



ÖĞRETMENLERDE DİJİTAL YETERLİK, KARIYER
MEMNUNİYETİ VE MOTİVASYON: BİR KARMA DESEN
ÇALIŞMASI

Arzu Altın

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ... (...) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Arzu

Soyadı : Altın

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim tarihi : .../.../2025

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerde Dijital Yeterlik, Kariyer Memnuniyeti ve Motivasyon:
Bir Karma Desen Çalışması

İngilizce Adı : Digital Competence, Career Satisfaction and Motivation in Teachers:
A Mixed Design Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim

Yazarın Adı Soyadı: Arzu Altın

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Arzu Altın tarafından hazırlanan “Öğretmenlerde Dijital Yeterlik, Kariyer Memnuniyeti ve Motivasyon: Bir Karma Desen Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Zühal Topcu

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Demet Hatice Somuncuoğlu Özerbaş

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi).....

Üye: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Neslin İhtiyaroğlu

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Turan Bora

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Başkent Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 14/01/2025

Bu tezin, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Aileme...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında değerli bilgilerini benimle paylaşarak desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Zühal Topcu'ya teşekkür eder şükranlarımı sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Ferudun Sezgin ve Prof. Dr. Demet Hatice Somuncuğlu Özerbaş'a tezimin her aşamasında değerli görüş, öneri ve destekleriyle bana yardımcı oldukları için kendilerine teşekkürü bir borç bilirim. Görüş ve önerileriyle tezimin geliştirilmesine destek olan tez jürimde yer alan Doç. Dr. Neslin İhtiyaroğlu ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice Turan Bora hocalarıma çok teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca bana destek olan Doç. Dr. Halime Şenay Şen ve Doç. Dr. Fatih Şahin hocalarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca tezimin ilham kaynağı olan, araştırmam için gittiğim okullardaki tüm öğretmen arkadaşlarıma nicel ve nitel çalışmama sabırla katılarak yardımcı olduklarından dolayı en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Yoğun çalışmalarım sırasında manevi desteği için değerli eşim Necmi Altın ve çocuklarım Alperen, Baturalp ve Uğuralp'e, destekleri ile her zaman yanımda olan, kıymetli anne ve babama yürekten teşekkür ederim.

**ÖĞRETMENLERDE DİJİTAL YETERLİK, KARIYER
MEMNUNİYETİ VE MOTİVASYON: BİR KARMA DESEN
ÇALIŞMASI
(Doktora Tezi)**

Arzu Altın

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2025**

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, Milli eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kariyer memnuniyet, dijital yeterlik ve mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesi; mesleki motivasyonun öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ile kariyer memnuniyet düzeyleri arasında aracılık rolünün ortaya konulmasıdır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraber kullanılması ile tek bir yöntemin barındırdığı eksikliklerin giderilmesini sağlayan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın dokuz ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya Ankara'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 441 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma örneklemi oranlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemdaki okulların evrene oranı %36.4'dür. Araştırmanın nicel kısmında belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla ilişkisel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti değişkenleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve model test edilmiştir. Doğrudan etkilerin anlamlılık testi için t değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, açıklayıcı faktör analizleri, güvenilirlik katsayısı hesaplamaları, korelasyon ve varyans analizleri SPSS 27 programı, faktör analizleri ve araştırma modellerinin test edilmesi AMOS 24 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan tüm analizler ,01 ve ,05 anlamlılık seviyeleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kurularak yol (path) analizi oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel kısmında nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerin kariyer memnuniyetini ölçmek üzere

Greenhaus, Parasuraman ve Wormley (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçeye geçerlemesi Avcı ve Turunç (2012) tarafından yapılan beş maddeli “Kariyer Memnuniyeti Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin ölçmek üzere Yılmaz Ergül ve Taşar (2023) tarafından çeşitli ülkelerdeki standartlar/politika raporlarından yararlanılarak oluşturulan ve 19 maddeden oluşan “Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Ölçeği” (TDiCoS) kullanılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçmek için Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından alanyazındaki öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilgili kaynak taraması yapılarak oluşturulan içsel, dışsal ve yönetsel faktörler olmak üzere üç alt boyut ve 18 maddeden oluşan “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden öğretmenlerin dijital yeterliklerine öncelik verecek biçimde maksimum çeşitlilik örneklemesine göre oluşturulmuştur. Araştırma verileri içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna sözlü olarak vermiş oldukları yanıtlar doğrudan alıntılama ve sıklık (n) değerleri yoluyla paylaşılmıştır. Araştırma nicel kısmından elde edilen sonuçlara göre, okullarda öğretmenlerin algıladıkları kariyer memnuniyeti, motivasyon ve dijital yeterlik düzeyleri yüksek bir seviyededir. Araştırmada dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti arasındaki ilişkilere yönelik yapılan analiz sonucu dijital yeterlik ile motivasyon ve kariyer memnuniyeti arasında düşük düzeyde, motivasyon ile kariyer memnuniyeti arasında orta düzeyde güçlü pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada oluşturulan yapısal eşitlik modelinde kabul edilebilir seviyede uyum iyiliği değerlerine ulaşılmış; dijital yeterliğin kariyer memnuniyeti ve öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan pozitif etkilerinin bulunduğu; dijital yeterlik ile kariyer memnuniyeti arasında motivasyonun kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulguları, öğretmenlerin mesleki başarı ve memnuniyetinde bireysel ve çevresel etkenlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının başında öğrenci başarısı gelirken, mesleki doyum ve kuruma aidiyet duygusunun yönetim ve meslektaş desteğiyle güçlendiği görülmektedir. Ancak, özellikle dijital yeterliklerin artırılması ve desteklenmesi konusunda daha fazla çabaya ihtiyaç olduğu açıktır. Dijital araçların etkili kullanımı, öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerini hem de öğrencilerle olan iletişimlerini güçlendirse de bu yeterliklerin desteklenmesi için daha kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gereklidir. Ayrıca, yöneticilerin dijital teknolojiye dair bilgi ve farkındalığını artırmak, öğretmenlere daha fazla destek sağlayabilir. Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde kariyer basamaklarına sahip bir meslek olarak algılanmaması, öğretmenlerin kariyer ilerlemesi konusundaki motivasyonlarını zayıflatmaktadır. Bu algının değiştirilmesi için eğitim politikalarının yeniden ele alınması ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltecek uygulamalara öncelik verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Dijital yeterlik, motivasyon, kariyer memnuniyeti.
Sayfa Adedi : xxii + 217
Danışman : Prof. Dr. Zühal Topcu

**DIGITAL COMPETENCE, CAREER SATISFACTION AND
MOTIVATION IN TEACHERS: A MIXED DESIGN STUDY
(Ph.D Thesis)**

Arzu Altin

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2025

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the levels of career satisfaction, digital competence, and professional motivation among teachers working in elementary, secondary, and Anatolian high schools affiliated with the Ministry of National Education. Additionally, the study aims to reveal the mediating role of professional motivation in the relationship between teachers' digital competence and career satisfaction. A mixed-method research approach was employed, combining qualitative and quantitative methods to address the limitations of using a single method. The population of the study consists of teachers working in schools across nine districts of Ankara during the 2023–2024 academic year. A total of 441 teachers from state schools under the Ministry of National Education in Ankara voluntarily participated in the study. The research sample was determined by the proportional sampling method. The ratio of schools in the sample to the universe is 36.4%. For the quantitative part, a relational survey model was used to examine the relationships between the variables. A structural equation model (SEM) was developed and tested to assess the relationships between teachers' digital competence, motivation, and career satisfaction. T-values were examined to test the significance of direct effects. Descriptive statistics, exploratory factor analyses, reliability coefficients, correlation, and variance analyses were performed using SPSS 27, while factor analyses and model testing were conducted using AMOS 24. All analyses were performed at significance levels of 0.01 and 0.05. Path analysis was used as part of the SEM to align with the study's objectives. To measure teachers' career satisfaction, the five-item "Career Satisfaction Scale" developed by Greenhaus, Parasuraman, and Wormley (1990) and validated into Turkish by Avcı and Turunç (2012) was used. In order to measure the digital competence of teachers, the "Teachers' Digital Competence Scale" (TDiCoS), consisting of 19 items and created by Yılmaz Ergül and Taşar (2023) by utilizing standards/policy reports from various countries, was used. In order to

measure the motivation levels of teachers, the "Teacher Motivation Scale" consisting of 18 items and three sub-dimensions, namely internal, external and managerial factors, was used, which was created by Kılıç and Yılmaz (2019) by scanning the literature on teachers' work motivation. For the qualitative part, a phenomenological design was employed. The qualitative sample consisted of 11 teachers working in elementary, secondary, and high schools affiliated with the Ministry of National Education during the 2023–2024 academic year. The research group was created according to maximum diversity sampling, which is one of the purposeful sampling methods, giving priority to teachers' digital competencies. The research data were analyzed using the content analysis method. Teachers' responses to semi-structured interview forms were analyzed using direct quotations and frequency (f) values. The results indicate that teachers perceive their career satisfaction, motivation, and digital competence levels as high. Analysis revealed a low positive relationship between digital competence and both motivation and career satisfaction, while a moderately strong positive relationship was observed between motivation and career satisfaction. The SEM demonstrated acceptable goodness-of-fit values, showing that digital competence has a direct positive effect on career satisfaction and teacher motivation. Furthermore, motivation was found to play a partial mediating role in the relationship between digital competence and career satisfaction. The qualitative findings of the study show that individual and environmental factors play an important role in teachers' professional success and satisfaction. While student success is the primary source of motivation for teachers, it is seen that professional satisfaction and a sense of belonging to the institution are strengthened with the support of administration and colleagues. However, it is clear that more efforts are needed, especially in terms of increasing and supporting digital competencies. Although the effective use of digital tools strengthens both the professional development of teachers and their communication with students, more comprehensive in-service training should be organized to support these competencies. In addition, increasing the knowledge and awareness of administrators about digital technology can provide more support to teachers. The fact that the teaching profession is not perceived as a profession with career steps in the eyes of society weakens teachers' motivation for career advancement. In order to change this perception, it is recommended that education policies be reconsidered and practices that will increase the status of the teaching profession be prioritized.

Keywords : Digital competence, motivation, career satisfaction.

Page Number : xxii + 217

Supervisor : Prof. Dr. Zuhal Topcu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Sınırlılıklar	6
Varsayımlar	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9

Dijital Yeterlilik	9
Dijital Çağ ve Dijital Dönüşüm.....	9
Eğitim ve Öğretim Alanında Dijitalleşme	13
Teknoloji Kullanımının Öğrenciye Olumlu ve Olumsuz Etkileri.....	14
Dijital Yeterlilik	16
Öğretmenlerin Dijital Yeterliliği	17
Dijital Yeterlilik Çerçeveleri.....	20
<i>SAMR Modeli.....</i>	<i>22</i>
<i>Pedagojik Tekno Alan Bilgisi (PTAB) Kavramsal Çerçevesi</i>	<i>22</i>
<i>ISTE Standartları (International Society for Technology in Education).....</i>	<i>23</i>
<i>JISC (2012) (Joint Information Systems Committee - Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi).....</i>	<i>24</i>
<i>Eğitimcilerin Dijital Yeterlilikleri İçin Avrupa Çerçevesi (2017) [European Framework for the Digital Competencies of Educators (DigCompEdu)]</i>	<i>25</i>
<i>UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlilikleri Çerçevesi.....</i>	<i>27</i>
<i>21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (P21 Learning Framework, 2019).....</i>	<i>28</i>
<i>Geniş Tabanlı Öğretmen Dijital Yeterlilik Çerçevesi.....</i>	<i>28</i>
Kariyer Memnuniyeti	28
Kariyer Kavramı.....	29
Kariyer Tanımı	31
Kariyer Kavramının Tarihsel Gelişimi	34
Frederick Winslow Taylor'un Çalışmaları	35
Frank Parsons'ın “Özellik-Faktör” Teorisi.....	35
Ginzberg'in Meslek Seçim Teorisi	36
Roe'nin Meslek Seçimi ve İhtiyaç Teorisi	37
Tiedeman ve O'Hara'nın Meslek Gelişimi ve Mesleki Karar Verme Modeli ..	37
Holland'ın Meslek Seçiminde Kişilik Teorisi.....	38

Hoppock'un Birleşim Teorisi	38
Schein'in Kariyer Çapaları	39
İş Yaşamında Bireysel İhtiyaçlar, Motivasyon ve Kariyer İlişkisi	40
Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı	40
Alderfer'in ERG Kuramı	41
Eric Fromm'un İhtiyaç Kuramı	42
Motivasyon.....	42
Yaşam Dönemlerinin Kariyer ile İlişkisi	43
Kariyer Aşamaları.....	44
Kariyer Kavramıyla Yakından İlgili Bazı Kavramlar	46
Kariyer Platosu.....	47
Kariyer Patikası	47
Kariyer Haritası	47
Kariyer Hayat Döngüsü.....	48
Kariyer Engelleri.....	48
<i>Gözden Düşme</i>	48
<i>Engellenme</i>	49
<i>Cam Tavan</i>	49
<i>Stres ve Tükenmişlik</i>	50
<i>İşten Çıkartılmak</i>	50
Kariyer Planlama	51
Kariyer Planlamasının Önemi	52
Kariyer Planlama Süreci	53
Kariyer Seçimini Etkileyen Unsurlar	53
Holland'ın Kariyer Yönelim Modeli.....	54
Schein Kariyer Çapaları.....	55

Jung Karakter Tipolojisi	55
Kariyer Sorunları.....	56
Cinsiyetten Kaynaklı Sorunlar	57
Çift Kariyerli Eşler	57
Ay Işığı Sorunu	58
Çift Kariyerlilik sorunu.....	58
Kariyer Dönemi Sorunları.....	58
Başlangıç Dönemi Sorunları	58
Kariyer Ortası Sorunları.....	58
Kariyer Düzleşmesi	59
Yetenek Demodeliği.....	59
Kariyer Sonu Sorunları.....	59
Kariyer Kuramları.....	60
Holland'ın Kariyer Kuramı	61
İşe Uyum Kuramı.....	61
Kişilik Gelişimi Kuramı.....	61
Psikanalitik Kariyer Seçimi Kuramı.....	62
Sosyolojik Kuram.....	62
Super'in Benlik Kuramı veya Rol Kuramı.....	62
Kariyer Memnuniyeti Kavramı	63
Türkiye'de Kariyer Basamakları	66
Öğretmenin Saygınlığı	68
Motivasyon.....	69
İçsel ve Dışsal Motivasyon	69
Motivasyon Teorileri ve Modelleri.....	70
Kapsam (İçerik) Teorileri.....	73

<i>Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi</i>	73
<i>Clayton Alderfer'in ERG Teorisi</i>	74
<i>David McClelland'in İhtiyaç Teorisi</i>	74
<i>Frederick Herzberg'in Çift Faktör Teorisi</i>	75
Süreç Teorileri	75
<i>Skinner'in Pekiştirme Teorisi</i>	76
<i>Vroom'un Beklentiler Kuramı</i>	76
<i>Adams'ın Eşitlik Kuramı</i>	77
<i>Edwin Locke'un Amaç Kuramı</i>	77
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu	78
İlgili Araştırmalar	79
Öğretmenlerin Dijital Yeterliği	79
Teknoloji Engelleri ve Entegrasyonu	81
Kariyer Memnuniyeti	84
Kariyer Basamakları	92
Motivasyon	93
Öğretmenlerin Motivasyonu	94
BÖLÜM III	97
YÖNTEM	97
Araştırma Modeli	97
Nicel Araştırma Süreci	97
Evren ve Örneklem	98
Veri Toplama Araçları	100
Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Ölçeği	100
Kariyer Memnuniyeti Ölçeği	101
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	101

Verilerin Analize Hazırlanması.....	101
Açıklayıcı (Açımlayıcı) Faktör Analizi	102
Doğrulayıcı Faktör Analizi	107
<i>Dijital Yeterlik Ölçeği Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları.....</i>	<i>108</i>
<i>Öğretmen Motivasyon Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları.....</i>	<i>109</i>
<i>Kariyer Memnuniyeti Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları</i>	<i>110</i>
Güvenilirlik Analizleri	111
Normallik Analizleri	112
Verilerin Analizi.....	113
Nitel Araştırma Süreci	114
Nitel Araştırma Deseni.....	114
Nitel Çalışma Grubu	114
Nitel Veri Toplama Araçları	115
<i>Geçerlik ve Güvenilirlik.....</i>	<i>115</i>
Nitel Veri Analizi	116
BÖLÜM IV	117
BULGULAR	117
Nicel Bulgular	117
Öğretmenlerin Dijital Yeterlik, Kariyer Memnuniyeti ve Mesleki Motivasyon Düzeyleri Nedir?.....	117
Dijital Yeterlik.....	118
Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin t Testi	118
Kıdem Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	118
Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin t Testi	119
Ünvan Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	120

Kariyer Memnuniyeti	121
Cinsiyet Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin t Testi.....	121
Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	121
Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin t Testi	122
Ünvan Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	123
Öğretmen Motivasyonu	124
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin t Testi	124
Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	124
Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin t Testi	126
Ünvan Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	126
Öğretmenlerin Kariyer Memnuniyetleri, Mesleki Motivasyonları ve Dijital Yeterlikleri Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?.....	128
Öğretmenlerin Dijital Yeterlik Düzeyleri ile Kariyer Memnuniyeti Arasındaki İlişkide Mesleki Motivasyonunun Aracılık Rolü Var Mıdır?	130
Ölçüm Modelinin Test Edilmesi.....	130
Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişken Üzerindeki Doğrudan Etkileri	133
Nitel Bulgular	135
Mesleki Motivasyonu Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlere Yönelik Bulgular.....	135
Kariyer İlerlemesini Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlere Yönelik Bulgular	139
Dijital Yeterliği Artırmanın Mesleki Gelişim Yönünden Öğretmenlerin Kariyerine Olumlu Etkilerine Yönelik Bulgular.....	142

Dijital Yeterliği Artırmanın Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyona Olumlu Etkilerine Yönelik Bulgular	146
BÖLÜM V	151
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	151
Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma	151
Öğretmenlerin Dijital Yeterlik Düzeyleri.....	151
Öğretmenlerin Kariyer Memnuniyeti Düzeyleri.....	154
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri.....	155
Öğretmenlerin Dijital Yeterliklerinin Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu ve Ünvan Değişkenlerine Göre İncelenmesi	157
Öğretmenlerin Kariyer Memnuniyetlerinin Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu ve Ünvan Değişkenlerine Göre İncelenmesi	159
Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu ve Ünvan Değişkenlerine Göre İncelenmesi	160
Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma	161
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	162
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	163
Mesleki Motivasyon	163
Kariyer İlerlemesi	165
Dijital Yeterlik	166
Olumsuz Etmenler	168
Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri, Kariyer Memnuniyetleri ve Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Nicel ve Nitel Araştırma Bulgularının Bütünsel Sonuçları	169
Öneriler	172
Politika Yapıcılar İçin Öneriler.....	172
Uygulayıcılar (Okul Yöneticileri ve Öğretmenler) İçin Öneriler	173

Araştırmacılar İçin Öneriler	174
KAYNAKLAR	176
EKLER	208
Ek 1. Görüşme Formu	209
Ek 2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği (İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler)	211
Ek 3. Kariyer Memnuniyet Ölçeği.....	212
Ek 4. Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Yeterlikleri Ölçeği Uygulama Formu	213
Ek 5. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi	215
Ek 6. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	217

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>DigCompEdu Çerçevesi Tarafından Önerilen Yetkinlik Alanları ve Yeterlilikler..</i>	27
Tablo 2. <i>Araştırmanın Evrenindeki Öğretmen Sayısı.....</i>	98
Tablo 3. <i>Araştırmanın Evreni ve Örneklemi</i>	99
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.....</i>	100
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Dijital Yeterlik Ölçeğine İlişkin KMO ve Barlett Testi</i>	104
Tablo 6. <i>Dijital Yeterlik Ölçeği</i>	105
Tablo 7. <i>Öğretmen Motivasyon Ölçeğine İlişkin KMO ve Barlett Testi.....</i>	105
Tablo 8. <i>Öğretmen Motivasyonu Ölçeği</i>	106
Tablo 9. <i>Kariyer Memnuniyeti Ölçeğine İlişkin KMO ve Barlett Testi.....</i>	106
Tablo 10. <i>Kariyer Memnuniyeti Ölçeği Faktör Analizi</i>	107
Tablo 11. <i>Uyum İndeksleri ve Kabul Edilebilir Eşik Değerleri</i>	108
Tablo 12. <i>Dijital Yeterlik Ölçeği DFA Uyum Değerleri</i>	108
Tablo 13. <i>Öğretmen Motivasyon Ölçeği DFA Uyum Değerleri</i>	109
Tablo 14. <i>Kariyer Memnuniyeti Ölçeği DFA Uyum Değerleri</i>	110
Tablo 15. <i>Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi</i>	111
Tablo 16. <i>Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi</i>	112
Tablo 17. <i>Ölçeklerin Normallik Dağılım Değerleri.....</i>	113
Tablo 18. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri.....</i>	115
Tablo 19. <i>Öğretmenlerin Ölçme Araçları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları.....</i>	117
Tablo 20. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin t Testi</i>	118

Tablo 21. <i>Kıdem Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	119
Tablo 22. <i>Kıdem Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi</i>	119
Tablo 23. <i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin t Testi</i>	120
Tablo 24. <i>Ünvan Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	120
Tablo 25. <i>Ünvan Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi</i>	120
Tablo 26. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin t Testi</i>	121
Tablo 27. <i>Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	121
Tablo 28. <i>Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi</i>	122
Tablo 29. <i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin t Testi</i>	122
Tablo 30. <i>Ünvan Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	123
Tablo 31. <i>Ünvan Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi</i>	123
Tablo 32. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin t Testi</i>	124
Tablo 33. <i>Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	125
Tablo 34. <i>Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi</i>	125
Tablo 35. <i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin t Testi</i>	126
Tablo 36. <i>Ünvan Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	127
Tablo 37. <i>Ünvan Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi</i>	127

Tablo 38. Ölçekler Arasındaki Korelasyon Analizi.....	128
Tablo 39. Ölçekler ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizi.....	129
Tablo 40. İçsel, Dışsal ve Yönetmel Bağımsız Değişkenlerinin Motivasyon Bağımlı Değişken Üzerindeki Doğrudan Etkileri.....	132
Tablo 41. Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişken Üzerindeki Doğrudan Etkileri.....	133
Tablo 42. Motivasyonun Aracılık Rolüne İlişkin Analiz Sonuçları.....	133
Tablo 43. Mesleki Motivasyonu Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlere Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar	136
Tablo 44. Kariyer İlerlemesini Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlere Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar	139
Tablo 45. Dijital Yeterliği Artırmanın Mesleki Gelişim Yönünden Öğretmenlerin Kariyerine Olumlu Etkilerine Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar	143
Tablo 46. Dijital Yeterliği Artırmanın Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyona Olumlu Etkilerine Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar	146

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Kariyer kişilikleri	54
<i>Şekil 2.</i> Dijital yeterlik ölçeğinin birinci düzey yol diyagramı	109
<i>Şekil 3.</i> Motivasyon ölçeğinin birinci düzey yol diyagramı	110
<i>Şekil 4.</i> Kariyer memnuniyeti ölçeğinin birinci düzey yol diyagramı	111
<i>Şekil 5.</i> Ölçüm modeli.....	131
<i>Şekil 6.</i> YEM analizi	132

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar alt başlıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

İş dünyasındaki hızlı ekonomik, teknolojik, politik ve kültürel değişimler, örgütleri sürekli bir dönüşüm içinde olmaya zorlamaktadır. Bu dönüşüm süreci, örgütlerin küçülme, birleşme, iş süreçlerini yeniden düzenleme ve dış kaynak kullanımı gibi stratejilere yönelmesine neden olmaktadır. Çalışanların bu değişim sürecine uyum sağlamakta yaşadığı zorluklar, örgütlerin insan kaynağına odaklanmalarını kaçınılmaz hâle getirmektedir. Çalışanların mesleklerine olan bağlılıkları, onların yaptığı işi daha anlamlı bulmasını sağlamak ve onları motive etmektedir (Kırç1, 2007; Tella, Ayeni & Popoola, 2007). Mesleklerine bağlılık duyan çalışanlar kendi istekleriyle mesleki gelişimlere, destekleyici davranışlara yönelerek meslek ve örgüt yararına gönüllü olarak çaba sarf etmektedirler (Kaya & Zerenler, 2014).

