yeti%C5%9Firme)

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> Erişim tarihi: 17.01.2018

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.

<https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudytechnicalreport2009.pdf>


Erişim tarihi:10.04.2018

Wells, M. (2013). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504.

- Wheeler, L. B., Chiu, J. L., Maeng, L., & Bell, R. L. (2019). Research and practice an exploratory study of teaching assistants ' motivation for inquiry-based teaching in an undergraduate laboratory context. *Chemistry Education Research and Practice*.1,53–67. <https://doi.org/10.1039/c8rp00157j>
- Yaşlıoğlu, M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (0), 74-85. <http://dergipark.org.tr/iuisletme/issue/32177/357061>.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeynel, E. ve Çarıkçı, İ. H. (2017). Akademisyenlerin mesleki motivasyon algı düzeyini ölçmeye yönelik bir mesleki motivasyon ölçeğinin tasarımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 125-148.
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: reports of teacher leader (Published doctoral Dissertaion)*. University of Northern Colorado, Greeley, Co.

## Ekler

## Ek A: Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.22249646  
Konu: Anket Çalışması

21.11.2018

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**  
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02/11/2018 tarihli ve 1800159795 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Havva KULBAK tarafından "Eğitimin Niteliğinin Artırılması Noktasında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimi: Görüşler, Beklentiler ve Öneriler" konulu tez çalışması kapsamında, 20/11/2018 - 31/12/2018 tarihleri arasında, 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.

Recai KELEŞ  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
21.11.2018

Osman ÖZKAN  
Millî Eğitim Müdürü

Ek :  
1-Komisyon Raporu (1 sayfa)  
2-Okul Listesi ( 3 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile aynıdır.  
**Mehmet ATEŞ**  
V.H.K.İ.

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat  
Elektronik Ağ: stratejigelistirme17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN  
Tel: 0286 217 11 35-117

## Ek B: Veri Toplama Araçları

### Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, "Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyon düzeyleri ile mesleki gelişime yönelik algıladıkları engeller" konusuna ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla dönük olarak sizlerin görüşlerini almak üzere bu anket geliştirilmiştir. Anket üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde karşılaştırmaya yapabilmek amacıyla demografik özelliklere ilişkin bilgiler yer aldığı sorular bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde Öğretmen Mesleki Gelişim Motivasyon Ölçeği, üçüncü bölümünde ise Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıladıkları Engeller Ölçeği yer almaktadır.

Bu anketten toplanacak bilgiler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Bilgiler bilimsel amaç dışında kesinlikle kullanılmayacaktır ve gizli tutulacaktır. Anketinize katılmamanın yazmamız gerekmektedir. Anketi tam ve içtenlikle doldurmanız araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşması ve problemi tam olarak ortaya koyabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Havva KULBAK  
havvakulbak@gmail.com

### I. BÖLÜM:

1- Çalıştığınız kurum türü:	Okul Öncesi ( )	İlkokul ( )	Ortaokul ( )	Lise ( )	Diğer ( )
2- Branşınız:	0-5 yıl ( )	6-10 yıl ( )	11-15 yıl ( )	16-20 ( )	21+( )
3- Kıdem Yılı:	Lis. Tamamlama ( )	Lisans ( )	Yüksek Lisans ( )	Doktora ( )	
4- Eğitim Durumunuz:	21-30 ( )	31-40 ( )	41-50 ( )	51-60 ( )	60+ ( )
5- Yaşınız:	Kadın ( )	Erkek ( )	Bekar ( )		
6- Cinsiyetiniz:	Evli ( )				
7- Medeni Haliniz:					

II. BÖLÜM: Bu bölümdeki ifadeleri, mesleki gelişiminiz için planlanacak etkinlikleri düşünerek cevaplayınız, uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz ve okurken aşağıdaki ifadeyi göz önünde bulundurunuz.

### Süreklili mesleki gelişim etkinlikleriniz:

- 1 Yeni uygulamalar içermesi motivasyonumu artırır.
- 2 Alanım ile ilgili gelişime sağlama motivasyonumu artırır.
- 3 Özgüven kazandırması motivasyonumu artırır.
- 4 Mesleki doyum sağlama motivasyonumu artırır.
- 5 Yemlikçi bakış açısı oluşturmaya motivasyonumu artırır.

II. BÖLÜM: Bu bölümdeki ifadeleri, mesleki gelişiminiz için planlanacak etkinlikleri düşünerek cevaplayınız, uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz ve okurken aşağıdaki ifadeyi göz önünde bulundurunuz.