Örgütlerin değişen koşullara karşı çalışanlarının adaptasyonunu sağlaması sadece bireysel memnuniyetlerini değil, aynı zamanda örgütün genel başarısını da etkilemektedir (Balta Aydın, 2007). Bu bakımdan örgütlerin, insanı bir makine olarak görmek yerine onu bir insan olarak kabul ederek örgütün amaçları doğrultusunda motive etmesi gerekmektedir (Balta Aydın, 2007). Yönetim alanında yer alan klasik yaklaşımın işgörenleri sadece birer mekanik varlık olarak görmesinin aksine neo-klasik yaklaşım, insanların çok yönlü varlıklar olduklarını vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre, her birey farklı motivasyonel ve psikolojik ihtiyaçlara sahip olup bu ihtiyaçlar onların işyerindeki performansını etkileyebilmektedir. Örneğin, çalışanların motivasyonları, liderlik tarzları, iş tatmini ve çalışma ortamı gibi faktörler, işgörenlerin davranışlarını etkileyen önemli unsurlardır.

Öğretmenlik mesleği, meslek seçimi, kariyer gelişimi ve bazı piko-sosyal değişkenlerle ilişkilidir (Yazıcı, 2009). Okul kültürü, okulun fiziki şartları, denetim biçimi, eğitim sistemlerinin yapısı ve işleyişi, öğrenci özellikleri, veli ile ilişkiler, yönetim, çevre koşulları, özel ya da genel eğitim gibi faktörler öğretmen ve okul yöneticilerinin motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır (Karataş, 2022). Bunun yanında yapılan araştırmalar, öğretmenlerdeki motivasyon ve iş doyumunun azalmasında bir takım idari görev ve evrak işleri, öğrenci performanslarını değerlendirmede yaşanan kaygılar, öğrenci davranışları ve disiplininde yaşanan sorunlar, okul idaresi ile olan ilişkilerde yaşanan sorunlar, statü olarak kariyer anlamında yükselme fırsatlarının azlığı ve toplum içerisinde öğretmenlik mesleğine duyulan saygının azalması gibi birçok faktörün etkili olduğunu göstermektedir (Seyhan, 2015).

Alan yazında yapılan araştırmalar, teknolojinin eğitim öğretim ortamlarında kullanımının motivasyonu artıran en önemli unsurlardan biri olduğunu göstermektedir (Karadağ, Zalluhoğlu, Gürel Günal, Dayıoğlu & Kışla, 2019). Derslerde dijital becerilere sahip olan öğretmenler, teknolojiyi etkili kullanarak öğrenci başarısını ve kendi performansını artırabilir. Coldwell (2017), uluslararası araştırmaların öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin daha yüksek öğretmen yeterliliği ile ilişkilendirdiğini belirtmektedir. Çoban (2019) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri inceleyen çalışmasında; eksikliklerini gidermek ve değişen bilgi teknolojilerine uyum sağlamak amacıyla mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin; özgüveni ve öz yeterlilik inancının artması sayesinde moral ve motivasyonları olumlu anlamda etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Mesleki eğitimin bir sonucu olarak öğretmenler, artan bilgileri sayesinde etkili eğitimciler olarak kendilerini daha güvenli hissetmekte ve daha fazla motive olmaktadır (Tantawy, 2020).

Diğer yandan öğrenci motivasyonu (Han & Yin, 2016) ve derslerde teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonuna etkisi (Akgün & Korum, 2015; İlter, 2019; Karadağ vd, 2019; Sarı & Akbaba Altun, 2015) konulu araştırmalar alan yazında mevcut olmasına rağmen öğretmenlerin motivasyonuna dijital yeterliklerinin etkisinin incelendiği araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

OECD'ye (2019) göre öğretmenlerin beceri, motivasyon ve tutumları, öğrencilerinin yeni teknolojilerden en iyi şekilde yararlanma becerisi açısından etkili olmaktadır. Alan yazında öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasının faydalarına yönelik birtakım çalışmalar (Ilomäki, Paavola, Lakkala & Kantosalo, 2016; Külekci, Eliküçük, Demir & Durmaz, 2023; Sarker, Wu, Cao, Alam & Li, 2019; Sezgin, Erdoğan & Erdoğan, 2017; Zhao, Pinto Llorente,

Sánchez Gómez & Zhao, 2021) mevcuttur. Ancak öğretmenler mesleki gelişim ihtiyaçlarına uygun konuları belirleyebildiklerinde bile, bazen bu mesleki gelişim fırsatlarına aktif olarak katılmamaları söz konusudur (Drage, 2010).

Nitekim öğretmenlerin işlerinden yüksek düzeyde motivasyon sağladığı yönündeki araştırmaların (İmrenk Demiroğlu, 2023) yanında mesleğinden umduğu beklentiyi bulamayan ve doyuma ulaşamayan öğretmenlerin motivasyonun azaldığını tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır (Deniz & Erdener, 2016). Tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlerin de geleceklerini planlamak, kendilerini geliştirmek, toplumda saygın bir statü kazanmak ve yaptıkları işten memnun olmak gibi ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmenlik, uzunca bir zaman statü olarak sadece okul müdür yardımcılığı ve okul müdürlüğü gibi kalıcı olmayan ünvan ve konumlara erişimi olan bir meslek olarak telakki edilmiştir (Sunar, 2023). Bu sebeple de öğretmenlik meslek içinde yükselmeye uygun bir kariyer mesleği olarak görülmemiştir. Ancak 2022 yılında çıkarılan ve uygulamaya alınan Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte daha önce de kısmen uygulanan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kademelerinin sistematik bir şekilde uygulanmaya başlaması bu anlamda öğretmenliğin meslek içinde yükselme imkânına sahip bir mesleğe dönüşmesine yardım etmektedir.

Bir öğretmenin mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmesi ve kişisel kariyer hedeflerine ulaşabilmesi kendi açısından olduğu kadar öğrenciler açısından da eğitimin verimliliğini etkileyen bir durumdur. Her meslek dalında oldukça sık kullanılan bu kavramla ilgili genellikle insanların akıllarına sadece yüksek maaş ve yüksek statü gelmektedir. Ancak kariyer kavramı, genel olarak bir başarı derecesini çağrıştırmaktadır. Aynı zamanda, iş yaşamında bireyin karşılaşılabileceği fırsatları, psikolojik ödülleri ve daha iyi bir yaşam biçimini ifade etmektedir (Aldemir, Ataol & Budak, 2001). Bu yönüyle kariyer, sadece maddi kazanç değil, aynı zamanda kişisel tatmin ve gelişim açısından da önemli bir rol oynamaktadır.

Kariyer memnuniyeti, tükenmişlik algısındaki varyansı açıklayan önemli bir değişkendir (Sakal, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin, kariyer memnuniyetsizliklerinden doğabilecek tükenmişlik duygusunun dolaylı yoldan öğretim sistemini olumsuz yönde etkilemesi söz konusu olmaktadır (Kılınç, Tortumlu & Uzun, 2021). Başaran (2000)'a göre öğretmenlerin kariyer gelişimi önündeki engeller; sistemden gelen engeller, hizmet öncesi eğitimle yetinme, okulun eğitim programının sınırlılıkları içinde kalma, bilgilerin eskimesinin farkına

varamama, geçim sorunlarını çözememe ve öğrenmenin hızına ulaşamamak olarak sıralanabilir (Bakioğlu & İnandı, 2001).

Aydın, Demir ve Erdemli'nin 2015 yılında yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleklerini düşük statülü bir meslek olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı öğretmenler, zaman içinde mesleki statülerini kaybetmelerinin ana nedeninin üst yönetimin tutumu ve öğretmen yetiştirme sisteminin düşük nitelikli olması ile şekillenen eğitim sisteminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Erzen ve Epçaçan (2018) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığı “orta” düzeydedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerini toplumun geleceğine şekil veren bir konumda gördüklerini ifade etmişlerdir. Aynı araştırmadaki katılımcıların %11.8'inin öğretmen saygınlığının olumlu olmasını öğretmenin bireysel performansına ve başarılı çalışmalarına bağladıkları, %10.1'inin öğretmen saygınlığının olumlu olmasını öğretmenin mesleki yeterliliklerine bağladıkları bulgusu elde edilmiştir. Eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir unsuru olan öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu düşüncelere sahip olması, mesleki ilgilerinin, iş doyumlarının, iş yaşam kalitelerinin yüksek olması eğitim öğretim sürecinde performanslarını da olumlu etkileyecektir (Yalçın, 2016).

Kariyer memnuniyeti, Greenhaus, Parasuraman ve Wormley (1990) tarafından beş temel alandaki hedefe ulaşma düzeyine bağlı olarak değerlendirilmiştir:

- a. Mesleki başarılar
- b. Genel mesleki hedefler
- c. Gelire ilişkin hedefler
- d. Meslekteki ilerlemeler
- e. Yeni beceriler edinme.

Kişinin bu temel hedeflere ulaşmadaki başarısı kariyer memnuniyetinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Yüksel, 2005). Kariyer memnuniyeti için önemli olan faktörleri doğru tespit etmek nitelikli çalışanları örgüte çekmenin yanı sıra örgüte motive olmuş bağlılığı yüksek çalışanlar kazandırmak açısından oldukça önemlidir (Judge, Cable, Boudreau & Bretz, 1995). Yapılan çalışmalar örgütsel bağlılık, örgütsel değişimi destekleme, örgütte kalma isteği, maaş ve hiyerarşi ile kariyer memnuniyeti arasında pozitif yönlü ilişkiler görüldüğü; işten ayrılma niyeti ile kariyer memnuniyeti arasında negatif yönlü ilişki bulunduğu yönündedir (Anafarta & Yılmaz, 2019; Kenek & Sökmen, 2018; Nauta, Van Vianen, Van der

Heijden, Van Dam & Willemsen, 2009). Nitekim kariyer gelişimine olumlu yönde etkileyen örgüt içi/dışı güçlü sosyal ilişkiler, mesleki eğitimler ve koç-mentor desteği gibi unsurlar da kariyer memnuniyetine olumlu katkı sağlamaktadır (Winberg, 2014).

Öğretmenlerin dijital yeterliğinin geliştirilmesini öğretmenlerin kariyer gelişimleri açısından inceleyen birtakım araştırmalar bulunmaktadır (Almås, Bueie & Aagaard, 2021; Caena & Redecker, 2019; Falloon, 2020; König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020; Lakkala, Ilomäki & Kantosalo, 2011; Nemeskeri, Szello, Zadori & Barakonyi, 2016; Reisoğlu & Çebi, 2020). Öğretmenlerin dijital yeterliliği, sosyal, kültürel, pedagojik, etik ve tutumsal boyutları içeren karmaşık bir kavramdır (Engen, 2019; Krumsvik, 2014). Öğretmenlerin motivasyonlarına bilhassa dijital yeterliğin katkısının irdelenmesi ve motivasyonun öğretmenlerin kariyer memnuniyetlere bir etkisinin olup olmayacağının araştırılması alan yazındaki kariyer memnuniyeti araştırmalarına önemli bir katkı sunacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin dijital yeterlik, kariyer memnuniyet ve mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesidir.

Bu amaca yönelik çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Öğretmenlerin dijital yeterlik, kariyer memnuniyet ve mesleki motivasyon düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin dijital yeterlik, kariyer memnuniyet ve mesleki motivasyon düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ile kariyer memnuniyeti arasında mesleki motivasyonunun aracılık rolü var mıdır?
- Öğretmenlerin dijital yeterlik, kariyer memnuniyet ve mesleki motivasyon hakkındaki görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleki ve sosyal itibarı yüksek olan bir meslektir. Özellikle elde ettiği gelir ve sahip olduğu otorite ve güç düzeyi düşünüldüğünde öğretmenliğin tüm dünyada benzer mesleki gruplara kıyasla daha saygın bir konumda olması gereken bir meslektir. Öğretmenlik

mesleğinin toplumsal ve algılanan statüsünü de içine alan konularda yapılan bir alanyazın araştırmasında öğretmenlik mesleğinin toplumda her zaman kutsal sayılan bir meslek olmasının yanı sıra zaman zaman statüsünde değişiklikler yaşandığı görülmüştür (Pişkin & Parlar, 2021). 2015 ve 2020 yıllarında Sunar ve arkadaşlarının yürütmüş oldukları Türkiye Mesleki İtibar Araştırmaları, mesleklerin sosyal statülerini ve bu statülerin değişimini ölçmektedir. 2015 yılında yapılan “Türkiye’de Çalışma Yaşamı ve Mesleklerin İtibarı” isimli çalışmada 4. sırada yer alan öğretmenlik mesleği 2020 yılında yapılan araştırma neticesinde 14. sıraya gerilemiştir (Sunar, 2020). Öğretmenlerin çalışma yaşamına yönelik mesleki gelişimleri, çoğunlukla iş tatmini, iş doyumu ve çalışan memnuniyeti ile ilişkilendirilmiştir. Bu araştırma öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin özellikle dijital yeterlikleri açısından ele alınıp kariyer memnuniyetleri ile birlikte değerlendirilmesi bakımından mesleki statülerindeki değişimin izlenmesi açısından araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sunacaktır.

Alan yazında kariyer basamakları uygulaması sonrası uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmalar (Aksan, Gökmen & Demir, 2023; Canpolat, 2011; Çobanoğlu & İlkin, 2023; Demir, Sezgin & Çalık, 2024; Keskin & Gedik, 2024; Elagöz & Elagöz, 2023) mevcuttur. Uygulamanın öğretmenin mesleki gelişimine katkısının olacağı, öğretmenin içsel motivasyonuna katkı sunabileceği yönündeki çalışmaların yanında yapılan hizmetiçi eğitimin mesleki gelişime katkı sağlamayacağı ve sadece ücret farkından ibaret olduğu, bu nedenle maddi getirisinin emekliliğe de yansımaları gerektiğini savunan çalışmalar da bulunmaktadır. Sadece ücret farkı ve ünvan olarak görüldüğünde çalışma ortamlarında bu durumun içsel, dışsal ve yönetsel olarak bir motivasyon sağlayıp sağlamadığının incelenmesi ve elde ettikleri ünvanların kariyer memnuniyetlerine etkisinin araştırılması politika yapıcılar ve araştırmacılar açısından önem arz etmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki okullar yerine 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara’nın dokuz merkez ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı zaman içerisinde özellikle başöğretmen sayısı istenilen düzeyde olmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin, dijital yeterlik konusundaki algılarını belirtirken kendilerini olduğundan daha az yetersiz göstermeye çalışmış olmaları ya da kendilerini daha yetkin göstermek istemeleri bu araştırmanın muhtemel sınırlılıkları arasındadır. Ayrıca dijital

teknolojileri derslerde aktif olarak kullanamayan öğretmenler dijital yeterlikler ölçeğinde yer alan sorular yanıtlamak konusunda çekimser kalmayı tercih etmişlerdir. Bu sebeple dijital teknolojileri kullanım sorularına cevap verirken yaptıkları genelleme konusunda öğretmenlerin samimiyetine güvenilmiştir. Öğretmen motivasyon ölçeğinde yer alan “Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.” olarak yer alan madde 18’e verilen yanıtlar hakkında öğretmenlerin dönütleri, yönetici ve meslektaşların ayrı ayrı sorulması gerektiği yönünde olmuştur. Öğretmenler meslektaşları ve yöneticileri hakkında ortak bir değerlendirmenin yanlış olacağını düşünmektedirler.

Varsayımlar

Araştırmanın nitel bölümünde yer alacak katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara herhangi bir etki altında kalmadan ve samimi bir şekilde cevap verecekleri varsayılmıştır.

Tanımlar

1. Dijital Yetkinlik: Birden çok alanın birleştiği noktadadır. Bugün dijital olarak yetkin olmak, medyayı anlama (çoğu medyanın dijitalleştiği/dijitalleştirildiği gibi), bilgi arama ve elde edilenler hakkında eleştirel olma (internetin geniş kullanımı göz önüne alındığında) ve başkalarıyla çeşitli dijital araçlar ve uygulamalar (mobil, internet) kullanarak iletişim kurabilme becerisi anlamına gelir (Ferrari, 2012).
2. Dijital Yeterlik: Dijital yeterlik genel olarak iş, istihdam edilebilirlik, öğrenme, boş zaman, katılım ve/veya topluma katılım ile ilgili hedeflere ulaşmak için (bilgi ve iletişim teknolojileri) BİT'in kendine güvenen, eleştirel ve yaratıcı kullanımı olarak tanımlanabilir (Redecker, 2017).
3. Kariyer Memnuniyeti: Kariyer memnuniyeti, kariyer ilerlemesi de dâhil olmak üzere, kişinin kariyerinin çeşitli yönleri hakkında bireylerin olumlu duygularını temsil eder (Peluchette, 1991).
4. Motivasyon: Motive etmeyi, Luthans (1998) insanları neyin harekete geçirdiğinin bilgisine dayalı olarak davranışı etkilemenin yönetim süreci olarak tanımlamıştır (Tella, Ayeni & Popoola, 2007).

5. Aracılık Modeli: Bir bağımsız değişkenin (X) bir bağımlı değişken (Y) üzerindeki etkisini, oluşan bu etkinin nasıl oluştuğunu ve hangi yönlerden etkilediğini açıklamak için aracı bir değişkenin (M) kullanıldığı sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma modelidir (Özenç, 2024).
6. Aracı Değişken: Aracı (mediator) değişken, bağımsız değişkenin (tahmin değişkeni) etkisini, bağımlı değişkene (sonuç değişkeni) ileten değişkendir (Gürbüz & Şahin, 2018). Bağımsız değişken (X) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki bağlantı mekanizması gibi çalışan aracı değişken (M), bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamaya yardımcı olmaktadır (Baron & Kenny, 1986).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kariyer memnuniyeti, dijital yeterlik, motivasyon ve öğretmen mesleki motivasyon kavramlarına ilişkin teorik çerçeve sunulmaktadır.

Dijital Yeterlilik

Dijital Çağ ve Dijital Dönüşüm

Sanayi toplumları, 18. yüzyılda başlayan Sanayi Devrimi ile karakterizedir. Bu dönemde, buhar gücü, makineleşme ve kitlesel üretim teknolojileri ile büyük bir ekonomik dönüşüm yaşanmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, teknolojik gelişmelerin hızlanması ve bilgi teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, bilgi toplumu kavramı ortaya çıkmıştır. 1950'ler ve 1960'larda, ilk büyük ölçekli bilgisayarların geliştirilmesi, 1970'ler ve 1980'lerde, kişisel bilgisayarların piyasaya çıkması ve iş yerlerinde yaygınlaşmasıyla devam eden teknolojik gelişmeler, 1990'larda internetin geniş kitleler tarafından kullanılmaya başlaması, mobil telefonlar ve kablosuz internet teknolojilerinin yaygınlaşması sayesinde bilgiye hızlı ve kolay erişim, veri paylaşımı ve iletişimde devrim yaratmıştır. Birçok sosyokültürel değişikliğin yanında ekonomide de post endüstriyel dönüşüm ile dijitalleşme gibi bir takım gelişmeler yaşanmıştır (Yankın, 2019). Brennen ve Kreiss (2016), dijitalleşmeyi, sosyal yaşamın birçok alanının dijital iletişim ve medya altyapıları etrafında yeniden yapılandırılması olarak tanımlamaktadır.

Örneğin web siteleri, bloglar, arama motorları, akademik veritabanları, dijital kütüphaneler gibi internet platformları ile insanlar saniyeler içinde bilgiye erişebilmektedir. Çeşitli konularda ücretsiz veya düşük maliyetli Coursera, edX, Khan Academy, Udemy, LinkedIn

Learning gibi online eğitim platformları, e-kitaplar ve dijital yayınlar internet üzerinden herkese profesyonel ve kişisel gelişim için geniş bir eğitim yelpazesi sunmaktadır. Kullanıcıların bilgi ve deneyimlerini paylaşabildiği, sorular sorup yanıtlar alabildiği Facebook, Twitter, LinkedIn, Reddit, Quora gibi sosyal medya toplulukları, Duolingo, Khan Academy, Coursera gibi eğitim uygulamaları çeşitli konularda doğrudan bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Bu bilgilerin paylaşılması ise Google Drive, Dropbox gibi bulut depolama hizmetleri sayesinde bilgilerin eşzamanlı olarak farklı cihazlardan ve kullanıcılar tarafından erişilmesi sağlanmaktadır.

Dijital çağ, bilgi çağından çok daha geniş bir kavramdır. Elbette insanlığın çiçek hastalığını yok etmesini sağlayan aşı gibi olağanüstü faydalı teknolojik yeniliklerin yanında hepimizin hayatını tehlikeye atan nükleer bombalar gibi korkunç yenilikler de ortaya çıkmaktadır. DataReportal'ın Meltwater ve We Are Social ortaklığıyla hazırladığı Dijital 2024 isimli son raporuna göre dünya nüfusunun yüzde 66.2'si yani 5.35 milyar kişi internet kullanıcısıyken sosyal ağlardaki toplam kullanıcı kimliği sayısı da 5.04 milyara ulaşmış bulunuyor (We Are Social, 2024). Bu açıdan hangi teknolojilerin kimler tarafından kontrol edildiği çağımızın en önemli politik sorularından birisidir. Çünkü bu teknolojilerin onları kontrol edenlere aktardığı muazzam güç, yaşamımız boyunca teknolojilerin geliştirilmesi kadar önemlidir (Roser, 2024). Dijital dönüşüm için gerekli teknolojiler incelendiğinde; otomasyon, yapay zeka, büyük veri, bulut bilişim, nesnelerin interneti, siber güvenlik, simülasyon, sanal gerçeklik gibi teknolojiler karşımıza çıkmaktadır.

OECD geçtiğimiz aylarda, istihdam ve eğitim için kilit öneme sahip alanlarda, insan becerileriyle ilişkili olarak Yapay Zekâ yeteneklerini sistematik olarak değerlendiren “Yapay Zekânın Matematik ve Okuma Becerilerinin Gelişimine Etkisi”ni konu edinen bir rapor yayınladı. Rapor, Yapay Zekâ'nın eğitim ve istihdam alanlarında gelecekteki olası etkilerine dair düşündürücü tespitler içermektedir. Rapor, Uluslararası Yetişkin Yetkinlikleri Değerlendirmesi için OECD tarafından yürütülen Yetişkin Becerileri Programı Araştırması'na/Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) dahil ülkeler genelinde işgücünün ortalama %59'u okuma yazma becerilerini günlük olarak bilgisayarlarla karşılaştırılabilir veya bunun altında bir yeterlilikte kullanıldığını göstermektedir. Bu ülkelerdeki çalışanların %27 ila %44'ü günlük yaşamlarında, aritmetik yeterliliği yapay zekânın altında veya düzeyinde olan işlerde aritmetik görevleri yerine getirmektedir. Rapora göre yapay zekânın bu çalışanların okuryazarlık ve aritmetik ile ilgili görevlerini etkileyebileceği öngörülmektedir. Bugüne

kadarki en iyi derecedeki ülkeler bile iş güçlerinin dörtte birinden fazlasında yapay zekâdan daha iyi performans göstermek için gereken okuryazarlık ve aritmetik becerileri sağlayamıyor. Bu bağlamda, eğitimin odak noktasının, öğrencilere okuryazarlık ve aritmetik görevlerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek için yapay zekâ sistemlerini kullanmalarını öğretmeye doğru kayması beklenmektedir (Tezcan, 2023). Yapay zekâ (AI), en basit ifadeyle, belli bir program dâhilinde tanımlanan görevleri yerine getirmek için insan zekâsını taklit eden ve topladıkları verilerle sürekli kendini geliştiren sistemler ve makineler anlamına gelmektedir (Bilgili, 2023). Diğer ifadeyle yapay zekâ, herhangi bir özel biçim veya işlevden ziyade süper güçlendirilmiş düşünce ve veri analizi yeteneği ve süreci ile ilgili bir teknoloji ve disiplindir.

Eğitim sektörü yapay zekâ teknolojilerinin en fazla etkilediği alanların başında gelmektedir. Bu alanda farkındalık düzeyi ülkeden ülkeye değişse de eğitimcilerin çoğu konuya olumlu yaklaşmaktadırlar. Yapay zekânın eğitim alandaki en önemli katkısı her öğrenciye öğrenim deneyimini kişiselleştirme becerisi sağlamasıdır. Öğrenciler için yapay zekâ destekli araçların ve teknolojilerin kullanımı öğrenme deneyimini çeşitli şekillerde geliştirebilmektedir. Örneğin sanal ve artırılmış gerçeklik kullanımı dersleri daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirebilir. Hatta öğrenciler sohbet robotları ve diğer yapay zekâ destekli araçlardan zaman ve mekân kısıtlaması olmadan destek alabilmektedir. ChatGPT gibi uygulamalar yoluyla öğrenciler istedikleri konuda bilgiye ulaşabilir, metin özetleme, duygu analizi ve dil çevirisi gibi doğal dil işlemede bu tarz programlardan yararlanabilirler. Ancak kullanılan platformların sağladığı bilgiler internetteki mevcut verilerin analizinden elde edildiği için mutlaka insan zekâsının denetiminden geçmesi etik konusu açısından dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bunun yanında veri güvenilirliği, bu içeriklerin birtakım kültürler lehine yanlı olma ihtimali, sosyoekonomik etkenler, altyapı yetersizlikleri gibi nedenlerle ortaya çıkan erişim engelinin adaletsizliğe yol açması gibi kaygılarda mevcuttur. Öğretmenler açısından yapay zekâ teknolojilerini kullanmanın avantajları olduğu gibi öğretmenlerin yeni yeterlilikler ve becerileri edinmesi söz konusu olmaktadır. Öğrencileri yapay zekâ teknolojileri konusunda yönlendirebilmek için öğretmenlerin bu teknolojileri algılayabilecek ve kullanabilecek donanımda olmaları gerekmektedir (Bilgili, 2023).

1980’lerde kişisel bilgisayarların kullanılmaya başlanması ve 1990’lı yıllarda internetin yaygın olarak kullanılmaya başlanmasından günümüze kadar internet ve ilgili teknolojilerde birçok gelişme ve değişim meydana gelmiştir. 2000’li yılların başında floppy disklerle (disket), 56K modemler ile sınırlı olarak bağlanarak tek yönlü iletişim kurulabilirken,

internet günümüzde sınırları olmayan hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Badgers, 2021). Özellikle, son 20 yıldır hayatımızın her alanında web teknolojilerinde oldukça hızlı ilerlemeler yaşanmış, web geliştiricilerinin yeni nesil, yararlı ve kapsamlı web deneyimleri oluşturabilmelerine olanak sağlamıştır. Web ve internet yıllar içinde farklı kullanıcıları ve farklı cihazları barındıracak şekilde teknolojik gelişmelere bağlı olarak günümüze kadar Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0 olmak üzere farklı internet dönemleri ortaya çıkmıştır. Web 2.0 araçları ve teknolojisi son yıllarda çok gelişen hatta eskiyen yerini yeni teknolojilere bırakan bir teknoloji haline gelmiştir. Eğitimde yaygın olarak kullanılan Web 2.0 araçları sayesinde, Web 1.0 teknolojisinden farklı olarak sadece içerikleri okuyan değil onların dijital içerikler oluşturmaya da imkân tanıyan birçok alanda içerikler üretilmektedir. Web 2.0 teknolojileri, site geliştiricilerinin yanı sıra ziyaretçilerin de içerik(ler) ekleyip değiştirebildiği bilgi ve fikir alışverişine olanak sunan Web tabanlı ortamlar olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında eğitim ortamlarında kullanılan Web 2.0 uygulamalarının, öğrenmeyi desteklediği, ekip çalışmalarına uygun bir ortam sağladığı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Özgür, 2020). Bu uygulamalar hazırlanırken öğretim materyali hazırlama, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, işbirlikli öğrenme etkinlikleri, ödev ve not paylaşımı, tartışma ve beyin fırtınası gibi öğretim yöntemleri göz önünde bulundurulmaktadır. Eğitim alanındaki uygulamalardan en sık kullanılan Web 2.0 araçlarından bazıları ise şunlardır:

GeoGebra: Dinamik bir matematik yazılımıdır. Verilen nesnelerin grafik, sayısal cebir ve çizelge olmak üzere 3 farklı şekilde gösterimini sağlar.

Google E-Tablolar: Verilerin istatistiksel analizini yapmaya yarayan bir uygulamadır.

Google Formlar: Formlar, çevrim içi ortamda anket ve açık uçlu, çoktan seçmeli, kısa cevaplı sorulardan oluşan test oluşturmaya yardımcı olan bir Web 2.0 aracıdır. Ayrıca, Formlar ile raporlar oluşturarak sonuçları kolayca analiz edilebilir.

Google Quick Draw: Google'ın yapay zeka ile çalışan ve İngilizce kelime öğretimi için kullanılabilecek eğlenceli bir aracıdır. Ekranı çıkan İngilizce kelimelerin çizimini 20 sn içerisinde yaparak yapay zekanın çiziminizi algılamasını sağlayan bir uygulamadır.

Kahoot: Kahoot sınıf içerisinde özellikle ders sonlarında eğlenceli bir şekilde bireysel ya da grup halinde değerlendirme etkinlikleri yapılmasına yarayan oyunlaştırma temelli bir Web 2.0 aracıdır (Özcan, 2019).

Eğitim ve Öğretim Alanında Dijitalleşme

Dijital yeterlilik, dijitalleşmenin getirdiği zorluklara yanıt vermenin merkezinde yer almakta ve eğitim, dijitalleşmenin gelişimini teşvik etmenin bir anahtarı olarak görülmektedir (Ala-Mutka, 2011; Ilomäki vd., 2016). Öğretmenler, Web 2.0 araçlarına işlerini kolaylaştırmak, öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretmek, teknolojiye ayak uydurmak ve derslerin daha verimli olmasını sağlamak amacıyla yönelmektedirler (Külekçi, Eliküçük, Demir & Durmaz, 2023). Profesyonel, dijital olarak yetkin bir öğretmen, dijital yetkinliğin gelişiminin yaşam boyu, dinamik, durumsal ve esnek bir süreç olduğunun farkındadır (Joint Information Systems Committee [JISC], 2012). Enstrümantal bilgi ve beceriler, daha ileri becerilerin geliştirilmesi veya kullanılması için bir ön koşuldur ve herkes için uygun bir düzeyde sağlanmalıdır (Ala-Mutka, 2011). Ancak bu enstrümantal becerilerin tek başına yeterli olmayıp dijital yetkinlik, dijital araçları ve medyayı kullanabilmekten daha üst düzey bir kavram olarak düşünülmelidir.

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek ve dijital yeterliliklerini kolaylaştırmak için dijital teknolojileri sağlam temellere dayanan pedagojiyle kullanabilmeleri gerekmektedir (Krumsvik, 2014; Redecker, 2017). 2020 yılının başında istisnasız tüm eğitim kurumlarının dijital zorlukla karşı karşıya kalması ile eğitim kuruluşları mevcut altyapıya bakılmaksızın çevrimiçi ortama geçiş yapmak zorunda kalmışlardır. Öğretmenler Covid19 salgını süresince eğitimin dijitalleşmesinin sayısız özelliğini tanımaya ve bunun daha da geliştirilmesine yönelik temel eğilimler ve beklentiler hakkında fikir sahibi olmaya başladılar. Bu öğretmenler arasında çevrimiçi eğitime karşı olanlar dahi pandemiden sonra bu araçların uygulanabilirliğini kabul etmek zorunda kalmışlardır. Nitekim öğretmenler, pandemi döneminde teknolojinin zorunlu kullanımı sonucunda pedagojik amacı veya algılanan kullanışlılığı sebebiyle dijital teknolojiyi kullanmaya devam edeceklerini ifade etmektedirler (Alabdulaziz, 2021). Böylece 2000'li yılların başında eğitim alanında başlayan dijital devrim, pandemi döneminde kaynaklarını maksimuma çıkarmış oldu. Dijital teknolojilerin hangi sebeple olursa olsun dünya çapında eğitim sürecini ve sistemini dönüştürdüğü kanıtlanmıştır (Kalolo, 2019). Hatta bazı analistler ve tahmin uzmanları eğitim sürecinin dijital aşamaya geçişini eğitim tarihinde bir dönüm noktası olarak görmektedirler (Machekhina, 2017).

Teknoloji Kullanımının Öğrenciye Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Alanyazında dijital teknolojilerin eğitime dahil edilmesinin pek çok faydası olduğunu gösteren araştırma bulunmaktadır (Alabdulaziz, 2021; Badia, Meneses, Sigalés & Fàbregues, 2014; Camilleri, 2017; Frolova, Rogach & Ryabova, 2020; Gómez-Pablos, del Pozo & Muñoz-Repiso, 2017; Haleem, Javaid, Qadri & Suman, 2022; McKnight, O'Malley, Ruzic, Horsley, Franey & Bassett, 2016; Murcia, 2012; Ng, 2015; Sarker, Wu, Cao, Alam & Li, 2019). Dijital etkileşimli yöntemler, oyun uygulamaları ve görsel efektleri içeren bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı resmi ve resmi olmayan etkinlikler, öğrenmeyi kolaylaştırabilir ve öğrenci motivasyonunu artırabilir (Frolova vd., 2020). Bilgisayar ve projeksiyon derslerde en çok kullanılan teknolojik araçlar olarak tercih edilirken çizgi film izletmek, dijital hikaye okumak ve müzik dinlemek teknolojik araçlarla en çok yapılan etkinlikler arasındadır (Aksoy, 2021). Dijital araçların öğrencilerin dikkatini çekme, derse olan ilgiyi, isteği artırma, heyecanlandırma ve dersin eğlenceli ve zevkli geçmesini sağlama gibi özelliklerinden dolayı bu araçların kullanımının öğrencilerin matematik dersi motivasyonlarını artırmaktadır (Akkuş & Gök, 2024; Öztop, 2022). Dijital teknolojiler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine (Maloy, Verock, Edwards & Woolf, 2016) ve üst düzey bilişsel becerilerine (Atsız, Çiftel, Gencer, Bilgiseven, Beyzade, Çiftel & Narlayan, 2024; Pitler, Hubbell & Kuhn, 2012; Prensky, 2010) olumlu katkı sunabilir. Pitler, Hubbell, Kuhn ve Malenoski (2007), Marzano'nun öğretim stratejileri ile birlikte teknolojinin sınıfta etkili bir şekilde uygulandığı durumlarda, teknoloji uygulamasının sadece öğrencinin öğrenmesini, anlamasını ve başarısını artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenme motivasyonu arttıracaklarını, işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik edeceğini ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirebileceğini ifade etmektedir (Bowen, 2010).

Öğretmenlerin görüşlerine göre derslerde teknoloji kullanımının gerekli olduğunu düşünenlerin yanında öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine zarar verebileceğini düşünen öğretmenler de vardır (Aksoy, 2021). Yüz yüze iletişim kurmaktan alıkoyarak pasif ve çekingen çocuklar olmalarına ve dil gelişiminde aksamalara neden olmanın yanında çocuğun teknolojik cihazlara ulaşması zorlaştığında veya engellendiğinde bağımlılığa özgü davranışlar sergilediği araştırmalardan elde edilen bulgular arasındadır (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Özdiñler, 2018). Ayrıca teknoloji ile fazla haşır neşir olan çocukların sanal ile gerçeklik arasındaki farkı ayırt etmede sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. (Atsız vd., 2024). Öztürk ve Gökdaş (2020) tarafından ilkököl 1. ve 2. sınıf öğretmenleri ile yürütlen araştırma

sonucunda derslerinde dijital materyallerden eğitsel amaçlı yararlanma durumlarının istenilen düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir (Öztürk & Gökdaş, 2020). Araştırmada derslerde kullanılan dijital materyallerin öğrencilerin konuyla ilgili bilgi edinmelerine katkı sağladığı, derse karşı olan ilgiyi ve katılımı arttırdığı ancak kullanılan dijital materyallerin daha çok bireysel öğrenmeyi ön plana çıkardığı, işbirliği ve grup çalışması için, öğrenci-öğrenci etkileşimini desteklemek için kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital teknolojiler hem öğrenme ve öğretme sürecinde görsel düşünme gibi yeterliliklerin kazanılmasını etkileyen hem de sanat eğitiminde yaratıcı bir kaynak ve yaratıcılığa rehberlik eden bir araç olma (Dilmaç & Karabacak, 2023); akademik başarıya olumlu yönde katkı sunma gibi olumlu etkilerinin yanında, öğrencilerin teknolojiye bağımlılık geliştirme eğilimleri, öğretmen-öğrenci arasındaki dijital uçurum, teknolojiye erişimdeki eşitsizlikler, bilgi kirliliği ile internette güvenilirlik gibi bazı sorunlar da söz konusudur (Atatekin, İstanbullu & Korkmaz, 2023). Öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre annenin ve babanın eğitim durumu, aile gelir durumu, sabit ve mobil internet bağlantısına, cep telefonu ve bilgisayara sahip olma, oyun oynama süreleri, sosyal aktivitelere katılma ve ailelerin kontrol etme durumlarına göre öğrencilerin dijital bağımlılık durumları değişmektedir (Aydoğdu, 2018; Göldağ, 2018; Talan & Kalıncara, 2020). Dijital bağımlılık, kişinin sosyal medya uygulamaları, dijital oyunlar, alışveriş ve kumar siteleri gibi yazılımların kişinin yaşamı üzerinde olumsuz sonuçlara yol açmasını, bu olumsuzluklara rağmen kişinin bu davranışı üzerinde kontrol sağlayamamasını ifade etmektedir (Yılmaz & Bekiroğlu, 2020). Özellikle z kuşağı dediğimiz çocuklar, diğer kuşaklara göre daha kısa sürede teknoloji okuryazarı olmakta, teknoloji kullanımlarında metinlerden oluşan içerikler yerine görselliğe dayalı içerikleri tercih etmektedirler. Bu konuda ciddi bir kaynak olan, kişilik bozukluklarının yanı sıra bağımlılıklara ilişkin tanı kriterlerine de yer veren Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 'ın (DSM) 2013 yılında çıkarılan DSM-5'in araştırma ekinde internette oyun oynama bozukluğu, davranışsal bağımlılık olarak değerlendirilmek üzere sırada beklemektedir (Yılmaz & Bekiroğlu, 2020). Benzer şekilde ICD-11'de yer verilen davranışsal bağımlılıklar arasında hem çevrimiçi hem de çevrimdışı olmak üzere kumar oynama bozukluğu ve oyun oynama bozukluğundan bahsedilmektedir (World Health Organization [WHO], 2019).

Dijital Yeterlik

Dijital yeterlilik olgusu bir bilgi toplumu için temel yetkinlikleri tanımlamaya yönelik toplumsal bir ihtiyaçtan doğmuştur (Ilomäki vd., 2016). Terim ilk olarak politikayla ilgili makalelerde kullanılmış, daha sonra teknoloji odaklı toplum ve çalışma ortamlarının bir sonucu olarak eğitim politikalarında önemli bir odak noktası haline gelmiştir (Lucas vd., 2021). Bazı yazarlara göre yetkinlik (competency) ve yeterlik (competence) kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bu kavramlar içerik olarak birbirinden farklıdır. Yeterlik, performans = başarı/davranış olarak formüle edilebildiğinden performans ve başarının somut bir göstergesi olup yetenek, beceri ve yetkinliği kapsayan bir kavramdır (Turan, 2015). Krumsvik (2014), dijital yeterliliğin, öğretmenin profesyonel bağlamda iyi bir pedagojik-didaktik muhakeme yeteneği ile BİT'i kullanma yeterliliği ve bunun öğrenme stratejileri ve öğrencilerin dijital eğitimleri üzerindeki etkileri konusundaki farkındalığı olduğunu öne sürmektedir (Benali, Kaddouri & Azzimani., 2018). UNESCO'ya göre öğretmenlerin dijital yeterliliği, öğrencilerin BİT kullanımı yoluyla işbirlikçi, yaratıcı ve problem çözen öğrenenler haline gelmelerine, böylece etkili vatandaşlar ve işgücünün üyeleri olmalarına yardımcı olma yeteneği anlamına gelir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011).

Kavram ayrıca “bilgi toplumunun teknolojilerinin iş, eğlence ve eğitim için kendinden emin, eleştirel ve sorumlu kullanımı” olarak özetlenebilir (European Commission, 2018). Ferrari'nin (2012) çerçevelerin farklı tanımlarının birleştirilmesinden oluşturduğu tanım ile Hayat Boyu Öğrenme İletişimi için Temel Yeterlikler'de (European Commission, 2006) oluşturulan tanım arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Her iki tanımda da öğrenme alanları, araçlar, yeterlilik alanları, modlar ve amaçlar olmak üzere aynı yapı taşlarına dayanmakta ve bilgi yönetimi ve iletişiminin önemine vurgu yapılmaktadır (Ferrari, 2012).

Bilgileri eleştirel olarak aramak ve seçmek veya belirli hedeflere doğru stratejik olarak ilerlemek için üst düzey bilişsel beceriler, internet deneyimi ile gelişmemektedir (Ala-Mutka, 2011). Teknik beceriler ve belirli araçları kullanma becerisi, dijital yeterliliğin birçok yönünden yalnızca ikisidir. Teknolojiden yararlanmak için gereken yeterlilik, dijital teknolojilerle öğrenmenin teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal perspektiflerini kapsamaktadır (Ng, 2015). Bu sebeple 21. yüzyıl için dijital yeterlilik, araç ve medya kullanımı için araçsal bilgi ve becerileri, iletişim ve işbirliği için ileri beceri ve bilgileri, bilgi yönetimi, öğrenme ve problem çözme ve anlamlı katılımı içermelidir (Ala-Mutka, 2011).

Eğitim ve öğretimde yaşanan değişimler, öğretmenlere bir anlamda özgürlük sunarken birçok öğretmen bu tür değişikliklerle başa çıkacak donanıma sahip olmadığı için bu değişimlerden dolayı bir takım zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Birleşmiş Milletler, sürdürülebilir kalkınma 2030 gündeminin temel bileşenlerinden birini herkes için kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitim olarak belirlemiştir. Dijital teknolojiler bu hedefe ulaşmada önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Haleem, Javaid, Qadri & Suman, 2022). Kozlova (2019)'ya göre dijital teknoloji eğitim ve öğretim çalışmalarının kalitesinin artırılması için gerekli ancak yeterli olmayan bir koşuldur (Frolova vd., 2020). Yüz yüze öğretimin uzaktan öğretime geçişinin yaşandığı küresel pandemi sırasında eğitim sistemi daha da karmaşık hale gelmiştir (Prieto-Ballester, Revuelta-Domínguez & Pedrera-Rodríguez, 2021).

Dijital teknolojiler, dijital dünyayı tanıtmak ve köprü kurmak için zaman içerisinde eğitim müfredatına dâhil edilmiştir. Nitekim 1995 yılında, BİT'in öğretmen yetiştirme programlarına entegrasyonu, Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE) tarafından geliştirilen ve Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (NCATE) tarafından kabul edilerek ulusal standartların gereği olarak tanımlanmıştır (International Society for Technology in Education [ISTE], 2000). Daha sonra ISTE tarafından, eğitimsel bilgi işlem ve teknoloji temellerinin tüm öğretmenler için gerekli olduğunun kabul edilmesiyle, Amerika Birleşik Devletleri'nde okul gelişimini kolaylaştırmak için başlatılan Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartlarını (NETS) oluşturmuştur. NETS Projesi, müfredat teknolojisini, teknoloji desteğini ve öğrencilerin teknoloji kullanımını ölçme ve değerlendirme standartlarını entegre ederek öğrenciler için standartlar olarak tanımlanmıştır (Sahito & Vaisanen, 2017). Bu standartlar birçok ülkede yaygın olarak kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin Dijital Yeterliği

Eğitim, dijitalleşmenin topluma adaptasyonunu kolaylaştırmanın bir anahtarı olarak görülmektedir (Ilomäki vd., 2016). Dolayısıyla toplumun eğitiminde önemli rol sahibi olan öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için bilgilerini sürekli güncel tutmaları ve teknolojiyi yeterli düzeyde kullanabilmeleri söz konusu olmaktadır. Hizmet içi eğitimler ile kendini yetiştirmeye çalışmak zamanla güncelliğini kaybetmektedir (Kılınç, Tortumlu & Uzun, 2021).

Günümüzde toplumlar küreselleşmiş, dijitalleşmiş, kültürlerarası ve değişen bir dünyada yaşamayı öğrenmek zorundadır (Ala-Mutka, 2011; Engzell, Frey & Verhagen, 2021;

Romero García, Buzón García & de Paz Lugo, 2020). Dijital çağ, hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen dijital teknolojilerin kullanımıyla ilişkilendirilmektedir. World Web'in ortaya çıkışından 25 yıl sonra kelimenin tam anlamıyla her şeye nüfuz eden mobil cihazlar ve internet sayesinde insanlık farklı bir döneme girmiş bulunmaktadır. Bilgi çağında bilgisayar vasıtasıyla bilgi biriktirme ve kaydetmek amaçlanırken dijital çağda ise bu bilgilerin kaydedilmesi amaçlanmaktadır. Bugün bize tanıdık gelen şeyler (fotoğraf, radyo, antibiyotikler, internet veya gezegenimizin etrafında dönen uydular) sadece birkaç nesil önce atalarımız için hayal bile edilemezdi. Teknolojik değişimlerin zaman içinde gerçekleşme sürecine bakarsak taş aletlerin 3,4 milyon yıl önce ilk kez kullanılmasından itibaren atalarımızın ateşi kontrol etmesi ve onu yemek pişirmek için kullanması 2,4 milyon yıl sürmüştür (Roser, 2024). Dolayısıyla eski çağlarda insanların alıştıkları teknolojilerin yaşlılıklarında da hala hayatlarının merkezinde yer alıyordu. Ancak günümüz tarihine bakacak olursak ilk motorlu uçak, Amerikalı kardeşler Orville Wrigt ve Wilbur Wright tarafından icat edilmiş ve ilk uçuş 17 Aralık 1903 tarihinde gerçekleşmiştir. Roketle kapsülün içindeki Rus kozmonot Yuri Gagarin'in 12 Nisan 1961 tarihinde tur atmasıyla insanlığın ilk uzay yolculuğu başlamıştır. Diyebiliriz ki pek çok insan bu iki olayın her ikisine de yaşamı boyunca şahit olabilmıştır. Teknolojinin belirli alanlarda ilerlemesinin hayatımız üzerinde geniş kapsamlı bir etkisi bulunmaktadır. Bugün doğan pek çok çocuk, yaşam beklentisinde daha fazla artış olmasa bile 22. yüzyılda iyi bir yaşam sürecektir. Yeni aşılar, temiz ve düşük karbonlu enerjide ilerleme, daha iyi kanser tedavileri; gelecekteki bir dizi yenilik, yaşam koşullarımızı ve etrafımızdaki çevreyi büyük ölçüde iyileştirebilir (Roser, 2024).