### Süreklili mesleki gelişim etkinlikleriniz:

- 6 İçerisinde öğretim-öğrenme yöntemlerindeki yeni yaklaşımların verilmesi motivasyonumu artırır.
- 7 Gelişen ve değişen toplumsal ihtiyaçları karşılamaya yönelik olması motivasyonumu artırır.
- 8 Kişisel gelişime (kendimi yenilemeye) katkı sağlama motivasyonumu artırır.
- 9 Değişen eğitim politikaları hakkında bilgi vermesi motivasyonumu artırır.
- 10 Branş bazında yeni gelişmeleri görme imkânı sağlanması motivasyonumu artırır.
- 11 Katılım şeklinin zorunlu olması motivasyonumu artırır.
- 12 Amaçlar ile örtüşmeyecek şekilde planlanması motivasyonumu artırır.
- 13 İçeriği ile ilgili bilgilendirme eksikliği olması motivasyonumu artırır.
- 14 Eğitim içeriklerinin yetersiz olması motivasyonumu artırır.
- 15 İçerisinde aynı bilgilerin sunulması motivasyonumu artırır.
- 16 Başarı ile tamamlanması sonrasında maddi ödüller (maaş artışı, kademe ilerlemesi vb.) verilmesi motivasyonumu artırır.
- 17 Başarı ile tamamlanması sonrasında manevi ödüller (teşekkür, takdir belgesi vb.) verilmesi motivasyonumu artırır.
- 18 Sosyalleşmeyi sağlama motivasyonumu artırır.
- 19 Çok sık yapılması motivasyonumu artırır.
- 20 Uygulanmasında ön bilgilerin yetersiz oluşu (hazır bulunmuşluk düzeyi) motivasyonumu artırır.
- 21 Okulların fiziksel imkânlarının yetersizliği nedeniyle uygulanmasında sorunlarla karşılaşılması motivasyonumu artırır.
- 22 Öğretmenler arası paylaşım (yönetim-materyal) sağlama motivasyonumu artırır.
- 23 Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlama motivasyonumu artırır.

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

III. BÖLÜM: Bu bölümdeki ifadeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen faktörleri düşünerek cevaplayınız ve uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Hiç Etkili Değil	Az Etkili	Orta Derecede Etkili	Oldukça Etkili	Çok Etkili
19 Öğretmenlere mesleki gelişim ödeneğinin verilmesi					
20 Mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında lisansüstü eğitimin imkânının olmaması					
21 Mesleki gelişim etkinlikleri sonrası kariyer ilerlemesi olmaması					
22 Öğretmenlerin kişisel sorumlulukları					
23 Öğretmenlerin ailevi sorumlulukları					
24 Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine maddi kaynak ayıramamaları (ekonomik yetersizlik)					
25 Etkinliklerin zamanının doğru planlanmaması					
26 Etkinliklerin yerinin doğru planlanmaması (ulaşım zorluğu gibi)					
27 Mahalli kurs çeşitliliğinin yetersizliği					
28 Bakanlık kurslarına herkesin katılamaması (kontenjan sınırı, kurs sayılarının yetersizliği, kursiyer kriterleri belirtilmesi vb.)					
29 Öğretmenlerin uzun süre şehir merkezinden uzakta çalışmış olmaları nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerine katılamaması					
30 Öğretmenler arası zümre işbirliğinin olmaması					
31 Mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda okul idaresinin olumsuz tutumu					
32 Mesleki gelişime yönelik bir kurum kültürünün olmaması					
33 Mesleki gelişim etkinliklerinin yapıldığı okulların/sınıfların fiziksel donanım olarak yetersiz olması					

Ölçek formundaki sorular sona ermiştir. Katılımınız için teşekkür ederim.

III. BÖLÜM: Bu bölümdeki ifadeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen faktörleri düşünerek cevaplayınız ve uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Hiç Etkili Değil	Az Etkili	Orta Derecede Etkili	Oldukça Etkili	Çok Etkili
1 Öğretmenlerin yeniliğe kapalı olmaları					
2 Öğretmenlerin değişime kapalı olmaları					
3 Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda isteksiz olmaları					
4 Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının olmaması					
5 Öğretmenlerin gelişime yönelik hedeflerinin olmaması					
6 Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri hakkında önyargılı bakış açısına sahip olmaları					
7 Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini gereksiz görmeleri					
8 Öğretmenlerin eksikliklerinin farkında olmamaları/kendini yeterli görmeleri					
9 Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları					
10 Etkinliklere zorunlu katılanların grubun düşüncesini olumsuz etkilemesi					
11 Mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyaca yönelik olmaması					
12 Mesleki gelişim etkinliklerinin planlama aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması					
13 Mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması aşamasında değerlendirme sürecinin net olarak belirlenmemesi					
14 Mesleki gelişim etkinliklerine katılımın zorunlu olması					
15 Eğitimcilerin ihtiyaca yönelik planlama yapmaması					
16 Eğitimcilerin branşlara yönelik özel içerikler hazırlamamaları					
17 Eğitimcilerin uzman olmaması					
18 Bazı eğitimcilerin eğitimleri isteksiz vermeleri					