Öğretmenlerin dijital yeterliliği, öğrencilerin öğreniminin geliştirilmesi ve uygulamaya yönelik yararlı pedagojik bilgilerin oluşturulmasında temel bir unsur haline gelmektedir (Benali vd., 2018). Bununla birlikte, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin tam olarak neyi gerektirdiği ve bununla hangi faktörlerin ilişkili olduğu bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Engen, 2019; Lucas vd., 2021).

Ertmer (1999), teknoloji entegrasyonunu sınırlayan nedenlerden ilkinin araç-gereç yetersizliği, eğitim ve teknik destek yetersizliği olarak; ikincisini öğretmenlerin tutumları, öğretmen-öğrenci ilişkisinin az olması olarak sınıflandırmıştır. Granger ve arkadaşları yaptıkları araştırmada okullarda teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörleri öğrenme ve öğretmen stilleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenlerin karakteristik özellikleri ve okullardaki yeterli araç gereçlerin bulunmaması olarak özetlemektedirler (Granger, Morbey, Lotherington, Owston & Wideman, 2002). DigCompEdu, öğretmenlerin karşılaştığı en

büyük zorluğun dijital teknolojiyi nasıl kullanacakları değil, öğretme ve öğrenme için nasıl uygulayacakları olduğunun altını çizmektedir (Lucas vd., 2021).

Alanında çok iyi olan bir eğitimci olmanın yanında pedagojik ve teknolojik yeterlilik bilgisinin birbirini destekleyecek nitelikte olması artık günümüz öğretmenlerinin mesleki becerilerinden birisi haline gelmiştir (DeSantis, 2016). Başarılı öğretmenler hem konularına hem de öğrencilerinin temel içeriği anlamalarına yardımcı olacak en uygun tekniklere dair derin bir anlayışa sahiptir. Bu öğretim teknikleri öğrencilerin ilgi alanlarını, sınıfta mevcut araçları, müfredat taleplerini ve ebeveyn desteğinin varlığını veya yokluğunu içerebilir. Bu sebeple sınıfta eğitim teknolojisinin artan önemi, öğretmen adaylarının teknoloji becerilerine sahip olarak yetiştirilmesine yönelik tamamlayıcı bir ihtiyacı doğurmuştur (DeSantis, 2016).

Dijital araçları kullanabilmek artık toplumun her düzeyinde merkezi bir yeterlilik olarak görülmekte ve dijital yeterlilik kavramına ilişkin ortak bir anlayış geliştirmeye yönelik bir dizi girişimde bulunmaktadır (Instefjord, 2015). Öğretmenlerin dijital teknolojilere erişim ve bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanma konusunda yapılan araştırmalar önemli farklılıkların olduğunu göstermektedir. Kişisel gelişimlerine önem veren, yaşam boyu öğrenmeye açık olan öğretmenlerin dijital yerli olma eğiliminde oldukları ve teknoloji kullanımına önem veren bireyler olduğu görülmektedir (Eyuboğlu & Yılmaz, 2018). Nitekim alan yazındaki birçok çalışma dijital öğrenme materyallerinin öğrencilerin dikkatlerini toplama ve yönetme konusunda sabit öğrenme materyallerine göre daha etkili olduğunu (Uzun & Akay, 2012) ve eğitimde dijital teknolojilerin kullanımının öğretmenler ve öğrenciler tarafından faydalı bulunduğunu göstermektedir (Sezgin, Erdoğan & Erdoğan, 2017). Ancak özellikle kırsal ve sosyoekonomik açıdan az gelişmiş bölgelerdeki öğretmenler ise dijital araçlara erişimde daha fazla zorluk yaşamaktadırlar (İslamoğlu, Toplu, Ercan & Kahraman, 2024). Teknoloji ve Öğretmen Eğitimi alanındaki araştırmacılar, öğretmen adaylarının sınıflara girdiklerinde teknoloji ile ders vermeye hazır olmadıklarını belirtmeye devam etmektedir (Foulger, Graziano, Schmidt-Crawford & Slykhuis, 2017). Yeni mezun öğretmenler sürekli gelişen teknolojik gelişmelere uyum sağlamakta zorluk çekmekte iken deneyimli öğretmenlere göre daha çabuk adapte olabilmektedir (İslamoğlu vd., 2024). Lei (2009) dijital yerli diyebileceğimiz öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumunu incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının teknoloji ile daha iyi öğrettiklerine ve öğrencilerinin daha iyi öğrenmesine yardımcı olabileceğine inandıkları ve teknoloji kullanımına yönelik fikirlerinin olumlu olduğu sonucuna varmıştır (Eyuboğlu & Yılmaz, 2018).

Öğrenciler teknolojinin yönlendirdiği bir dünyada büyümekte ve öğretmenlerin bu değişen ortama uyum sağlaması gerekmektedir (Labisig & Baluyos, 2023). 1970'li ve 1990'lı yıllarda olduğu gibi okullarda ve yüksek öğrenimde teknoloji kullanmanın yeniliği artık geçmişte kalmıştır ve öğrenciler sınıfta teknolojinin daha eleştirel kullanıcıları haline gelmektedirler. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerileri; üretkenlik, yenilikçilik, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim becerileri, yaşam boyu öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, kişisel ve sosyal sorumluluk gibi beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak literatürde yer almaktadır (Göktepe Yıldız, 2020). Bu yüzyılda öğretmenlerin esneklik, uyum sağlama, işbirliği, yaratıcılık ve yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme ve pedagojik uzmanlık gibi niteliklere sahip olmaları öğrenci başarısını artırmak için gereklidir (Labisig & Baluyos, 2023).

Dijital Yeterlik Çerçeveleri

Dijital teknolojileri öğretme ve öğrenmeye başarılı bir şekilde entegre etmek için öğretmenlerin geliştirmesi gereken belirli yeterlilikleri detaylandırma çabaları, uluslararası ve ulusal kavramsal çerçeveler şeklinde ortaya çıkmıştır (örneğin, ISTE, 2000; Mishra & Koehler, 2006; Redecker, 2017; UNESCO, 2011). Voogt ve Roblin'e (2010) göre güncel kuramsal çerçeveler 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin sahip olması gereken standartlar olarak belirlemekte ve BİT'in etkin kullanımı 21. yüzyıl becerileri arasında temel beceri olarak yer almaktadır (Şimşek & Yazar, 2016). Genel bir tanım olarak öğretmen dijital yeterliği, dijital bir öğretim ortamında işlevsel olması için gereken bilgi, beceri ve tutum kümesi olarak ifade edilebilir (Zhao vd., 2021).

Mishra ve Koehler (2006) tarafından geliştirilen Teknolojik, Pedagojik ve İçerik Bilgisi (TPAB) çerçevesi, öğretmenlerin teknolojiyi öğretimlerine nasıl entegre edecekleri konusundaki bilgilerini belirlemek için kullanılan önde gelen bir ölçümdür. Etkili teknoloji entegratörü olan öğretmenlerin sahip olduğu bilgileri tanımlaktadır. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE) tarafından oluşturulan ve ISTE Öğretmenler için Standartlar (ISTE-ST) başlıklı ikinci bir çerçeve, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu teknolojiyle kolaylaştırılmış becerileri belirler. Bu çerçevelerin her ikisi de öğretmen eğitimcilerine, öğretmen adaylarının kariyerleri boyunca ihtiyaç duyacakları içeriği, pedagojileri ve teknoloji becerilerini öğrenmelerine yardımcı olacak müfredat geliştirmede rehberlik etmek için kullanılır.

Dijital yeterlilik, Avrupa Komisyonu (2006) tarafından önerilen yaşam boyu öğrenme için temel yeterliliklere ilişkin tavsiye kararında anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, bilim ve teknolojide matematiksel ve temel yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve sivil yeterlilikler, inisiyatif alma ve girişimcilik duygusununda yer aldığı sekiz temel yaşam becerisinden biri olarak tanımlanmıştır. Avrupa Komisyonu, dijital yeterliliği sekiz temel yaşam becerisinden biri olarak değerlendirdikten sonra, "dijital olarak yetkin" olmanın ne anlama geldiğini açıklamak için bir referans çerçevesi olarak DigComp'u (Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi) ve toplumdaki gelişmelere bu çerçevenin güncellenmiş versiyonlarını da geliştirmiştir. Ayrıca, 2012 yılından bu yana, İspanya'daki Ulusal Eğitim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (INTEF), Öğretmenler İçin Ortak Dijital Yeterlilik Çerçevesi'ni (CDCFT) sadece eğitim amaçlı değil aynı zamanda değerlendirme, sertifikasyon ve akreditasyon süreçlerinde de kullanılabilecek açıklayıcı bir referans olarak kullanıma sunmuştur (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], 2017). Ayrıca, Birleşmiş Milletler Eğitimi'ne (UNE) göre Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) öğretmenler için yayınladıkları BİT (ICT) yeterlilik standartları öğretmenlerin Küresel Öğrenmeyi İzleme İttifakı'nın (GAML) bir parçası olarak eğitim hizmetinde teknolojiye yararlanmak için ihtiyaç duydukları becerilerini vurgulamakta, aynı zamanda Dijital Okuryazarlık Küresel Çerçevesi'nin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Zhao vd., 2021).

2017 yılında Ortak Araştırma Merkezi (JRC), yayınladığı Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi'nde (DigCompEdu) dijital yeterliliği, öğretmenlerin farklı hedefleri karşılamak için BİT'i güvenli, eleştirel ve yaratıcı bir şekilde kullanma yeteneği olarak değerlendirilmektedir.

Literatürde, öğretmen eğitimi dijital yeterlilik programlarının tasarımını bilgilendirmek için sıklıkla kullanılan çerçeveler şunlardır:

- Puentedura'nın (2006) SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition - Yerine Kullanma, İşlevini Artırma, Değiştirme, Yeniden Tanımlama) Modeli,
- Mishra ve Koehler'in (2006) Pedagojik Teknolojik Alan Bilgisi (PTAB) Çerçevesi,
- ISTE Standartları (International Society for Technology in Education),
- JISC (2012) (Joint Information Systems Committee - Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi),

- Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi (2017) (DigCompEdu),
- UNESCO (2018) Öğretmen Yeterlikleri Çerçeveleri,
- Partnership for 21st Learning koalisyonun hazırlamış olduğu P21 Learning Framework (2019),
- Falloon'un (2020) Öğretmenler İçin Geniş Tabanlı Dijital Yetkinlikler Çerçevesi

SAMR Modeli

Puente'dura'nın (2006) SAMR (substitution-yerine koyma, augmentation-artırma, modification-değiştirme, redefinition-yeniden tanımlama) modeli esasen, teknolojinin farklı eğitimsel kullanımlarını seviyelere veya aşamalara göre hiyerarşik olarak haritalayan tanımlayıcı bir çerçevedir (Falloon, 2020).

Pedagojik Tekno Alan Bilgisi (PTAB) Kavramsal Çerçevesi

SAMR'nin eksikliklerini gidermeye yönelik daha geniş ve daha kapsayıcı bir çerçeve, Mishra ve Koehler'in (2006) teknolojik pedagojik içerik bilgisi veya PTAB modelidir. Koehler ve Mishra (2009) tarafından pedagojik teknolojik alan bilgisi (PTAB) etkili öğretimin, kavramların sunumunun, pedagojik tekniklerin, öğrenmenin kolaylaştırılmasının, yeni bilgilerin eski bilgilerin üzerine inşa edilmesinin teknoloji desteği ile yapılandırılmasıdır (Uzun & Akay, 2012). PTAB, SAMR'den farklı olarak, bir hiyerarşiyi veya aşamalı ilerlemeyi temsil etmez, daha ziyade teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisi arasındaki ilişkiyi ve bunların etkili müfredat öğrenme odaklı teknoloji kullanımına katkısını teorileştiren bütünsel bir model sunar. Mishra ve Koehler (2006), içerik, pedagoji ve teknoloji arasındaki ilişkilerin eklemlenmesini biraz daha özgül düşünerek bu bileşenlerin her birine ayrı ayrı bakmak yerine, bunlara çiftler halinde de bakmamız gerektiğini belirtmişlerdir. Pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik alan bilgisi (TAB), pedagojik teknolojik bilgi (PTB) ve üçü birlikte pedagojik teknolojik alan bilgisini (PTAB) olarak bir model oluşturmuşlardır.

TPACK modelinin kökleri Shulman (1986) tarafından geliştirilen öğretmen bilgisi modeline dayanmaktadır. Shulman'ın modeli, karmaşık sınıf dinamiklerini başarıyla yönlendiren öğretmenlerin sahip olduğu bilgiyi tanımlamıştır. Çalışma, etkili öğretmenlerin sahip olduğu üç geniş bilgi kategorisine dayanmaktadır. Bunlardan ilki olan içerik bilgisi (AB),

öğretmenlerin öğrettikleri konu hakkında sahip oldukları bilgilerdir. İkincisi, pedagojik bilgi (PB), öğretmenlerin öğrencilerini eğitmek için kullandıkları teknikleri ifade eder. Shulman tarafından tanımlanan üçüncü önemli bilgi alanı olan pedagojik içerik bilgisi (PAB), belirli bir öğretmenin konu alanı içindeki belirli kavramları öğretmek için en uygun teknikleri ifade eder.

Mishra ve Koehler (2006), Shulman'ın öğretmen bilgisi modeline öğretmen bilgisinin üçüncü ana kategorisini ekleyerek öğretmenlerin teknolojileri kendi öğretimlerinde nasıl kullanacakları konusunda sahip oldukları bilgiyi içeren TPAB adını verdiği modeli oluşturmuştur. Modele göre TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi öğretimlerine entegre etmeleri için ihtiyaç duydukları bilgiyi anlamak için öncü bir model haline gelmiştir (DeSantis, 2016).

Yeniliği benimseyerek, okul içinde işbirliğinin ve fikir alışverişinin geliştiği destekleyici bir öğrenme topluluğunun geliştirilmesine katkıda bulunabilirler. TPAB (Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi) çerçevesinde öğretmenlerin teknoloji kullanımında yenilikçi ve uyarlanabilir olmalarının önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu bir eklenti ya da ayrı bir beceri olarak değil, öğretme ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek amacıyla yapması gerekmektedir (Labisig & Baluyos, 2023).

Mishra ve Koehler (2006) tarafından vurgulandığı gibi Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPAB) çerçevesi, öğretim sürecine teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisini entegre etmenin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin pedagojik uygulamaları geliştirmek ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma yeterliliğine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Teknolojinin pedagoji ve içerik bilgisiyle bu entegrasyonu, öğretmenlerin öğrenciler için ilgi çekici ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaratmasına olanak tanır (Labisig & Baluyos, 2023).

ISTE Standartları (International Society for Technology in Education)

ISTE standartları öğretmenlerin, öğrencilerini giderek dijitalleşen bir 21. yüzyıla taşımaya yardımcı olma umuduna sahip olmaları için teknolojiyi bilişsel, duygusal ve gönüllü olarak benimsemeleri gerektiğine odaklanmaya vurgu yapan ve teknolojiyi kullanma konusunda eğitimcilere, liderlere ve koçlara rehberlik eden bir çerçevedir. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE) tarafından, öğrenciler için 2007 yılında Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (NETS-S), 2008 yılında da öğretmenler için Ulusal Eğitim Teknolojisi

Standartları (NETS-T) olmak üzere eğitimcilerin eğitim ortamındaki teknoloji hakkındaki düşüncelerindeki temel değişimi yansıtan iki standart seti yayınlanmıştır. ABD'de bu standartlar, Ön Koşullu Teknik Beceriler, Teknik Beceriler, Öğretimsel Kullanımlar ve Öğretmenlerin Profesyonel Roller gibi öğretmenlerin dört ana yeterliliğine dayanmaktadır (Sahito & Vaisanen, 2017). ABD'den sonra, İngiltere'nin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programı BİT paradigmasına kaydırılmış ve temel becerilere odaklanan yetkinlik temelli bir modele geçilmiştir (Sahito & Vaisanen, 2017).

2008 yılında önerilen NEST-T'ye göre öğretmenlerin aşağıdaki standartları Roblyer ve Doering (2013) tarafından dijital çağda çalışmayı ve öğrenmeyi modellemeye yönelik beş tema altında toplanmıştır.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE), öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, koçların ve bilgisayar eğitimcilerinin sınıfta teknolojiye nasıl yaklaşmaları gerektiğine ilişkin bir düzineden fazla kalite standardına sahiptir. Toplamda bu beş gruba uygulanan 26 ISTE standardı bulunmaktadır. Öğrenciler için ISTE standartları mantığına göre eğitim iki yönlü bir yoldur. Öğrencilerin gerçekten öğreneceklerse eğitime açık olmaları gerekir. Bunu akılda tutarak ISTE, öğrencilerin takip etmesi için yenilikçi ve yaratıcı iletişimi öngören dijital vatandaşlığı temel alan edisyon standartları belirlemiştir.

JISC (2012) (Joint Information Systems Committee - Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi)

Dijital yetenek, günümüz dünyasında gelişmek istiyorsa bireylerin ve kuruluşların ihtiyaç duyduğu beceri ve tutumları tanımlamak için kullanılan bir terimdir (JISC, 2022). Bireysel düzeyde, dijital yetenekler bireyi dijital bir toplumda yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için donatan yeteneklerdir (JISC, 2022). Örgütsel düzeyde, bireylerin yeteneklerinin ötesine bakılır ve bir kurumun, kültürünün ve altyapısının dijital uygulamaları ne ölçüde etkinleştirdiğini ve motive ettiğinin göz önünde bulundurulması gerekir (JISC, 2022). Dijital olarak yetenekli olmanın ne anlama geldiği her kişiye göre değişir. Rollerinin gerekliliklerine, konu uzmanlıklarına, kariyer seçimlerine, kişisel ve diğer bağlamsal faktörlere bağlı olacaktır (JISC, 2022).

Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi (2017) [European Framework for the Digital Competencies of Educators (DigCompEdu)]

Avrupa Komisyonu'nun kanıta dayalı bilim ve bilgi hizmeti sunan Ortak Araştırma Merkezi (JRC: Joint Research Center), dijital çağ için öğrenme ve beceriler üzerine yaptığı araştırmalar ile eğitim ve öğretim uygulamalarını yenilemek, yaşam boyu öğrenmeye erişimi iyileştirmek için dijital teknolojilerin potansiyelinden yararlanma konusunda Avrupa Komisyonu ve üye devletlere bilimsel politika desteği sağlamaktadır. İlk olarak 2013'te yayınlanan DigComp (Digital Competence), hem Avrupa hem de üye devlet düzeyinde dijital yeterlik girişimlerinin geliştirilmesi ve stratejik planlaması için bir referans haline gelmiştir. DigComp 1.0 Çerçevesi temel, orta ve ileri olmak üzere üç yeterlik seviyesine sahiptir. En son sürümü olan DigComp 2.1 Çerçevesinin ise 5 boyutu bulunmaktadır (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). JRC'nin eğitimin dijital dönüşümü için kapasite geliştirme üzerine yapılan çalışmalarında öğrenme ve değişen gereksinimler için beceri ve yeterlikler aşağıdaki başlıklar etrafında odaklanmıştır:

- eğitimciler için dijital yeterlik çerçeveleri (DigCompEdu),
- eğitim kuruluşları (DigCompOrg),
- tüketiciler (DigCompTüketiciler).

DigCompEdu Çerçevesi, 6 alanda organize edilmiş eğitimciye özel dijital yeterlikleri yakalamayı ve tanımlamayı amaçlayan 22 temel yeterliliği önermektedir. Bir eğitimcinin dijital yeterliğinin tipik olarak geliştiği altı farklı aşamayı özetleyerek eğitimcilerin şu anda bulundukları aşamada yeterliklerini artırmak için atacakları belirli adımları belirlemelerine ve bunlara karar vermelerine yardımcı olmaktadır. Eğitimciler dijital yeterliklerini nasıl geliştirebileceği ve eğitimcilerin dijital olarak yetkin olmasının ne anlama geldiğini daha derinlemesine açıklayabilmek için 22 temel yeterliğin her biri yeterlik tanımlayıcı tipik faaliyetlerin bir listesiyle birbirine bağlanmaktadır. İlk iki aşamada yeni gelen (A1) ve kâşif (A2) olarak eğitimciler yeni bilgileri özümser ve temel dijital uygulamaları geliştirir. Sonraki iki aşamada bütünleştirici (B1) ve uzman (B2) olarak dijital uygulamalarını uygular, daha da genişletir ve yapılandırır. Son iki aşamada lider (C1) ve öncü (C2) olmak üzere bilgilerini aktarırlar, mevcut uygulamaları eleştirirler ve yeni uygulamalar geliştirirler (Redecker, 2017).

Diğer çerçeveler genellikle, bu tür yeterliliklerin kişisel (örneğin yaş, cinsiyet ve teknolojiye yönelik genel tutum) ve bağlamsal faktörlerle (örneğin, okul yönetimi tarafından öğretimde

dijital teknolojinin kullanılması için altyapı ve kolaylaştırma) ilişkilerinin incelenmesini sağlayan öz değerlendirme araçlarının geliştirilmesi için bir temel oluşturmaktadır. Ancak bu çalışmalarda ağırlıklı olarak kişisel ve bağlamsal faktörler olmak üzere dijital yeterlilik kavramı sadece teknolojik boyutu yönünden ele alınmış, DigCompEdu çerçevesinin ana odak noktası olan pedagojik boyutu ihmal etmiştir (Lucas vd., 2021). Oysa DigCompEdu çerçevesi, öğretmenlerin dijital yeterliliğinin, öğretmenlik mesleğine özgü ve ilgili eğitim sektöründen veya seviyesinden bağımsız olarak, yani erken çocukluktan üniversite sonrası eğitime kadar değişen ve mesleki ve yetişkin eğitimi de dâhil olmak üzere tüm öğretmenler için geçerli olan bir dizi yeterlilikle tanımlanabileceğini varsayar. Ayrıca çerçeve, öğretmenlerin dijital yeterliliğini (genel) dijital yeterlilikten ziyade mesleki bir yeterlilik olarak kabul ederek bir öğretmenin sahip olması gereken pedagojik, metodolojik ve bağlamsal yeterlilikleri bütünleştirir (Lucas vd., 2021).

DigCompEdu çerçevesi altı yetkinlik alanı ve toplam 22 yetkinlik sunmaktadır (Tablo 1). Her yetkinlik ve her yeterlilik seviyesi için bunları örnekleyen bir tanımlayıcı ve etkinlik örnekleri sağlamaktadır. Örneğin, 3.1 Öğretmenlik yeterliliği ile ilgili olarak, yeni gelen (A1) öğretiminde dijital teknolojileri veya kaynakları nadiren kullanan bir öğretmendir, bir uzman (B2) pedagojik stratejileri geliştirmek ve çeşitlendirmek amacıyla dijital teknolojileri kullanır ve bir öncü (C2) yeni öğretim stratejileri ve yöntemleri oluşturmak için dijital teknolojileri kullanan bir öğretmendir (Redecker, 2017).

Tablo 1

DigCompEdu Çerçevesi Tarafından Önerilen Yetkinlik Alanları ve Yeterlilikler

Alanları	Yetkinlik
1. Profesyonel katılım	1.1 Örgütsel iletişim 1.2 Profesyonel işbirliği 1.3 Yansıtıcı uygulama 1.4 Dijital sürekli mesleki gelişim
2. Dijital kaynaklar	2.1 Seçme 2.2 Oluşturma ve değiştirme 2.3 Yönetme, koruma, paylaşma
3. Öğretme ve öğrenme	3.1 Öğretim 3.2 Rehberlik 3.3 İşbirlikçi öğrenme 3.4 Öz düzenlemeli öğrenme
4. Değerlendirme	4.1 Değerlendirme stratejileri 4.2 Kanıtları analiz etme 4.3 Geri bildirim ve planlama
5. Öğrencileri güçlendirmek	5.1 Erişilebilirlik ve kapsayıcılık. 5.2 Farklılaşma ve kişiselleştirme 5.3 Öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlamak
6. Öğrencilerin dijital yeterliliklerini kolaylaştırmak	6.1 Bilgi ve medya okuryazarlığı 6.2 İletişim 6.3 İçerik oluşturma 6.4 Sorumlu kullanım 6.5 Problem çözme

UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlilikleri Çerçevesi

UNESCO'nun 2008'de gerçekleştirdiği çalıştayda “öğretmenler için (bilgi ve iletişim teknolojileri)BİT yetkinlik Standartları " projesi kapsamında standartlar ve kaynaklar” (ICT-CST), özellikle öğretmen eğitimi programlarını planlamak için tüm öğretmenler için kılavuz niteliği taşımaktadır. UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlilikleri Çerçevesi 64 kazanım içeren, altı unsur ve üç seviyeden oluşan 18 dijital yeterlik tanımlanmıştır. Çerçeve üç seviyeyi bilgi edinme, bilginin derinleştirilmesi ve bilginin yaratılması olarak belirlemiştir. Bu yaklaşımlar altı bileşenle: eğitim sistemi politika, müfredat, pedagoji, (bilgi ve iletişim teknolojileri) BİT, organizasyon ve öğretmen eğitimi” ile desteklenmiştir. Her seviye altı boyuta bölünmüştür ve bir öğretmen bu yönlerden bazılarında diğerlerinden daha güçlü olabilir. İdeal olarak, bireysel öğretmenlerin yeterliliklerini haritalamak için tasarlanmış herhangi bir tanı aracı, altı yönün her birinde güçlü ve zayıf yanlarını hesaba katmalıdır. Öğretmenler, seviyeler ve yönler genelinde profillerini belirlemek için düzenli olarak değerlendirilmeli ve gelişmeye ve ilerlemeye teşvik edilmelidir (UNESCO, 2018).

21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (P21 Learning Framework, 2019)

Uygulayıcıların becerileri temel akademik konuların öğretimine entegre etmelerine yardımcı olmak için Partnership for 21st Learning koalisyonu (Borrowski, 2019) 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi olarak bilinen birleşik, kolektif bir vizyon geliştirmiştir. Bu çerçeve, öğrencilerin işte ve yaşamda başarılı olmak için ustalaşması gereken beceri, bilgi ve uzmanlığı tanımlar; içerik bilgisi, özel beceriler, uzmanlık ve okuryazarlıkların bir karışımıdır. Eleştirel düşünebilen ve etkili bir şekilde iletişim kurabilenler, temel akademik konu bilgisinin temelini oluşturmalıdır. Temel bilgi öğretimi bağlamında öğrenciler eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi günümüz dünyasında başarı için gerekli becerileri de öğrenmelidir (Literacy, 2014).

Geniş Tabanlı Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi

Falloon (2020), öğretmen dijital yeterliğine ilişkin genişletilmiş bir görüş sunan kavramsal bir çerçeve sunmuştur. PTAB ile uyumlu hâle getirdiği modeli “öğretim programı yeterlikleri”, “bireysel-etik yeterlikler”, “bireysel-mesleki yeterlikler”, “bireysel-etik ve bireysel-mesleki yeterliklerin bütünleştirilmesi” kapsamında geniş tabanlı öğretmen dijital çerçevesini sunmuştur.

Kariyer Memnuniyeti

Kariyer memnuniyeti, bireylerin kariyer ilerlemelerinin kendi amaçları, değerleri ve tercihlerine ne kadar tutarlı olduğuna inandıklarının bir göstergesidir (Karavardar, 2014). Bu bağlamda, bireyler kariyerlerinin yönünü ve ulaştıkları noktayı değerlendirirken, kendi içsel motivasyonları ve hedefleriyle olan uyumu dikkate alırlar. Eğer birey, kariyer yolculuğunun kendi değerleriyle ve yaşam amaçlarıyla uyumlu olduğunu düşünüyorsa, bu durum kariyer memnuniyetini artırır. Ancak, kariyer ilerlemesi ile bireysel hedefler arasında bir uyumsuzluk varsa, bu da memnuniyetsizliğe yol açabilir. Dolayısıyla, kariyer memnuniyeti, sadece dışsal başarılar (terfi, gelir artışı vb.) değil, aynı zamanda bireyin kendi içsel tatmin düzeyiyle de yakından ilişkilidir. Bu yönüyle kariyer memnuniyeti, bireylerin hem profesyonel hem de kişisel gelişimlerini anlamada önemli bir kavramdır.

İş dünyasında yaşanan hızlı ekonomik, teknolojik, politik ve kültürel değişimler, örgütleri sürekli bir dönüşüm içinde olmaya zorlamaktadır. Bu dönüşüm ile birlikte örgütler kimi

zaman küçülme, birleşme, iş süreçlerini yeniden düzenleme ve dış kaynak kullanımı gibi stratejilere yönelerek değişime ayak uydurmaktadır. Çalışanların, bu değişim sürecine uyum sağlamakta yaşadığı zorluklar neticesinde örgütler insan kaynağına odaklanmaktadır. Örgütler, çalışan bağlılığını artırarak onları uzun süre istihdam etmeye çalışarak verimliliği ve performansı yükseltmeye çalışmaktadır. Çalışan gelişimine önem veren örgütler, müşteri memnuniyetini artırarak rekabet avantajı elde edebilirler. Çalışanların bilgi, yetenek ve deneyimlerini ifade eden insan sermayesi bu süreçte kritik bir öneme sahiptir.

Çalışanlar, kariyer gelişimi fırsatlarının maddi ve manevi kazançlar sağlayacağına inanarak örgütlerinde uzun süre kalmayı ve daha yüksek performans sergilemeyi düşünmektedir. İnsan kaynakları uzmanları, nitelikli çalışanların kaybında en önemli etkenin kariyer gelişim olanaklarının yetersizliği olduğunu belirtmektedir (Derven, 2015). Delery ve Doty (1996), çalışanlara değer verilmesinin, kariyer olanaklarının geliştirilmesinin ve eğitimlerle bilgi ve becerilerin artırılmasının örgütsel başarı için kritik olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, kariyer hizmetlerinin sunulmasının çalışan bağlılığını artırarak personel devir hızını azaltacağını belirtmişlerdir. Edwards ve Bach (2013), nitelikli çalışanları elde tutmanın önemine değinirken, Rothwell ve Kazanas (2003) ise kariyerin iş hayatının temel yapısını oluşturduğunu ve bu nedenle kariyer politikaları geliştirmeyen insan kaynakları birimlerinin başarıya ulaşmasının zor olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kariyer gelişimi fırsatları örgütlerin uzun dönemli başarısı için hayati öneme sahiptir.

Kariyer Kavramı

Çalışma hayatı hızlı bir değişim yaşamaktadır (Blau, 2001). Bu değişim, kariyer kavramının önemini artırmış ve günümüze kadar taşınmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, kariyer gelişimi bireylerin profesyonel çalışma hayatında daha fazla önem kazanmıştır. 1980'lerdeki küreselleşmenin etkisiyle, yeni yönetim yaklaşımları kariyer konusunu örgütlerde daha fazla ön plana çıkarmıştır. Bu süreçte, insan psikolojisi ve örgüt içindeki davranışların kariyer gelişiminde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Böylece, kariyer kavramı hem bireyler hem de örgütler için stratejik bir odak haline gelmiştir.

İş dünyasında yaşanan değişimler ile zamanla bireyler refah içinde bir yaşam sürme arzusu ve sürekli yükselme hedefi yerine farklı iş fırsatlarını değerlendirmeye yönelmiştir. Değişime ayak uydurmaya çalışan örgütler temel amaçları “kar, büyüme ve süreklilik” olgularını sağlayabilmenin insan faktörüne bağlı olduğunu kabul ederek; entelektüel

sermayenin önem vermişler ve çalışanların mesleki bağlılıklarını güçlendirmek adına önemli mesleki yatırımlar ve çalışmalara yönelmişlerdir (Chen, Lee, Wu & Lin, 2010; Yılmaz, Akdere & Yenihan, 2010). İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY), genel olarak örgütlerde çalışan bireylerin gereksinimlerinin giderilmesine yönelmekte ve kişiyi temel alan ve onun daha etkin, verimli ve yararlı olabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmasını kapsamaktadır (Öğüt, 2004). Dolayısıyla kariyer planlama, kariyer geliştirme ve kariyer yönetimi kavramları örgütler açısından daha da önem kazanmaktadır (Kılıç & Öztürk, 2010). İyi planlanmış bir kariyer planı sayesinde, mesleki başarı ve tatmin söz konusu olabilmektedir. Çünkü meslek ve kariyer iç içe geçmiş kavramlardır (Super & Hall, 1978). Bilginin ön plana çıktığı çalışma hayatında ancak kendini geliştirebilen, mesleklerinde kariyer planlaması yaparak ilerleme gösterebilen bireyler rekabette üstünlük sağlayabilmektedir (Kaya & Zerenler, 2014).

Teknolojiye ağırlık veren örgütler rekabet avantajı elde edebilmek için kariyer konusuna her geçen gün daha çok önem vermektedirler (Aryee, 1992). Kariyer kavramının Türkiye’de kullanımının Amerika’yı model alarak 1950’lerde Marshall Planı kapsamında Amerikalı uzmanların ülkemize gelmesi ve bazı Türk eğitimcilerin ABD’de eğitim görüp yurda dönmesi ile başladığı söylenebilir (Balta Aydın, 2007). Türkiye’de o yıllardan itibaren meslek ve kariyer danışmanlığı girişimlerine bakacak olursak; 21 Ocak 1946 tarihinde kamu istihdam hizmetlerini vermek, işçilere vasıflarına uygun işler bulmak ve işverenlere de işlerine uygun vasıfta işçi bulmak yani iş ve işçi bulmaya aracılık etmek üzere İş ve İşçi Bulma Kurumu (İİBK)’nin kurulması, İİBK’nin 1992’de Alman uzmanlarla işbirliği dahilinde 5 ilde “İş ve Meslek Danışmanlığı Servisleri” açması, İİBK’nin 1993’te Ankara’da ilk “Mesleki Danışma Merkezi”ni açması, MEB ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı arasında 1992’de “Meslek Danışmanlığında İşbirliği Protokolü”nü imzalaması, 1995 yılından itibaren meslek rehberliği ve kariyer danışmanlığı konusunda kitapların yazılmaya başlaması, lisansüstü tezlere ağırlık verilmesi, 2003 yılında A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesinde “İnsan Kaynakları ve Kariyer Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı”nın açılması, buna bağlı olarak İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Araştırma ve Uygulama Merkezi ve Kariyer Danışmanlığı Derneğinin kurulması, 2008’de YÖK tarafından alınan bir kararla tüm PDR lisans programlarında “Mesleki Rehberlik ve Danışma” ile “Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulamaları” derslerinin zorunlu ders haline getirilmesi, son yıllarda üniversitelerin bünyesinde öğrencilere iş bulma için staj olanakları sağlama, iş dünyasını tanıtmaya, öğrencilere kariyer alanındaki problemleriyle ilgili olarak

yardımcı olma gibi alanlarda faaliyetler sürdüren “Kariyer Danışma Merkezleri”nin açılması olarak özetlenebilir (Şahin, 2016; Yeşilyaprak, 2012).

Kariyer Tanımı

Kariyer kelimesi, İngilizce "career" (meslek), Latince "carrus" (at arabası) ve "carrera" (yol), Fransızca "carrière" (yarış yolu) gibi kökenlere sahiptir. Sözlük anlamları arasında ise koşu yeri, taş ocağı, yol gibi terimler yer alırken, mecazi anlamda meslek, ömür ve yaşam anlamına gelmektedir (Bayraktaroğlu, 2006). Türkçeye Fransızca "carrière" kelimesinden geçmiş olan kariyer, günümüzde bir iş kolunda sürekli ilerlemeyi ifade etmektedir. Genel anlamda kariyer kavramı, bireylerin iş yaşamı boyunca bulundukları görevler ve bu görevlere yönelik tutumları olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2003).

Literatür incelendiğinde kariyer kavramının çeşitli anlamlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kariyer, bireylerin sosyal düzen ve işin gereklilikleri yönünde kendilerini yönlendirmeleridir” (Hughes, 1937).

“Kariyer, çalışanın bir ya da daha fazla sayıda örgütten edindiği deneyimler sayesinde geçirdiği gelişim sürecidir” (Baruch & Rosenstein, 1992).

“Kariyer kavramı, bireylerin işe başlama aşamasından itibaren, mesleği bırakma veya emeklilik dönemine kadar devam eden süreç boyunca, aynı çalışma grubu içerisinde farklı görev ve sorumluluklar alarak örgütlerdeki farklı iş birimlerinde çalışma anlamı taşımaktadır” (Çalık & Ereş, 2006).

“Kariyer, kişilerin çalışma yaşamları boyunca yaptıkları işleri, iş yaşamındaki gelişme ve ilerlemeleri içeren bir kavramdır” (Bingöl, 2004).

“Kariyer, bireyin yaşamı boyunca iş ile ilgili edindiği tecrübelerdir” (Cenzo & Robbins, 1994).

“Kariyer, bireysel ve örgütsel hedefler genelinde şekillenen, bireyin yaşamı boyunca uygulamaya devam ettiği bir kısmını denetim ve kontrol altında tutabileceği çalışma tecrübesi ve faaliyeti ile ilgili bir süreçtir (Orpen, 1994).

“Kariyer, bir insanın çalışma hayatında herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deney ve yetenek kazanması anlamına gelmektedir (Tortop, 1992).

“Kariyer, bir örgütte ya da profesyonel hiyerarşide, genellikle yukarı doğru olan, hareketlilik olarak açıklanmaktadır (Klatt, Murdick & Schuster, 1985).

“Kariyer kelimesi günümüzde, iş ve meslek hayatında ilerleme kaydetmek, başarı veya başarılar elde etmek ve bireyin tüm bu yaşantısı süresince üstlendiği tüm rolleri ile ilgili tecrübelerinin bütünü olarak tanımlanabilir” (Taşlıyan, Arı & Duzman, 2011).

“Kariyer, seçilen bir iş kulvarında ilerlemek ve bunun sonucunda sorumluluk üstlenmek, statü kazanmak ve saygınlık elde etmektir” (Kılıç & Öztürk, 2010; Taştepe, 2001).

İş hayatındaki kariyer, dikey ilerleme ve yatay ilerleme olarak iki ana şekilde ele alınabilir. Dikey ilerleme, terfi ve yükselme gibi durumları içerirken; yatay ilerleme, çalışılan kurumda statü ve maaş gibi unsurları ifade etmektedir. Kariyer, yalnızca bir organizasyondaki başarıya değil, aynı zamanda diğer mesleki veya kültürel bağlamlardaki başarıya dayanan daha geniş bir perspektif sunar (Arthur, Khapova & Wilderom, 2005). Kariyer kavramı için dört farklı tanım yapılabilir (Çetin, 2009) :

1. İşyerinde ilerleme (terfi ve yükselmeler gibi),
2. Belirli bir meslek alanında (örneğin, doktor veya akademisyen) ilerleme,
3. Yaşam boyu devam eden işler dizisi ve işlerin bütünü,
4. Çalışma hayatında üstlenilen rol ve deneyimler.

Kariyer, bir bireyin çalıştığı kurum içindeki yukarı doğru hareketliliğine dayanan bir olgu olarak da tanımlanmaktadır (Arthur, Khapova & Wilderom, 2005). Bu bakış açıları, kariyerin farklı yönlerini ve bireylerin kariyer yolculuklarını nasıl şekillendirdiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Maddi ve manevi gereksinimleri tatmin edilmiş çalışanlar bir süre sonra kendini gerçekleştirme gereksinimlerini karşılamak amacıyla kariyerlerinde yükselmek istemektedir.

Kariyer genel anlamıyla, bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve beceri elde etmesidir (Bayraktaroğlu, 2006).

Kariyer kavramının farklı biçimlerde yorumlanması mümkündür (Berberoğlu, 1991; Çalık & Ereş, 2022):

- Kariyer, ilerleme olarak düşünüldüğünde çeşitli görevler arasındaki hareketliliği,
- Meslek olarak düşünüldüğünde çeşitli işler arasındaki hareketliliği,

- Yaşam boyu yapılan işler dizini olarak düşünüldüğünde bireyin yaptığı işlerin tümünü kapsamaktadır.

Kariyer kavramına öznel ve nesnel bakış açısıyla bakıldığında kariyer bireyin yaşam boyu çalıştığı işteki pozisyonların tümüdür ki bu nesnel bir kariyer yaklaşımıdır (Yalçın, 2001). Diğer yandan kariyer değerler, davranışlar ve motivasyon kavramlarından oluşmaktadır ve bireyin yaş alması ile ortaya çıkması durumu öznel bir kariyer yaklaşımıdır (Kaya & Zerenler, 2014). Bu tanımlar sonucu vasıflı ya da vasıfsız, ücretli ya da ücretsiz her türlü iş, mesleki işlerin yanısıra ev işleri veya gönüllü çalışmalar bir kariyerin oluşumuna katkı sağlamaktadır (Yalçın, 2001).

Kariyer tanımı, disiplinler arasında kayda değer farklılıklar göstermektedir. Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi, tarih ve coğrafyada alanlarında farklı kariyer kavramsallaştırmaları, her disiplinin kariyerin farklı yönlerine odaklandığı göstermektedir (Çalık & Ereş, 2022). Örneğin, siyaset biliminde kariyer çalışması, bireylerin siyasi bağlamda güç, zenginlik ve sosyal statü arayışına odaklanırken, sosyolojide aracı rollerine ve sosyal yapılar ile birey arasındaki karşılıklı ilişkiye olan bağlantısına odaklanır.

Kariyer ile ilgili tanımlara baktığımızda tanımlar ne kadar farklı olsa da kariyer kavramının birtakım özellikleri bulunmaktadır (Kaya & Zerenler, 2014; Shatkin, 2011; Şimşek & Çelik, 2008):

- Kariyer kavramı, sadece yüksek statüdeki ya da hızlı ilerleme olanaklarının bulunduğu iş ortamlarında çalışan bireylerle ilgili değildir.
- Kariyer kavramı sadece dikey olarak hareketlenmelerden ibaret değildir. Örgütteki basamaksal hiyererşik yükselmenin yanı sıra yatay olarak hali hazırda yaptığı işten memnun olan ve yükselmek istemeyen kişileri de kapsamaktadır.
- Bir örgütte işe alma ve/veya alınma ile kariyer kavramı eş anlamlı değildir.
- Kariyer kavramı, hem örgütün birey üzerindeki etkilerini hem de bireyin kendi iş hayatı, planlaması ve denetiminde söz sahibi olması anlamına gelmektedir.

Kariyer bir bireyin iş hayatı boyunca iş ile ilgili tecrübe, tutum ve davranışlarını kapsamaktadır (Griffin, 1993). Griffin'e (1993) göre iş ile kariyer arasındaki en önemli ayrım kişinin psikolojik bağlılığı ile ilgilidir. Örneğin bireyler her gün belli saatler arasında yaptıkları işi zorunda oldukları ya da kendilerine belli bir miktar ücret ödendiğini düşündüklerinden dolayı işin kendileri için asıl önemini kavrayamamaktadırlar. Ancak birey

ekonomik gelirin önemli olmasının yanında yaptığı işin niteliği, ilerleme ve kendini gerçekleştirme unsurlarını da dikkate alıyorsa işini kariyer olarak görüyor demektir (Çalık & Ereş, 2006; Drucker, 1994). Bunun yerine işlerine bir kariyer olarak baktıklarında kişi işine daha fazla ilgi göstereceklerdir. Bu bağlamda Griffin'e (1993) göre para bireyi etkileyen çok sayıdaki faktörden yalnızca biridir.

Kariyer Kavramının Tarihsel Gelişimi

Kariyer kavramı, 1970'li yıllarda iş dünyasında daha fazla incelenmeye başlanmış olsa da, kökleri 16. yüzyıla, modern kamu hizmeti anlayışının gelişimine kadar uzanmaktadır. Bu dönemde kariyer, özellikle devlet memurluğu ile ilişkilendirilmiş ve gelişmiştir. Kariyer kavramının bilimsel olarak kullanımı, 1956 yılında Anne Roe'nun "Meslekler Psikolojisi" adlı kitabıyla başlamıştır (Özgen, Öztürk & Yalçın, 2010). Bunu takiben, 1950'de Donald E. Supper'in "Kariyer Psikolojisi" ve 1963'te Tiedeman ve O'Hara'nın "Kariyer Gelişimi Seçimi ve Uyarlanması" ile ilgili teorileri gibi çalışmalar, kariyer konusunu daha fazla tartışmaya açmıştır. Borows'un 1964'te yazdığı "Endüstri Sosyolojisi" ile 1966 yılında John Holland'ın "Meslek Tercihi Teorisi" de bu alandaki literatürü zenginleştirmiştir. Bu gelişmeler, kariyer kavramının daha derin bir anlayışla ele alınmasına olanak tanımıştır. Globalleşme ile birlikte kariyer kavramı yirminci yüzyılın ortalarından itibaren geleneksel kariyer anlayışı yerine çok yönlü kariyer tanımı ile açıklanmaya başlanmıştır (Çalık & Ereş, 2006). Geleneksel kariyer yaklaşımı, bireyin belli bir çalışma süresi boyunca örgütte gelebileceği hiyerarşik basamakların önceden belli olduğu bir yapıya işaret ederek bir ya da iki örgütteki mesleki gelişim olarak tanımlanmaktadır (Kaya & Zerenler, 2014; Seçer & Çınar, 2011; Seymen, 2004). Kariyer, bireyin iş deneyimleri dizisi olarak tanımlanırken alanyazında mesleki ve örgütsel içerik olarak tanımlanmaktadır. Son zamanlarda kariyer yönetim alanında kariyer sınırsızlığı ve çok yönlü kariyer gibi bireysel ve esnek modeller tercih edilmektedir (Kaya & Zerenler, 2014). Çok yönlü kariyer kişinin kabiliyetleri ile ilgilerindeki değişimler ve değerlendirmelere göre değişen kariyer olarak tanımlanmaktadır (Çalık & Ereş, 2022; Noe, 1999). Geleneksel kariyerde "örgüt" merkeze alınırken çok yönlü kariyerde "birey" merkeze alınmaktadır. Çok yönlü kariyerde birey görevinin dışında farklı bir görevi denemek isteyebilir. Görevlendirme isteği ile yeteneklerini geliştirmeye fırsat bulacağı için bu kariyer anlayışında psikolojik tatmin anlayışı esastır. Örgüt yapısı olarak düşünüldüğünde sadece dikey hareketlilik olmayıp yatay geçişler de söz konusu olmaktadır. Bu yatay hareketlenme çalışanın sorumluluklarını artırdığından bu durum örgütlerde

psikolojik sözleşme olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla çok yönlü kariyerin dikkat çeken bir özelliği, sürekli öğrenme eğilimini destekleyerek öğrenen örgütlerin önünü açmasıdır (Çalık & Ereş, 2022).