## Ek C: Araştırmaya Katılan Okulların Listesi

### Anaokulları

1. Atatürk Anaokulu
2. Hüseyin Akif Terzioğlu Anaokulu
3. Zübeyde Hanım Anaokulu

### İlkokullar

1. Atatürk İlkokulu
2. Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu
3. İstiklal İlkokulu
4. Mustafa Kemal İlkokulu
5. Özlem Kayalı İlkokulu
6. 18 Mart İlkokulu

### Ortaokullar

1. Cevatpaşa Ortaokulu
2. Gazi Ortaokulu
3. Hüseyin Akif Terzioğlu Ortaokulu
4. Ömer Mart Ortaokulu
5. Turgut Reis Ortaokulu
6. Şehit Ömer Halisdemir İmam Hatip Ortaokulu

### Liseler

1. Vahit Tuna Anadolu Lisesi
2. Çanakkale İbrahim Bodur Anadolu Lisesi
3. Çanakkale Fen Lisesi
4. Akçansa Güzel Sanatlar Lisesi
5. Merkez Mehmet Akif Ersoy Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
6. Çanakkale Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
7. Çanakkale İmkb Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
8. Çanakkale İbn-İ Sina Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
9. Şehit Cemal Demir Anadolu İmam Hatip Lisesi
10. Çanakkale Türkiye Odalar Ve Borsalar Birliği Sosyal Bilimler Lisesi

### Diğer Kurumlar

1. Rehberlik Araştırma Merkezi
2. Çanakkale Belediyesi Özel Eğitim Uygulama Okulu

### Özel Okullar

1. Çanakkale Doğa Koleji
2. Çanakkale Koleji
3. İsmail Kaymak Koleji



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Havva KULBAK

Doğum Yeri: Balıkesir

Doğum Tarihi: 03.02.1981

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Balıkesir Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği

Yan dal: Bilgisayar Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

#### a) Yayınlar

Güven, S. ve Kulbak, H., Burunsuzoğlu,E.(2018). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türlerine ve Örgütsel Sessizliğe İlişkin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences*, 5(17), 241-252.

#### b) Bildiriler

Güven, S. ve Kulbak, H., Burunsuzoğlu,E.(2017). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türlerine ve Örgütsel Sessizliğe İlişkin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri. *EYFOR-VIII Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Ankara. 19-21 Ekim 2017.*

Çoruk, A. ve Kulbak, H. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Sürecine Yönelik Etkinliklerin Planlanmasına İlişkin Görüşleri. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Sivas.10-12 Mayıs 2018.*

Çoruk, A. ve Kulbak, H. (2018). Mesleki Gelişim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri/Teacher Opinons Toward Professional Development Process. *II. Uluslararası*

*Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu, ÇANAKKALE. 30Ekim-1Kasım 2018.*

### **MESLEKİ DENEYİM**

2003-2004	İstanbul-İsmetpaşa İlköğretim Okulu.....	Sınıf Öğretmeni
2004-2007	İzmir-Mevlana İlköğretim Okulu.....	Sınıf Öğretmeni
2007-2008	İzmir-Mevlana İlköğretim Okulu .....	Bilgisayar Formatör Öğretmeni
2008-2009	Kocaeli Gölcük-Hisareyn İlköğretim Okulu.....	Sınıf Öğretmeni
2009-2011	Balıkesir Erdek-Atatürk İlköğretim Okulu.....	Bilgisayar Formatör Öğretmeni
2011-2012	Balıkesir Erdek-Nerime Yüksel Ortaokulu.....	Bilgisayar Formatör Öğretmeni
2012-2014	Balıkesir Erdek-Tatlısu İlkokulu.....	Sınıf Öğretmeni
2014-2015	Balıkesir Erdek-Halk Eğitim Merkezi.....	Müdür Yardımcısı
2015-2016	Çanakkale-Bilim ve Sanat Merkezi.....	Sınıf Öğretmeni
2016-2018	Çanakkale-Mehmet Akif Ersoy MTL.....	Sınıf Öğretmeni
2018-2019	Çanakkale-Cevatpaşa Ortaokulu.....	Sınıf Öğretmeni

### **İLETİŞİM:**

e-posta: havvakulbak@gmail.com