Frederick Winslow Taylor'un Çalışmaları

Taylor'un 1911'de yayımladığı "The Principles of Scientific Management" eseri, modern yönetim anlayışının temellerini atmıştır. "Bilimsel yönetim yaklaşımı", iş süreçlerinin sistematik bir şekilde ele alınarak verimliliğin artırılmasını hedeflerken, aynı zamanda çalışanların kariyer yönetimi açısından da önemli ilkeler sunmaktadır.

Bu bağlamda iş tanımlarının net bir şekilde yapılması, çalışanların yeteneklerine uygun pozisyonlarda yer almalarını sağlarken, aynı zamanda meslek seçimlerinde de bireylerin bir vizyon oluşturması önemli bir husustur (Elitok, 2019). Taylor, çalışanların eğitimi ve ödüllendirilmesi gibi konularla, iş yerinde motivasyonu artırmayı ve verimliliği sağlamayı amaçlamıştır. Bu ilkeler, günümüzdeki modern kariyer yaklaşımlarının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Taylor'un önerileri, sadece yönetim pratiği açısından değil, aynı zamanda çalışanların kariyer gelişimi açısından da uzun vadeli etkilere sahiptir. Bu yaklaşım, bireylerin iş yaşamındaki başarılarını artırmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda örgütlerin de hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırır.

Frank Parsons'ın "Özellik-Faktör" Teorisi

Parsons'un kariyer teorisi, kariyer danışmanlığında önemli bir kilometre taşı olarak kabul edilmektedir. Hızla değişen sosyal dinamikler, özellikle ABD'deki kentleşme ve göç hareketleri, iş dünyasındaki farklılaşma ile birleşerek Parsons'un teorisinin temelini oluşturmuştur.

Kişilik Faktör Teorisi, bireylerin meslek seçimlerinde psikolojik özelliklerinin ve kişilik yapılarının rolünü vurgulayarak kariyer danışmanlığında bilimsel bir yaklaşım geliştirmiştir. Parsons, gençlerin meslek seçiminde kendi başlarına karar vermekten ziyade, uzmanlardan ve kendilerinden yardım alarak daha bilinçli seçimler yapmalarını önermiştir (Atlı, 2016). Bu bağlamda, Parsons kariyer gelişiminin üç temel unsuru olarak "kendini anlama", "işin gereklerini bilme" ve "muhakeme gücünü kullanma" konularını ön plana çıkarmıştır (Elitok, 2019).

Parsons'un yaklaşımı, eğitim göstergeleri ve mesleki başarı gibi ölçülebilir unsurları da dikkate alarak, bireylerin kariyerlerine yönelik bilimsel ve sistematik bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Parsons'ın mesleki kabiliyeti belirleyen nedenlerin bireylerin psikolojik farklılıklarından kaynaklanabileceği düşüncesi mesleki psikolojinin temeli haline gelmiştir (Bailey & Stadt, 1973). Sonuç olarak, Parsons'un teorisi, kariyer üzerine yapılan birçok çalışmanın yapı taşını oluşturarak bu alandaki araştırmalara öncülük etmiştir.

Ginzberg'in Meslek Seçim Teorisi

Ginzberg'in meslek seçimi üzerine yaptığı çalışmalar, 1930'larda başlayıp 1970'lere kadar uzanan önemli bir dönemdir. Bu bağlamda 1951'de oluşturduğu disiplinler arası çalışma grubu ile ekonomi, sosyoloji ve psikoloji gibi alanların birleşimini sağlama çabasını vurgulamıştır. Ginzberg ve arkadaşları çalışmalarıyla meslek seçimine gelişimsel açıdan bakmaları açısından ilk olarak kabul edilirler. Çalışmaya göre meslek seçim süreci üçe, meslek seçimini etkileyen unsurlar dörde ayrılmıştır (Ayas, Deniz & Kağan, 2010):

Mesleki Karar Verme Süreci:

- Hayal Dönemi: 7-12 yaş olarak ifade edilen bu dönemde çocuk hoşlandığı yönde meslek seçimi davranışı ya da güçlü gördüğü insanlara özentisi duyarak kendini özdeşleştirerek meslek seçimi yapmaktadır.
- Geçici Seçim Dönemi: 13-17 yaşları arasında yeteneklerinin farkına vararak meslek seçimiyle ilgili öngörülerde bulunmaya başlar. 17-18 yaşlarına doğru ise meslek seçiminin ciddiyetinin farkına varmaya başlar ve bu konuda iş bulma, maaş, eğitim, çalışma konuları gibi hususlar eskiye göre daha da önem kazanır.
- Gerçekçi Dönem: 18-22 yaşlarını kapsayan bu dönem birey seçeceği meslekle ilgili araştırmalar yaptıkça vereceği kararlar kesinlik kazanır.

Ginzberg'in meslek seçimine süreç olarak yaklaşması oldukça önemli bir husustur ve kariyer çalışmalarına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

Roe'nin Meslek Seçimi ve İhtiyaç Teorisi

Erken çocukluk yaşantılarının kariyerle ilgili davranışları etkilediğini ifade eden Anne Roe'ye göre "çocuklukta yaşanan hayal kırıklıkları ve doyumların örüntüsüne bağlı olarak gelişen psikolojik ihtiyaçların yapısı" erken çocukluk yaşantıları ve sonraki dönem kariyer davranışları arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Maslow'un teorisinden yola çıkan Roe, çocukluk döneminde giderilmemiş bu ihtiyaçların bireyin meslek seçiminde önemli etkenler olduğunu öne sürmüştür (Adıgüzel & Erdoğan, 2014). Roe, çocukluğu incelerken ebeveynlerin tutumlarının da oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu davranışlar çocuğun üzerine aşırı derecede düşme, çocuğa soğuk davranma ve çocuğu kabul etme olmak üzere üç başlıkta incelenebilir (Bozgedik, 2017). Teori, yöntem ve tutum ölçümündeki bilimsel zorluk ve karmaşıklıktan ötürü eleştirilebilir olmasına rağmen meslek seçimi ve kişilik oluşumu açısından alanyazına katkı sağlamıştır.

Tiedeman ve O'Hara'nın Meslek Gelişimi ve Mesleki Karar Verme Modeli

Tiedeman ve O'Hara'ya (1963) göre bireyin kariyer gelişimi benliği ile ilgili problemleri çözüme kavuşturdukça kişiliğiyle birlikte gelişerek ilerlemektedir (Elitok, 2019). İnsanların eğitim ve meslek hayatları boyunca sorunlarla mücadele etmeleri, benlik ve mesleki kimlikleri birbirlerini etkilemektedir. Kişi işinde pozisyon değiştirdiğinde benliği de değişime uğrar. Meslek seçim süreci mesleki kimliğin gelişim sürecidir ve benlik bu kimliğin odak noktasındadır (Boroğlu Yatangaç, 2010). Tiedeman ve O'Hara'nın 'mesleki problemlere rasyonel çözümler sunmaya çalışan bir paradigma' diye açıkladıkları karar verme modeli, beklenti dönemi ve uygulama-uyum sağlama dönemi olarak 2 temel dönemden oluşmaktadır ve bu başlıklar kendi içerisinde ayrılmaktadır (Elitok, 2019). Tiedeman'ın teorisi, kariyer gelişiminin sadece iş seçiminden ibaret olmadığını, aynı zamanda bireyin öz kimliğini keşfetme ve geliştirme sürecinin de önemli bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan, kariyer danışmanlığında bireylerin kendilerini tanımaları ve benlik kavramlarını geliştirmeleri için gerekli desteği almaları gerektiği öne çıkmaktadır. Tiedeman ve O'Hara'nın çalışmaları, kariyer gelişimi ve danışmanlığı alanında etkili bir çerçeve sunmaktadır.

Holland'ın Meslek Seçiminde Kişilik Teorisi

Holland (1959) meslek seçiminde kişilik özelliklerinin önemini vurgulayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Teori kısaca meslek tercihinin, bireyin kalıtsal özellikleriyle çevresel ve kültürel faktörlerin bileşimiyle oluştuğunu öne sürmektedir. Holland mesleki tercih ve bireysel özellikleri altı boyutta ele almıştır (Bailey & Stadt, 1973). Bunlar aşağıda özetlenmiştir:

Gerçekçi (*Realistic*): Genellikle dışa dönük ve doğayla etkileşim içinde olan bireyleri tanımlar. Pratik, mekanik ve fiziksel becerilere dayalı işlerle ilişkilidir.

Araştırmacı (*Investigative*): Problem çözme ve araştırma becerilerine vurgu yapar. Analitik, bilimsel ve düşünsel yönelimler gösteren bireyleri tanımlar.

Sanatsal (*Artistic*): Duygusal ve bireysel ifadeye değer veren kişilikleri temsil eder. Yaratıcılık, estetik ve sanatla ilgili işleri kapsar.

Sosyal (*Social*): Empati ve iletişim becerileri ön plandadır. İnsanlarla etkileşim kurmayı, yardım etmeyi ve toplumsal sorunlarla ilgilenmeyi tercih eden bireylerdir.

Girişimci (*Enterprising*): Genellikle risk alma ve yenilikçilikle ilişkilidir. Liderlik, ikna etme ve organizasyon becerileri ile tanınan bireyleri kapsar.

Düzenleyici (*Conventional*): Analitik ve organizasyonel becerilere vurgu yapar. Düzen, sistem ve detaylarla ilgilenen bireylerdir.

Holland'ın teorisi, kişiliğin meslek seçiminde nasıl bir rol oynadığını anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bireylerin kendi kişilik türlerini tanımları, kendileri için en uygun meslekleri seçmelerine yardımcı olabilir. Bu yaklaşım, kariyer danışmanlığında kişisel farkındalığı artırmak ve bireylerin meslek seçim süreçlerini daha bilinçli hale getirmek açısından oldukça faydalıdır.

Hoppock'un Birleşim Teorisi

Hoppock'un 1967'de yayımladığı "Mesleki Bilgi" (Occupational Information) kitabı, kariyer geliştirme ve meslek seçimi konularında önemli varsayımlar içermektedir. Hoppock, teorisinde bireylerin ihtiyaçlarını geniş bir perspektiften ele alarak, kariyer seçiminde bu ihtiyaçların nasıl rol oynadığını vurgulamıştır. Hoppock, teorisi ile test edilmiş hipotezler yerine daha çok sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşım benimsemiştir; bu da onun kariyer

gelişimi ile ilgili düşüncelerinin daha esnek ve dinamik bir yapıya sahip olmasını sağlamıştır. Hoppock, çalışmasında kariyer danışmanlığı ve meslek seçimi süreçlerinde bireylerin ihtiyaçlarını anlamının önemini vurgulamakta ve bu ihtiyaçların karşılanmasının kariyer tatmini ve başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Teorinin on adet varsayımı bulunmaktadır (Bailey & Stadt, 1973):

- 1- Meslekler ihtiyaçları karşılamak amacıyla seçilir.
- 2- Seçtiğimiz meslek en çok ilgi duyduğumuz ve ihtiyaçlarımıza en fazla hitap eden olandır.
- 3- İhtiyaçlar doğrudan ya da dolaylı olarak seçimlerimizi etkilerler.
- 4- Bir işin ihtiyaçlarımızı karşılayacağını fark ettiğimizde mesleki gelişim başlar.
- 5- Bireyin iş seçimindeki ve kariyerindeki başarısı; kendini tanıması, meslekle ilgili bilgilerinin olması ve ikisi arasındaki ilişkiyi doğru kurabileceği bir zihne sahip olmasının birleşiminden oluşmaktadır.
- 6- Kendimiz hakkındaki bilgimiz seçimlerimizi etkiler.
- 7- İşle ilgili bilgiler bizim meslek seçimimizi etkiler.
- 8- İş tatminimizin derecesi sahip olduklarımızın beklentilerimize oranıyla ölçülebilir.
- 9- Memnuniyet, işin bize bugün ne verdiği veya gelecekte ne sunacağını sonucudur.
- 10- Farklı bir işin ihtiyaçlarımızı daha iyi karşıladığını düşündüğümüzde mesleki tercihimiz de değişecektir.

Schein'in Kariyer Çapaları

Edgar Schein, 1974 yılında yayımladığı "Kariyer Çapası ve Kariyer Yolları" raporunda kariyer çapası kavramını bireyin kariyerine yön veren ve onu bu yönde zorlayan güdü, tutum ve değer belirtisi olarak ifade etmiştir. Schein'e göre kariyer, temel iki etkenin etkileşimiyle oluşan aşamalar topluluğu olarak tanımlanabilir:

- Bireysel İhtiyaçlar, Güdüler, İşle İlgili Arzular ve Amaçlar: Bireyin kendi hedefleri, değerleri ve motivasyonları kariyer sürecinde belirleyici bir faktördür. Bu unsurlar, kişinin kariyer seçimlerini ve yönelimlerini şekillendirmektedir.
- İşle İlgili Toplumsal Beklentiler: Toplumun ve iş dünyasının beklentileri bireylerin meslek seçiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu, mesleği icra edenlerin sahip olması

beklenen fırsatlar, mevki, ücret gibi unsurları kapsar. Schein'in kariyer çapası yaklaşımı kariyer danışmanlığı ve bireylerin kariyer hedeflerini belirlemede önemli bir çerçeve sunmaktadır.

İş Yaşamında Bireysel İhtiyaçlar, Motivasyon ve Kariyer İlişkisi

Bireyler farklı özellikler taşıdığından dolayı benzer durumlar karşısında farklı davranışlar gösterebilmektedir. Çünkü her insan farklı duygu, zeka, ilgi alanı, motivasyon ve kişiliğe sahiptir. Karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumlarda kişiliğinin etkisiyle davranış gösterir. Örgütsel açıdan davranışlar incelendiğinde örgütsel davranışın temelinde bireysel özelliklerin yanında bireysel ihtiyaçlar söz konusudur. Klasik yönetim kuramına göre örgütler dev bir makineye, çalışanlar ise bu makinenin parçalarına benzetilir. 1950'lere kadar hakim olan bu kurama göre insanlar sadece para için çalışırlar ve yeterince kazanç elde ettiklerinde verimli olduklarını düşünürler. Amerika'da yapılan Hawthorne Araştırmaları sonucunda araştırmacı Elton Mayo tarafından bilimsel olarak insanın sadece bir makine olmadığı kabul edilmiştir. 1950'li yıllarda kendini gerçekleştiren insan modeli Mc Gregor, Maslow ve Herzberg gibi bilim adamları tarafından geliştirilmiştir. 1960'lı yıllarda, bireyin örgütle bütünleşmesi gerektiğini savunan Batı ve Japon tipi yönetim anlayışı, Toplam Kalite yönetiminin temelini oluşturan Z tipi yönetim kuramı geliştirilmiştir. 1970'li yıllara gelindiğinde ise iş yaşamı, kalite ve verimlilik kavramlarının birbiriyle ilişkisi neticesinde İnsan Kaynakları Yönetim anlayışı geliştirilmiştir.

Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı

İlk defa bilimsel anlamda insan ihtiyaçlarını ele alan Abraham Maslow, insanların biyolojik, sosyal ve psikolojik birer birey olarak gereksinimlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Maslow (1943) araştırmaları sonucunda insan gereksinimlerinin beş temel grupta yer aldığını, bu gereksinimlerin tüm insanlar için geçerli olduğunu ancak etkisinin bireyden bireye değişebileceğini belirtmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar sıralaması aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Fizyolojik İhtiyaçlar: İnsan biyolojik bir varlık olduğundan dolayı yemek, içmek, barınmak, cinsellik, uyku gibi fizyolojik ihtiyaçlarını gidermek zorundadır.

Güvenlik İhtiyacı: İnsan biyolojik yaşamını sürdürebilmek için geleceğe dönük birtakım emeklilik, sigorta, sağlık güvencesi gibi güvenlik ihtiyaçlarını giderecek arayışlarda bulunur.

Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı: İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle çevresindeki diğer insanlara karşı başarılı hizmet vermek şeklinde toplumda saygınlık ve takdir kazanma ihtiyacı hissetmektedir.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Maslow'un ihtiyaç listesindeki son kademesinde birey yaratıcı bir kimse olarak bulunduğu örgüt dışında da tanınmak ve belli bir ünvana sahip olmak istemektedir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması belirli bir sıralamada gerçekleşir. Teoriye göre bireyler alt basamaktaki ihtiyaçlarını karşıladıklarında, daha üst basamaktaki ihtiyaçlara yönelirler. Maslow'un bu çalışması, bireylerin iş seçimi ve kariyer gelişiminde motivasyonlarını anlamaya yönelik büyük bir öneme sahiptir. Örneğin, bir birey temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamasının ardından sosyal etkileşim ve saygı ihtiyaçları peşinde koşmaya başlar. Bu durum, bireylerin kariyer seçimlerinde hangi faktörlerin etkili olduğunu anlamak için önemli ipuçları vermektedir. Kariyer danışmanlığı alanında, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, bireylerin kariyer hedeflerini belirlemelerinde ve motivasyonlarını artırmalarında rehberlik edebilir. Bireylerin hangi aşamada olduklarını anlamak, onlara uygun kariyer seçenekleri sunmak için kritik bir bilgi sağlar. Böylece, kariyer planlamasında daha bilinçli ve hedef odaklı bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanır.

Alderfer'in ERG Kuramı

ERG kuramı Maslow'un kuramının uygulanabilir duruma getirilmesi ve insan-çevre etkileşimini içermesi amacıyla geliştirilmiştir. Maslow'dan farklı olarak insanların gereksinimleri somutluk durumuna göre bir sıraya konulmuştur. Bir bakıma insan bir üst düzey gereksinimi karşılanmadığında bir alttaki gereksinimi daha çok istemektedir. ERG kuramındaki ihtiyaçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Varolmak (existence) İhtiyacı: Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına denk gelmekle birlikte örgütsel kaynakların bol ve yeterli olmasına bağlıdır.

İlişki (relatedness) İhtiyacı: Sevgi ve kişisel ilişkilerle ilgili olup diğer insanlarla düşünce ve duygularını paylaşma, saygı ve itibar ihtiyacını kapsamaktadır.

Gelişme (*growth*) İhtiyacı: Kişinin kendisi ya da çevresi üstünde yaratıcı ve yeni yetenekler geliştirme ihtiyacını kapsamaktadır.

Eric Fromm'un İhtiyaç Kuramı

Fromm'a göre ihtiyaçlar amaç edinme ve dünya görüşü edinme ihtiyacı olarak iki türdür (Onaran, 1981, Çalık & Ereş, 2022). Bireyin bir amacının olması, kişinin çalışma yaşamını sürdürebilmesi için oldukça önemli bir durumdur. Aksi takdirde kişisel ve çevresel faktörlerin etkisiyle genç yaşta emekli olma isteği söz konusu olmaktadır. İnsanların bir dünya görüşünün olması için öncelikle uygun bir ortamın olması gerekmektedir. Uygun ortamın sağlanmadığı durumlarda korku, endişe, belirsizlik gibi olumsuzluklar söz konusu olabilmektedir.

Motivasyon

Motivasyon kavramı farklı konularda olduğu gibi örgüt yönetimi açısından da önemli bir husustur. İnsanlar bir örgütte belli amaçları gerçekleştirmek üzere bulunmaktadırlar. Bu amaçlara yönelik çalışmalar sonucunda elde ettikleri maddi ve manevi kazanımlar sayesinde kendilerini belirli bir yöne yönlendirmiş olurlar. Motivasyon süresince bireyleri istekli kılan başarı, tanınma, görev, sorumluluk, yükselme ve gelişme olanakları gibi motive edici unsurlar bulunmaktadır (Başaran, 1991). Bireyin örgütün ondan beklediği davranışları sergileyebilmesi için iş ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması, örgütün bireyin ihtiyaçlarının farkında olması ve onu motive etmesi gerekmektedir. Ancak bu çok kolay bir durum olmayıp bireyin motive edilmesinde kültürel, ekonomik, toplumsal değer ve normlar etkili olmaktadır (Çalık & Ereş, 2022).

Çalışanların kariyer gelişiminde motivasyonun önemli etkisi bulunmaktadır. Kariyer motivasyonunun üç ögesi söz konusudur (Çalık & Ereş, 2022). İlk öge olan kariyer esnekliği, bireyin işlerini etkileyen zorluklarla baş edebilme gücüdür. İkinci öge olan yenilikçilik, çalışanın beklenmedik değişikliklere uyum sağlayabilmesi, örgüte olan bağlılığı ve iş ile hissettiği onur duygusu bu kavramın içindedir. Üçüncü öge olan kariyer anlayışı ve kimliği, bireyin ilgi alanlarının, yeteneklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, eğitim faaliyetlerine katılması, risk alabilmesi ve bunları kariyer hedefleri ile ilişkilendirmesidir.

Yaşam Dönemlerinin Kariyer ile İlişkisi

Birey toplumda hem prestij kazanmak hem de toplumda kendi yerini belirlemek ister. Ancak bu ihtiyaçların karşılanması ile toplumsal uyumdan bahsedilebilir (Yavuzer, 1984). Bireyin çalışma yaşamında karşılaşılabileceği olumlu veya olumsuz olaylar bireyin beklentileri toplumsal uyum ile ilgilidir. Bu sebeple öncelikle kişinin bireysel gelişim aşamaları ve bunların özellikleri dolayısıyla bireyin kariyer öncesi bunları tanınması, gelecekte karşılaşılabileceği sorunları çözmesinde yardımcı olacaktır. Bireysel gelişimi içeren yaşam dönemleri kendi içinde dört farklı gruba ayrılmıştır. Bunlar çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve olgunluk dönemidir (Çalık & Ereş, 2022). Kariyer aşamaları ve yaşam dönemleri ile ilgili araştırmalardan en belirgin olanları Donald Super, Erik Erikson ve Daniel Levinson'un farklı yıllarda yaptığı çalışmalardır (Kök & Halis, 2007).

1957'de Super yaptığı meslek seçimi kariyer gelişimi çalışmasında, yaşam dönemlerinin tipik gelişimindeki görevler ve kariyer arasında basamaksal bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Yaşam evreleri ile ilgili ilk bilimsel çalışma olarak yapılan bu araştırmada bireyin yaşamı sekiz psiko-sosyal evre olarak tanımlanmış ve kariyer seçimi yetişkinlik içinde değerlendirilmiştir (Kök & Halis, 2007). Bir psikanalist olan 1961 yılında Erikson, S.Freud'un çalışmalarına dayanarak yetişkinliği ise doğrudan evre, kuşak yaratıcı evre ve bütünlük evresi olarak üçe ayırmaktadır (Çalık & Ereş, 2022). Bireyler ilk evre olan doğrudan evrede bir kariyer seçmeye başlamaya veya genellikle evlenmeye yönelmektedirler. İkinci evrede gelecek odaklı yeniden bir değerlendirme söz konusu olmaktadır. Son evrede ise birey bütün yaşam deneyimini toparlayarak işinde emekliliğe hazırlanmaktadır.

Daniel Levinson (1986), bireyin yaşam evrelerini kariyer aşamaları ile ilişkilendirdiği modelinde evreleri aileden ayrılma (16-22 yaş) ile başlayan yetişkinler dünyasına geçişi kabul (22-29 yaş), geçiş dönemi (29-32 yaş), yerleşme dönemi (32-39 yaş), potansiyel orta yaş krizi (39-43 yaş) ve yenilenme (43-50 yaş) olarak sıralamaktadır. Levinson'un erkek (1978) ve kadınlarla (1987) derinlemesine mülakat yöntemiyle yürüttüğü çalışması sonrasında onların gelişimleri aracılığıyla bir dizi safhadan oluşan bu dönemlere bakıldığında kariyerinde doruğa ulaşma, rekabetçi ortamlarda başarı elde edebilme, kurumsal bağlılık ve yenilenme en fazla son döneme ait davranışlar arasındadır.

Carnal ve Maxwell (1988) ise yaşam dönemleri ile kariyer aşamalarını beş grupta sınıflamışlardır (Çalık & Ereş, 2022). Bu anlayış, farklı yaşam dönemlerinde bireylerin farklı dönemlerde çeşitli mesleki davranışlar göstermesine neden olmaktadır. Bireyler kariyer

aşamalarına yaşam dönemlerinin etkisi ilk olarak kristalleşme (14-18 yaş) aşaması ile başlayıp tanımlama (18-21 yaş), uygulama (21-24 yaş), istikrar (25-35 yaş), birleştirme (30-40 yaş) aşaması olarak devam etmektedir. Bu konuda yapılan öncü çalışmaların ardından bunlara paralel olarak yaşam devreleri ile kariyer arasında önemli ilişki ile ilgili olarak Hall (1976), Schein (1978), Sonnenfeild, Kreither ile Kinicki ve Schuler'in çalışmaları da yer almaktadır (Aytaç, 2005; Kök & Halis, 2007).

Kariyer Aşamaları

Kariyer kavramını analiz etmek için onu aşamalar halinde ele almak daha doğru olacaktır. Kariyerin şekillenmesi, belirlenmesi ve geliştirilmesinde bireyin fiziksel, sosyolojik, psikolojik, cinsiyet, eğitim gibi birtakım özellikleri kariyerinin oluşmasında oldukça önemlidir. Kariyer, bireyin yaşamı boyunca edindiği iş tecrübelerinin, bilgi birikiminin, yeteneklerinin, yetki ve sorumluluklarının birleşimidir. Kariyer aşamalarına yönelik çeşitli modeller ortaya konulmuştur. Örneğin Daniel Levinson ve arkadaşları kariyer aşamalarını araştırma-muhakeme-kurma-ilerleme-sürdürme-gerileme şeklinde altı aşamada sıralamışlardır. De Cenzo ve arkadaşları beş aşamada, Steers ise keşif-pekileştirme-sürdürme ve azaltma biçiminde dört aşamada sıralamışlardır (Kök & Halis, 2007). Greenhaus tarafından kariyer aşamaları iş için hazırlık (0-25 yaş), ilk örgüte giriş (18-25 yaş), kariyere başlangıç (25-40 yaş), kariyer ortası (40-55 yaş) ve kariyer sonu (55 yaş-emeklilik) olmak üzere beş aşamada incelenmiştir (Aytaç, 2005).

Birey yaşamı boyunca farklı kariyer aşamalarından geçmektedir. Bireyin işe başlama yaşı kariyer başlangıcı açısından oldukça önemlidir. Bireyin kariyerini şekillenmesi en fazla lise çağında olmaktadır ve emeklilik yaşına kadar sürmektedir (Çalık & Ereş, 2022). Bu noktada yaşın etkisinden çok kariyer aşamasının önemi daha fazladır. Örneğin 40'lı yaşlarında radikal bir kararla 20'li yaşlarda olabilecek bir kurulma aşamasına geri dönebilmektedir. Çünkü bir süre sonra başka bir işe yöneldiğinde kariyer aşamaları süreci başlamış olacaktır.

Kariyer aşamalarının farklı yaşlara göre farklı sınıflandırmaları söz konusu olmaktadır. Ancak modellerden kaynaklı yaşlarda sapmalar meydana gelse dahi yaşanan sorunlar aynı kalmaktadır. Değişik modellerdeki kariyer aşamaları; keşif-arama (14-25 yaş), kariyer başlangıcı-kurulma (26-35 yaş), kariyer ortası (36-55 yaş), kariyer sonu ve azalma (emeklilik) aşaması olarak beş grupta sınıflandırılabilir (Kök & Halis, 2007).

Keşif-Arama: Kariyer geliştirme süreci birey okula başladığında başlayıp öğrencilik yıllarında şekillenmektedir (Kaya & Zerenler, 2014; Kubu, 2010; Rogers & Creed, 2011). Bu sebeple öğrencilik yılları kariyer planlaması için oldukça önemlidir. Birey için kendini ispatlama ve alternatifleri değerlendirme zamanı olarak görülen keşif aşamasında kişilik, yetenek, tutumlar kadar anne babanın öğrenim ve maddi durumu kariyer seçiminde etkili olmaktadır (Kök & Halis, 2007). Keşif aşaması bireyin beklentilerinin ortaya çıktığı ve gelecek ile ilgili stratejilerin belirlendiği bir dönemdir (Çalık & Ereş, 2022).

Kurulma Aşaması: Bireyin meslek seçimini yapmanın ardından bir işte çalışmaya başlaması ile kariyeri başlamış olmaktadır. Bu aşamada Maslow'un güvenlik ve emniyet ihtiyaçlarına ağırlık vermektedir. Aynı zamanda terfi ve bireysel başarı beklentisi de bulunmaktadır (Eryiğit, 2000; Kaya & Zerenler, 2014; Reardon, Lenz, Sampson & Peterson, 2000). Bireyin farklı iş kaynaklarını araştırdığı bu aşama iş arama ve bulma,, işe başlama ve oryantasyon ve yerleşme ve ilerleme olmak üzere üç döneme ayrılmaktadır. Ancak kurma aşaması kimi zaman bazı bireyler için daha fazla zaman alabilmektedir. Bu tür durumlarda birey 40 yaşına kadar ilgisiz işlerde çalışarak meslek seçimi ile ilgili değerlendirme yapmaya devam etmektedir (Kök & Halis, 2007).

Kariyer Ortası: Bu dönem büyük ölçüde yaşam evrelerinde olgunluk dönemi ile çakışmaktadır. Bireyin temel, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılanmış olması sonucu başarı, saygınlık gibi ihtiyaçları ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu aşamada başarıya ulaşan birey gelişme eğirisine (yükselme) geçebilir aksi takdirde bu dönemde kariyer platosu, eskime ve kariyer değiştirme gibi çıkmazlar ile yüzleşebilmektedir (Kaya & Zerenler, 2014). Kariyer platosu, daha fazla ilerleme şansının belirli zaman dilimi içinde düşük olması durumudur. Diğer bir olasılık ise yükselme ya da durağanlık yerine bireyin orta kariyer aşamasından sonra bir gerileme süreci yaşamasıdır.

Koruma Aşaması: Bu aşamada birey yaratıcılığını, saygınlık ve benlik gerçekleştirme ihtiyacını halen sürdürmektedir. Kariyer ortası aşamasında geçmişte elde edilen kazanımların pekiştirilmesi söz konusu olmaktadır. Özellikle bu dönemde örgütler bireyin gelişiminde rol üstlenerek ve yardımcı olmalıdırlar. Aksi takdirde iş doyumunu sağlayamayan birey psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklar duymaya başlar. Bu durumda iş doyumunu düşeceği için bireyin başarısının düşmesi söz konusu olmaktadır (Çalık & Ereş, 2022). Hatta kariyerinde daha fazla ilerleyemeyeceğini düşünen birey, yöneticileri tarafından tepkiler sonucu işten ayrılmayı düşünebilmektedir (Kaya & Zerenler, 2014). Bazı bireyler ise bu dönemde farklı sektörlerde çalışmak, kendi işini kurmak ya da akademik gelişimine

devam etmek isteyebilmektedir. Bu nedenle örgütler tarafından çalışanların motivasyonunu yüksek tutmak önemlidir.

Kariyer Sonu Aşaması: Bu aşamada emeklilik öncesi planlamanın başlamsı ile iş ve iş dışındaki denge değişime uğramaktadır (Çalık & Ereş, 2022). Birey için kariyerinin en uzun dönemi olup kariyer yaşamının sonunun geldiğinin farkındadır (Kök & Halis, 2007). Henüz spor, hobiler, gönüllü çalışmalar ile ilgili girişimleri olmasa da birey sağlığı ile daha fazla ilgilenmeye başlar. Kariyer sonu karşılaşılan birtakım sorunlar bu dönemde devam edebilmektedir. Bu dönemde yükselme eğilimi gösteren birey sayısı çok fazla olmamaktadır. Bazı bireyler performanslarının, hareketliliklerinin azalmasını farkederek işlerinde monoton bir safhada kalabilirler. Ancak olumlu, yapıcı ve tutarlı kişiler kendini geliştirmeye ve yenilemeye gayret etmektedirler. Robbins'e göre her devrede duygusal göreve yönelik ihtiyaçların destekleneceği kariyer geliştirme ve eğitim programlarına ihtiyaç vardır (Kök & Halis, 2007; Robbins, 2003).

Azalma (Emeklilik) Aşaması: İnsan kaynakları yönetimi yaklaşımında emeklilik dönemi yedi evrede incelenmektedir. Bu evrelerden emeklilik öncesi dönem ve emekliliğin hemen öncesi dönem kariyer sonu aşamasının içeriğinde yer almaktadır. Diğer beş aşama emeklilik ile başlamaktadır (Açıkalın, 1994). Bu aşamalar balayı, hoşnutsuzluk, uyum, istikrar ve yeni başlangıç dönemi olarak sıralanmıştır (Çalık & Ereş, 2022). Birey emeklilik döneminde olumsuz duygular neticesinde (Kök & Halis, 2007) kendini bir boşluk içinde hissetmekte ve kendini yararsız görebilmektedir. Aslında bu aşamada kendisine yeni kariyer haritaları yeni hedefler belirleyebilir. Örneğin çalışırken yapamadığı resim, hobi vb uğraşlar ile kendini geliştirmeye devam edebilir.

Kariyer Kavramıyla Yakından İlgili Bazı Kavramlar

Kariyer kavramıyla yakından ilgili bazı kavramlar; kariyer planlama, kariyer yönetimi, kariyer geliştirme (Erdoğan, 2003); kariyer çapaları, kariyer hareketliliği, kariyer haritası, kariyer platosudur (Kaygın & Zengin, 2019). İnsanların bir meslek sahibi olmaları öncelikle onların yaşamlarını sürdürebilmeleri ve maddi gelir elde etmeleri için bir araçtır. Kariyer ise maddi gelir sayesinde elde ettikleri maddi tatmininin yanında kişilere manevi tatmin sağlayan bir kavramdır (Okutan & Göncü Akbaş, 2019).

Kariyer Platosu

Kariyer platosu, bireyin çalışma hayatındaki kariyer sürecinde bir duraklama veya durgunluk dönemidir. Bu dönemde birey, mesleki açıdan durgun bir süreç yaşayabilir. Çalışan bireyin kendi bireysel ihtiyaçları ve istekleri ile örgütün beklentileri arasındaki uyum sağlanamadığında, kariyerinde bir isteksizlik ve motivasyon eksikliği ortaya çıkabilir. Bu durum, bireyin işine olan bağlılığını azaltarak, bir durgunluk dönemine girmesine neden olur. Bireyin kariyerinde yaşadığı durgunluk dönemi, çoğunlukla orta yaş krizinin yaşandığı dönemde görülmektedir (Berberoğlu, 1991).

Kariyer Patikası

Kariyer patikası, bireyin çalışma hayatında hedeflediği pozisyona ulaşması amacıyla izleyeceği pozisyonlardır. Bireyin gelecekte belirlenen kariyer pozisyonlarına ulaşması amacıyla eğitim ve sorumluluklar için planlama yapma süreci kariyer patikası olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, Çelik & Akatay, 2007). Günümüzde örgütlerin kariyer yollarını kullanmalarının temel amacı, bireylerin gelişimi ve ilerlemesidir. Bu süreç, çalışanların kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda örgütlerin de kalifiye ve yetiştirilmiş personel ihtiyacını karşılamalarını sağlar (Aytaç, 2005). Kariyer yollarının belirlenmesi, çalışanların hangi alanlarda ilerleyebileceklerini ve hangi becerileri geliştirmeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olur. Bu da çalışanların motivasyonunu artırarak, örgütün genel verimliliğine olumlu katkılarda bulunur. Örgütler, bu süreçte bireylerin gelişimlerini destekleyerek, daha yetkin ve bağlı bir iş gücü oluşturmayı hedefler.

Kariyer Haritası

Kariyer haritası, bir organizasyon içinde bireylerin bir pozisyondan diğerine nasıl yükselebileceğini gösteren önemli bir şemadır. Bu harita, örgütün tüm pozisyonlarını ve bu pozisyonlara yükselebilmek için gerekli şartları ve geçiş yollarını kapsamaktadır (Tunçer, 2012). Bu sayede, çalışanlar kariyer hedeflerini belirlerken ve gelişimlerini planlarken rehberlik alabilirler. Kariyer haritası, organizasyon içindeki kariyer gelişimini destekleyerek, çalışanların hangi becerileri geliştirmeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olur. Böylece hem bireylerin kariyer tatmini artar hem de örgütler kalifiye ve yetkin bir iş gücü oluşturma hedeflerine ulaşabilirler.

Kariyer Hayat Döngüsü

Bu döngü, bireyin büyüme ile yaşlılık arasındaki geçiş dönemini tanımlar. Bu süreçte, bireyin doğuştan gelen yeteneklerini geliştirmesi ve değişen çevre koşullarıyla etkileşim içinde olgunlaşması önemli bir yer tutar (Şimşek, Çelik & Akatay, 2007). Birey, bu dönemde hem kişisel hem de profesyonel olarak büyümeye devam eder. Bu süreçte bireyin kariyer gelişimi ve yaşam boyu öğrenme açısından kritik bir dönüm noktasıdır. Birey, bu dönemde edindiği deneyimler ve geliştirdiği yetenekler sayesinde gelecekteki kariyer yollarını belirlemede önemli adımlar atar.

Kariyer Engelleri

Kariyer engeli, bireyin içinde veya çevresinde bulunan ve bireyin kariyer gelişimini engelleyen olaylar ve şartlar şeklinde ifade edilebilir (Amil, 2015). Kariyer engeli, bireyin kariyer gelişimini olumsuz etkileyen olaylar veya durumlar olarak tanımlanabilir. Bu engeller, bireyin iş hayatındaki verimliliğini, etkinliğini ve çalışma isteğini olumsuz yönde etkileyebilir. Kariyer engelleri, çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir; örneğin, kişisel kısıtlamalar, dışsal koşullar, örgütsel politikalar veya bireyin yetkinlikleriyle ilgili eksiklikler gibi. Bireyin bu gibi engellerle karşılaşmaması için örgütün gerekli önlemleri ve tedbirleri alması gerekmektedir (Aytaç, 2005). Bireyin kariyer gelişimini olumsuz olarak engelleyen faktörler ise; gözden düşme, engellenme, cam tavan, stres ve tükenmişlik ve işten çıkartılma gibi durumlardır.

Gözden Düşme

Gözden düşme, bir örgütün üst pozisyonlarına yükselmeyi hedefleyen bir çalışanın çeşitli nedenlerle motivasyon ve performansının azalması sonucunda yaşadığı durumu ifade etmektedir. Örgütte yükselme hedefi olan bir çalışanın daha düşük bir pozisyonda çalışmaya başlaması, kovulması veya performansı düşük olduğu için yarıda bırakılması durumu utanç verici bir durum olarak ifade edilebilir. Gözden düşmenin temel nedenleri arasında bireyin üst yönetimle yaşadığı fikir ayrılıkları, bireysel çatışmalar, aşırı rekabet hırsları, işyerinde uyumsuz davranışlar ve terfi etmek için yetersiz olma gibi faktörler yer almaktadır (Özden, 2001). Çalışanın bu tür engellerle karşılaşması, hem kariyer gelişimini hem de iş tatminini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, bireylerin kariyer hedeflerine ulaşabilmesi için bu

engellerle etkin bir şekilde başa çıkmaları önemlidir. Gözden düşme durumu, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde motivasyon ve başarı açısından kritik bir konudur.

Engellenme

Bireyin çalıştığı ortamda işi ve çevresi ile uyum sağlayamaması ve bazı nedenlerden dolayı kariyer beklentilerine karşılık bulamaması ve ilerleyememesi durumunda bireyde engellenme duygusu ortaya çıkabilir. Bu durumda birey, ekonomik nedenlerle çalışmasını sürdürebilir veya çalıştığı örgütten ayrılmayı düşünebilir. Bireyin işi ve çevresi ile uyuşamaması, beklentilerine karşılık bulamaması ve ilerleyememesi nedeniyle olduğu pozisyonda kalması ile birlikte engellenme duygusuna kapılmasıdır (Özdemir & Aras, 2015). Engellenme kavramı, davranış bilimleri literatüründe bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması sürecinde karşılaştıkları engeller olarak tanımlanır. Bu engeller, bireyin hedeflerine ulaşmasını zorlaştıran veya imkansız hale getiren çeşitli durumları ifade eder. Engellenme neticesinde bireyin performans ve verimliliğinde azalma olabilir (Aytaç, 2005).

Cam Tavan

Cam tavan kavramı, ilk defa Hymowitz ve Schellhardt tarafından 1986 yılında yayımlanan “İş Yaşamında Kadın” çalışmasında tanımlanmıştır. Kavram, şirketler, devlet kurumları, eğitim alanları ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda üst düzey pozisyonlara ilerlemek isteyen kadınların karşılaştıkları görünmeyen engelleri ifade eder. 1991 yılında, Beşinci Sivil Haklar Yasası çerçevesinde bir Cam Tavan Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon, nitelikli kadınların örgüt içindeki ilerlemelerini ve potansiyellerini gerçekleştirmelerini engelleyen bu görünmeyen engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapmıştır (Akpınar Sposito, 2013).

Cinsiyet eşitliği bağlamında önemli bir kavram olan cam tavan, kadınların kariyer gelişimindeki zorlukları anlamak için kritik bir araç sunar. Bu engeller, genellikle kültürel normlar, stereotipler ve örgütsel yapıların sonucunda ortaya çıkmakta ve kadınların liderlik pozisyonlarına ulaşmalarını zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan cam tavanın kırılması, sadece kadınların kariyerleri için değil, aynı zamanda genel olarak iş dünyasında çeşitlilik ve eşitlik sağlamak açısından da büyük bir önem taşır.

Stres ve Tükenmişlik

Bireyin, rekabet ortamı ve işyeri ile çevresiyle olan ilişkileri nedeniyle ortaya çıkan gerginlik ve hayal kırıklığı durumu "stres" olarak tanımlanabilir. Stres, bireyin iş hayatındaki performansını ve genel yaşam kalitesini olumsuz etkileyen bir durumdur. Örgütlerin etkinliği ve verimliliği üzerinde olumsuz etkiler yaratabilecek olan stres, seviyesine bağlı olarak zihinsel ve fiziksel sağlık sorunlarına yol açabilir. Stresin yaşam içinde kullanımı, daha çok olumsuzluk ve memnun olmama ile ilgili sonuçların belirlenmesi ile ilgilidir (Soysal, 2009, s. 18).

Stresin kaynağı genellikle bireyin bulunduğu çevreyle ilgili etmenlerdir. İş yükü, zaman baskısı, iş yerindeki belirsizlikler ve bireysel beklentiler gibi faktörler stres seviyesini artırabilir. Uzun süreli stres, tükenmişlik, anksiyete ve depresyon gibi daha ciddi sorunlara yol açabileceği için, bireylerin bu durumu yönetebilmesi ve stresle başa çıkma stratejileri geliştirmesi büyük önem taşır. Ayrıca, örgütler için stres yönetimi politikaları geliştirmek, çalışanların sağlığını ve verimliliğini korumak adına kritik bir adımdır.

Tükenmişlik, bireyin fiziksel ve ruhsal olarak bitkin ve yorgun hissetmesi durumudur. Bu hal genellikle stresin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Stres, bireyin performansını ve motivasyonunu olumsuz etkileyen başlıca etkenlerden biridir. Tükenmişlik, iş ortamında yoğun baskı, uzun çalışma saatleri ve duygusal yorgunluk gibi faktörlerle tetiklenebilir.

Tükenmişliğin belirtileri arasında ani öfkelenmeler, düşüncelerde belirsizlik, paranoya, işten ayrılma isteği ve hayali istekler yer alır (Kozak, 2001). Bu durumlar, bireyin genel yaşam kalitesini ve iş tatminini olumsuz yönde etkileyebilir. Tükenmişlik, hem bireyin sağlığı hem de örgütün verimliliği açısından ciddi sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, stresle başa çıkma stratejileri geliştirmek ve tükenmişliği önlemek için uygun destek mekanizmaları oluşturmak büyük önem taşır.

İşten Çıkartılmak

İşten çıkartılma, genellikle birey için bir kariyer boşluğu olarak algılansa da, aynı zamanda yeni bir iş fırsatı yaratma potansiyeline de sahiptir. Bu süreç, bireyin yeteneklerini ve potansiyelini sergileyebileceği yeni kariyer yollarına açılan kapılar sunabilir (Kozak, 2001). Bireyler, işten çıkarılma sonrasında kendi ilgi ve becerilerine uygun yeni fırsatlar aracılığıyla kariyerlerinde farklı yönler keşfedebilirler.

İşten çıkartılma, bireyin kendi isteği olmadan performans azalması, çalıştığı kurumun kapatılması, üretim şeklinin değişmesi, organizasyonun küçülmesi gibi bazı nedenlerden dolayı meydana gelebilir (Aytaç, 2005). Bu durumda yetenek ve beceri sahibi yeterli olan bireyler bu zor dönemleri kolaylıkla atlatabilir. Bu vesile ile birey açısından yeni iş ve kariyer olanakları ortaya çıkabilir (Tunçer, 2012). Bireyin işten çıkarılması, performans düşüklüğü veya bireyin kusurlu davranışlarının dışında farklı nedenlerle olabilir.

Kariyer Planlama

Kariyer planlaması, bireysel kariyer amaçlarının ve bu amaçları başarmak için gerekli koşulların belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Can, Akgün & Kavuncubaşı, 1998). Başka bir ifade ile kariyer planlaması bireyin bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi ve motivasyonunun artırılarak kariyerinde ilerlemesinin planlamasıdır (Çalık & Ereş, 2006).

Craig (1967) kariyer planlamasını, kariyer ile ilgili amaçları tanımlayarak, bu amaçlara ulaşmak için atılması gereken adımların yönünü, zamanını, sırasını belirleyen ve bu amaca ulaşmak için eğitim ve geliştirici faaliyet programları yaparak veya kariyere yön vererek, önündeki fırsatları, zorlukları, seçenekleri ve sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olunacak iyi düşünülmüş bir süreç olarak tanımlamıştır (Craig, 1987; Çalık & Ereş, 2022).

1980’li yıllardan itibaren ticari çevrelerde, örgütsel yapılarda ve iş gücüne dönük yaklaşımlarda meydana gelen değişme ve gelişmeler iş örgütlerinin başarılı bir şekilde ayakta kalabilmesi için sahip oldukları insan kaynaklarını geliştirmeye neden olmaktadır (Kaya & Zerenler, 2014). Kariyer planlaması, örgütlerin çalışanlarını en verimli biçimde kullanması ve örgüt kaynaklarının amaçlara en uygun şekilde tahsis edilmesi için gerekli çalışmaları organize etmesini sağlayacak kritik bir öneme sahip kararların alınmasında son derece önemli bir uygulamadır (Kaya & Zerenler, 2014; Kılıç & Öztürk, 2010).

Kariyer planlama, çok yaygın bir uygulama olmasına rağmen, erken ve orta kariyer krizlerine bağlı problemler için proaktif bir yol olarak birçok örgüt tarafından kullanılmaktadır (Çalık & Ereş, 2006; Ivancevich, Donnelly & Gibson, 1983).

Örgütlerde motivasyonu, kaliteyi, birey ve örgütün hedeflerini bir araya getirerek verimliliği artırmada insan kaynakları yönetiminin bir unsuru olan kariyer planlaması, bir örgütte mevcut fırsatlarla, bireyin kariyer isteklerinin karşılaştırılmasını içermektedir (Çalık & Ereş, 2006).

Kariyer Planlamasının Önemi

Klinger (1979), örgütlerde kariyer planlamasının önemini beş temel nedene dayandırmaktadır (Kök & Halis, 2007; Uygur, 1998). Bu nedenler:

- İnsan yeteneklerinin değerinde azalmanın olması
- İş tatmini ve iş üretkenliği arasındaki ilişki
- Değişik özelliklere sahip insanlara duyulan ihtiyaç
- Örgütsel verimlilik kavramında bireysel ve örgütsel yakınlaşma
- Motivasyon sağlayan bir kavram olarak kendini geliştirmenin öneminin artmasıdır.

Özellikle teknik alanlarda bilginin hızlı tüketilmesi ile birçok kurum çalışanlarının bilgi ve becerilerini güncelleştirmeye, ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik onların kariyerlerini yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Bunun yanında kariyer planlamaya artan ilginin sebeplerinden bir diğeri kurum içi geleneksel hiyerarşik yapılanmanın yerini yatay ya da düz yapılanmaların gündeme gelmesidir. Profesyonel çalışanların ilerleyebileceği üst pozisyonların sınırlı sayıda olması, yukarı doğru ilerlemeye alternatif olarak yatay uzlaşmalar söz konusu olmaktadır.

Kariyer yönetiminin iki bileşeni bulunmaktadır. Bunlar kariyer planlama ve kariyer geliştirmedir. Kariyer planlaması, bireyin örgütte kendine bir kariyer yolu seçerek bu yolda ilerlemeye başlama safhasında, kariyer amaçlarını ve bu amaçları gerçekleştirebileceği araçları belirleme sürecidir (Gökdeniz, 2017). Aynı zamanda çalışanın amaçları ve planları ile uyumlu işlere geçebilmelerine yardımcı olması nedeniyle çalışan memnuniyet düzeyinin yüksek seviyede olmasını sağlamaktadır (Kaya & Zerenler, 2014). Kariyer planlamasının örgütlerin başarılı olarak ayakta kalması, beşeri sermaye geliştirmesi ve esnek bir örgüt yapısı sağlaması açısından önemi gittikçe artmaktadır. Örgütler tarafından belirlenen en uygun kariyer planlama ve geliştirme sistemleriyle tatmin edilmiş çalışanların; mesleklerine genellikle daha bağlı, daha üretken ve yeniliklere daha fazla açık oldukları dolayısıyla örgütlerin hedeflerini gerçekleştirme yönünde daha çok çalışmaya istekli oldukları bu doğrultuda da kariyerine bağlı çalışanların iş tatmini ve performansın daha fazla olduğu belirtilmektedir (Blau, 1985; Taşlıyan, Arı & Duzman, 2011).

Kariyer Planlama Süreci

Kariyer planlamasının bireysel ve örgütsel iki yönü bulunmaktadır. Bireysel kariyer planlama, işten çok bireyde odaklanmakta ve onun amaç ve yeteneklerinin bir analizi anlamına gelmektedir (Şimşek & Çelik, 2008). Bireyin kariyer planlamasını oluşturan aşamalar aşağıdaki gibi özetlenmektedir. Bu aşamalar (Aytaç, 2005):

Görev alma: Kişilerin sadece yeni bir işe başlamaları anlamında olmayıp aynı zamanda yeni fırsatlar için geleceklerini oluşturmaları anlamına gelmektedir.

Kariyer isteklerinin incelenmesi: Kariyer isteklerinin incelendiği bu aşamada kişi kendisine karşı dürüst olması, kariyeri ile ilgili kişisel amaçlarını belirlemesi, öncelikle kendini değerlendirmesi, yetenek ve becerilerinin, ilgi ve arzularının tam bir analizini yapması gerekmektedir.

Kariyer vasıf ve özelliklerinin toplanması: Bu aşamada işin gereklerinin belirlenmesi, kariyer vasıf ve sorumluluklarının araştırılması gerekmektedir.

Kariyer hedeflerinin belirlenmesi: Gerçekçi kariyer hedeflerinin belirlendiği aşamayı ifade etmektedir.

Kalifikasyonun oluşturulması: Kişinin hedeflediği amaca ulaşması için gerekli eğitimi alması, işvereni yetenekleri konusunda ikna etmeye çalışması gerekmektedir.

Emek piyasasında araştırma: Birey bu aşamada kendi özelliklerine uygun bir araştırmaya başlayarak mesleki ilerleme amaçlarını da göz önünde bulundurmalıdır.

Kariyeri gözden geçirme: Birey kişisel ve mesleki amaçlarıyla bu amaçlara ulaşmak için gerekli çaba arasında denge sağlayabilmek için kariyerindeki gelişmeleri gözden geçirmektedir. Bu aşamada elemana yardım edilmesi önem arz etmektedir.

Kariyer Seçimini Etkileyen Unsurlar

Bireyin kariyer seçimini etkileyen birtakım unsurlar bulunmaktadır. Bunların en önemlileri sosyal geçmiş, kişilik gelişimi, değer gelişimi ve bireysel beklentilerdir (Çalık & Ereş, 2006). Bireyin sosyal gelişimi ailesi ve aldığı eğitim ile yakından ilişkilidir. Ailenin sosyoekonomik yapısı ve çevresi bireyin kariyer seçimini önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin yönetici ve uzmaların çocuklarının daha çok yönetsel ve profesyonel mesleklere yöneldikleri görülmektedir (Can, 1999). Sosyal geçmişe dayalı başka bir faktör bireylerin

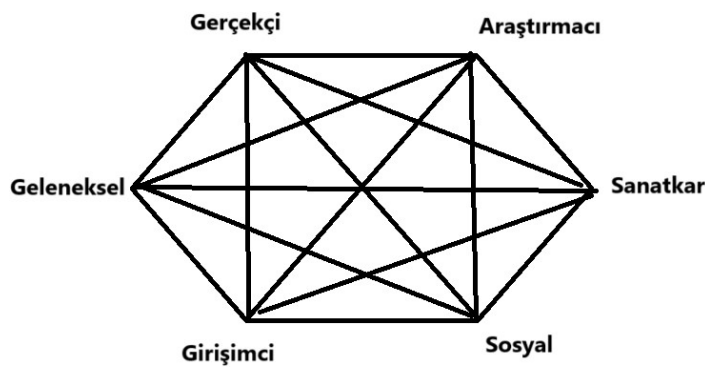
örgüt seçimiyle ilgilidir. Seçtiği meslek ile bireyin nitelikleri arasındaki uyum önemlidir. Ayrıca bireyin çalışma yaşamına başlaması durumunda tercih edeceği örgütlerin işe alımlarının etkisi de oldukça etkilidir.

Kariyer seçimini etkileyen önemli etkenlerden biri de kişilik gelişimidir. Bireyler yaşamlarını her açıdan etkileyecek bu seçimlerinde kariyer seçimlerine dikkat etmek durumundadırlar. Bireyin kişiliği ile iş yaşamı arasındaki uyumun olması; bireyin örgüt ile bütünleşmesi, kurallara uyma, bireysel beklentiler ile örgütsel amaçlar arasında istenilen bağın kurulması, örgütsel etkinlik, örgütsel bağlılık ve aidiyet duygusu sonuçlara ulaşılmasına sağlamaktadır (Çalık & Ereş, 2006; Erdoğan, 1997). Bireyin kişilik gelişmesi ile kariyer seçimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalardan bazıları Holland'ın Kariyer Yönelim Modeli, Schein Kariyer Çapaları ve Jung Karakter Tipolojisi'dir.

Holland'ın Kariyer Yönelim Modeli

Holland'ın modeli üç öğeden oluşmaktadır. İlk olarak bireylerin değişik tercihleri olabilmektedir. İkinci olarak birey kendine göre önemli olduğunu düşündüğü mesleklerde çalıştığı takdirde daha çok çalışıp daha mutlu olacaktır. Modelin üçüncü ögesi bireylerin doğuştan gelen kişilik özellikleri mesleki ilgilerini belirlemektedir (Seligman, 1994).

Bireylerin kişilik özellikleri biyolojik kalıtım, yakın çevre, sosyal sınıf, kişisel özellikler ile bütünleşerek oluşmaktadır. Holland, kişilik tiplerini Şekil 1'de gösterildiği gibi altı gruba ayırmıştır.



Şekil 1. Kariyer kişilikleri (Ramon, J. A., & Stearns, T. M. (1991). *Management*. Nashville: South-Western)

Holland’a göre altıgen şeklindeki iki alan birbirine ne kadar yakınsa o kadar birbirine o kadar uygundur. Bitişik tipler birbirine benzer iken zıt ya da köşeler ise birbiriyle hiç benzeşmemektedirler. Örneğin gerçekçi ile araştırmacı birbirine benzer iken girişimci ile araştırmacı eğilimler birbiriyle hiç benzeşmemektedirler.

Schein Kariyer Çapaları

Edgar Schein, çapa (anchor) adı verilen iş yaşamı boyunca tatmin oluşturabilecek ya da isteklerin gerçekleşmesine engel olabilecek kişisel değer kümeleri tespit etmiştir. Eğer örgütler bu değer kümelerinden iki ya da üç değer kümesini tatmin edebiliyorsa sabit bir eşleşme olarak ifade edilmektedir. Schein, kişisel değer kümelerini beş grupta toplamıştır:

Teknik-işlevsel beceri: Kariyer seçiminin teknik yetenek odaklı olmasıdır.

Yönetimsel beceri: Öncelik yönetsel yeteneklerin gelişmesidir. Analitik yeteneğin ve duygusal yeterliğin yönetimin üst düzeyine çıkmak isteyen kişide yeterince gelişmiş olmasıdır.

Güvenlik-istikrar: Gelecekte yaşanabilecek sosyal güvenlik ve emeklilik sayesinde bireyler korunmak istemektedirler.

Yaratıcılık: Yaratıcılık bireyin kendisini karakterize etme durumudur. Bu sayede kişiler kendi başarılarını kişisel servetleri olarak görmektedirler.

Otonomi-bağımsızlık: Örgüt kurallarına uymakta zorlanan bazı bireyler, ücret, zaman ve transfer gibi konularda bağımsız olmayı tercih etmektedirler.

Jung Karakter Tipolojisi

Carl Jung bireyin kişiliğini dört boyutta ele alarak psikolojik tipler teorisi ile farklı karakter özelliklerine sahip insanlar değişik iş becerileri sayesinde kendileriyle benzer karakter özelliklerine sahip insanlarla daha uyumlu çalışacaklardır (Aytaç, 2005; Çalık & Ereş, 2006). Jung grupladığı dört tipi içe dönüklük-dışa dönüklük, duygu-sezgi, düşünme-hissetme, hüküm verme-algılama olarak belirlemiştir. İş ortamlarında farklı ve birbirini tamamlayan katkılar sağladığını savunan bu teoriye göre iş yeriyle uyumlu insanlar mesleklerinde daha başarı olacaklarını öngörülmektedir.

Toplumsal kariyer konusundaki yönlendirmeleri ve tutumları bireylerin kariyer seçimlerini etkilemektedir. Bireyler aile ve öğretmenlerinin kariyer ile ilgili değerlerinden etkilenecek bunları kendine temel alarak kariyer seçiminde kullanır. Kişisel değerlerin gelişiminde ailenin ve öğretmenlerin davranışları ile toplumsal etkiler önemli rol oynamaktadır (Can, 1999).

Bireyin kariyer seçiminde bireysel olarak beklentilerinin etkileri mümkündür. Örneğin birey bir işi elde etmeyi umuyorsa ve başaracağına inanıyorsa başarılı olacağı işi seçecektir. Bir yer edinmeye yönelik beklentileri ve en fazla ekonomik gelir elde edebileceği bir işi tercih etmesi söz konusu olmaktadır (Çalık & Ereş, 2006).

Birey kariyer seçiminde ilgisi doğrultusunda bir seçim yaparak tüm yeteneklerini ve yaratıcılık özelliklerini kullanarak başarılı olacaktır. Başarılı olmanın yanında bireyin iş doyumunu sağlaması da mümkündür.

Yetenek, herhangi bir bilgi veya beceriyi öğrenebilmek için doğuştan sahip olunan gizil gücün çevre ile etkileşimi sonucu gelişen ve yeni öğrenmeler için hazır duruma getirilmiş bir kavramdır (Kuzgun, 2009). Birey için yetenek de ilgi gibi ölçülebilir olması açısından kariyer seçimini etkileyen bir unsurdur. Çoğu kez dikkate alınmayabilir ancak birey ilgisi olduğu bir işte yeteneği olmadığı için başarısız olabilmektedir.

Cinsiyet ise kariyer seçimini etkileyen bir başka unsurdur. Kadınların biyolojik olarak erkeklerden farklı yapıda olması ve daha duygusal olması gibi nedenlerden dolayı kadınlar genellikle ev işleri ve benzeri işlerle özdeşleştirilmektedir.

Kariyer Sorunları

Bireylerin kariyerlerinin değişik aşamalarında karşılaşılabilecek sorunlar bireyin kendisinden kaynaklı olabileceği gibi bulundukları kariyer aşamasından, bulunduğu örgütten ve ya dâhil olduğu toplumsal kaynaklı olabilmektedir. Örneğin bireyler yetersiz yetenek, aile, ön yargı, stres, tükenmişlik, örgüt kültürü, gözden düşme, işletme politikaları gibi nedenlerden dolayı kariyer engelleri ile karşılaşabilmektedirler (Bozkurt, 2019). Çalışma yaşamında kadınların sayısının artmasıyla birlikte cinsiyete bağlı kariyer sorunları da önemli bir tartışma alanı olmuştur. Özellikle örgütlerin üst kademelerinde çalışan kadın yönetici sayısının azlığı sıkça dile getirilmektedir (Eroğlu & İrdem, 2016). Üst yönetim pozisyonlarında kadın yöneticilerin sayıca artışı, kadınların önündeki engelleri aşmak için yeterli olamamaktadır. Çünkü üst yönetici pozisyonuna gelene kadar çaba sarfederken kariyer basamaklarında

kendilerinden, toplumsal yapıdan veya önyargılardan kaynaklı birtakım engeller ile mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Kadınların kariyer basamaklarında önlerine çıkan engeller alanyazında, cam tavan sendromu, kraliçe arı sendromu, mentör eksikliği, bariyerler, cam asansör, cam uçurum gibi başlıklar altında incelendiği görülmektedir (Karakaya & Reyhanoglu, 2020).

Bireylerin kariyerlerinde yaşadığı özel yaşamından kaynaklı bazı sorunlar aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Cinsiyetten Kaynaklı Sorunlar

Kadınların kariyerlerindeki ilerlemelerindeki engellerden bir tanesi kadın ve erkek rollerine yönelik cinsiyet ayrımına dayanmaktadır. Kadınların özellikle yönetici pozisyonlarında bulunmasının en önemli sebeplerinden biri erkek yöneticilerin kadın yöneticilere bakış açısından kaynaklanamaktadır (Mescon, Albert & Khedouri, 1988). Bunu yanında kadının aile içindeki rolü ve maruz kaldıkları cinsel tacizler kadınların üst kademelere ilerlemesinin önündeki engellerden bazılarıdır.

Çift Kariyerli Eşler

Çift kariyerli eşlerde birinin kariyerine öncelik verilmesi durumunda söz konusu olmaktadır. Özellikle Türkiye’de genellikle kadınların geleneksel kültür gereği ailelerine öncelik vermesi sonucu kariyer ilerleme imkanı erkeklere verilmektedir. Çift kariyerli eşler farklı gruplara ayrılabilir (Aydemir, 1995):

- Aynı örgütte aynı kariyeri izleyen eşler
- Aynı örgütte farklı kariyerleri izleyen eşler
- Farklı örgütlerde aynı kariyeri izleyen eşler
- Farklı örgütlerde farklı kariyerleri izleyen eşler

Örgütlerde bu tür durumların önüne geçebilmek için çift kariyerli eşlerin her ikisine de mesleklerine uygun kariyer fırsatlarının sağlanması gerekmektedir.

Ay Işığı Sorunu

Ay ışığı uygulaması bireyin bağlı olduğu kurum dışında da düzenli olarak başka bir işte çalışmasıdır. Bu durumda birey bulunduğu kurumda yeterli performans gösterememesi sonucu örgütte kariyer ilerlemesi sorunu yaşayacaktır (Aytaç, 2005). Ay ışığı sorununun temel nedeni ise ekonomik yetersizlik kaynaklı olabildiği gibi asıl işin kaybedilmesi ihtimalini söz konusu olmasıdır.

Çift Kariyerlilik sorunu

Çift kariyerlilik, bireyin birden fazla işte uzmanlığa sahip olmasıdır. Birey bu durumda hangi kariyerin kendisi için önemli olduğuna karar vermekte zorlanmaktadır. Bu bakımdan bireyin bir an önce hangi kariyerde ilerlemek istediğine karar vermesi çalışma yaşamındaki zorluklara daha kolay alışmasını sağlamasının yanında iş tatmini ve motivasyonunu artırabilecektir (Çalık & Ereş, 2006).

Kariyer Dönemi Sorunları

Bireyler çalışma yaşamlarında örgüt kaynaklı bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Bunlar kariyerlerinin başlangıç evresinde, kariyer sürecinde ve kariyer sonunda olabilmektedir.

Başlangıç Dönemi Sorunları

Öğrenimini tamamladıktan sonra iş hayatına başlayan birey edindiği kuramsal bilgilerin işe yaramadığını dolayısıyla ideallerine ve hedeflerine ulaşmanın mümkün olamayacağını düşünür. Bazı mesleklerde ise yaşanan örgütsel politikalar, ieltişim kopukluğu gibi sorunlar bireyin motivasyonunun azalmasına ve kariyer ilerlemesinin durmasına neden olmaktadır. Bu gibi durumlarda birey kendine daha uygun kariyer yolları araştıracağı gibi örgüt tarafından korku ve endişelerinin giderilmesi için destekleyici birtakım programlar düzenlenmelidir (Aytaç, 2005).

Kariyer Ortası Sorunları

Bu evrede yaşanan sorunlar kariyer düzleşmesi ve yetenek demodeliği olarak ikiye ayrılmaktadır.

Kariyer Düzleşmesi

Kariyer düzleşmesi kariyer ortasında karşılaşılan önemli bir sorundur. Özellikle günümüzde bilginin hızla artması ve mevcut bilgi ve becerilerin kısa sürede eskimesi bireylerde yetersizlik sorununa neden olabilmektedir. Kariyerin herhangi bir safhasında ortaya çıkabilen düzleşme, terfî etmenin geçici veya sürekli olarak durması şeklinde tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2019).

Yetenek Demodeliği

Kariyer engellerinden biri olan yetersiz yetenek sorunu kişinin çalışma yaşamına başladığı ilk yıllarda edindiği bilgi ve beceriler zamanla yetersiz yitirilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Teknolojik gelişmelere ayak uyduramayan birey çalıştığı örgüt için faydalı olamamaktadır (Özden, 2008). Bu durumu giderilmesine yönelik örgütler sürekli öğrenme ortamı hazırlayarak, kariyer danışmanlığı yaparak, performans değerlendirme çalışması yaparak çözüm üretebilirler.

Kariyer Sonu Sorunları

Yaşlanma, becerilerin azalması ya da yitirilmesi, yeterince üretici olamama bireyleri depresyona sürükleyebilmektedir. Bunun yanında sosyal ve ekonomik nedenlerden dolayı olumsuz duyguların daha da artması söz konusu olabilmektedir. Kariyer sürecinin son aşaması olan emeklilik kariyer sonu sorunlarının en önemlisidir (Çalık & Ereş, 2006). Örgütün sağlayacağı destek programları ile bireyler emeklilik sürecine daha kolay adapte olabileceklerdir.

Örgütlerde zamanla teknik personelin teknik alanda çalışmak yerine yönetim kademelerine geçmek isteğinin artması bir başka kariyer sorunun kaynağını oluşturmaktadır. Bu kişilerin yönetim kademelerine geçmesi bazen iyi bir teknik eleman kaybına ya da kötü bir yöneticiye sahip olmak ile sonuçlanabilmektedir. Böyle bir durumda teknik personel için iki basamaklı kariyer yolu oluşturulmaktadır (Erdoğan, 2003). Bu kişiler için mutlaka yönetsel kariyere sahip olmak istediklerinde belirli bir hazırlık döneminden sonra yönetsel kariyere geçiş sağlanmaktadır.

Kariyer Kuramları

Kariyer geliştirme kuram ve pratiğiyle ilgili çalışmalar Frank Parson'un 1900'lü yılların başındaki araştırmalarına kadar uzanmaktadır. Parson ile başlayan sonradan Minnesota Üniversitesi bilim adamlarından Williamson, Patterson ve Darley tarafından geliştirilen özellik-faktör kuramı, insanların kişilik özelliklerine uygun işler aradıklarını iddia etmektedir (Kuzgun, 2009). Kariyer seçimiyle ilgili ilk yapısal olan bu kurama göre, insanlar oldukça sabit psikolojik özelliklere sahiptir ve bu özellikler kişi-çevre etkileşimi neticesinde ortaya çıkar veya kaybolur (Erdoğan, 2003). Tatmin edici bir performans için belli meslekler bu özelliklerin bireyde olmasını gerektirmektedir. Performansın tatmin edici olması kişi için olumlu bir geri besleme sağlamaktadır. Bireysel özelliklerin tanımlanması ve mesleklerle ilgili bilgi sağlanması olmak üzere iki aşamadan oluşan bu yaklaşım bugünkü anlamda biçimsel bir kuram olmamasına rağmen 1940'lı yılların ortasına kadar etkisini sürdürmüştür. Serbes (2024) tarafından geliştirilmiş tarama kullanılarak tezlerde kullanılan "kariyer" kelimesi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda tezlerde en fazla yer alan kuramlar dört grup altında toplanmıştır:

- a) Özellik-faktör kuramları, bireylerin kişilik özelliklerinin meslek seçiminde temel faktör olduğu ve doğru meslek seçimlerinde birincil rol oynadığı vurgulanmaktadır. Özellik-faktör kuramları arasında (i) Parsons'un özellik-etmen kuramı, (ii) Roe'nun ihtiyaç kuramı ve (iii) Holland'ın kişilik kuramı bulunmaktadır.
- b) Gelişimsel kuramlarda, bireyin kariyer seçiminin küçük yaşlarda başlayarak ilerleyen yıllarda gelişimsel bir süreç olarak devam ettiği varsayılmaktadır. Bu başlık altında (i) Super'ın Yaşam Boyu Yaşam Alanı ve (ii) Gottfredson'un Daraltma ve Uzlaşma Kuramları bulunmaktadır.
- c) Öğrenme Kuramları, özellikle bilişsel gelişimlere ve süreçlere bağlı olduğu; bunlara ilave olarak bireylerin çevrelerinden etkilenmeleri sonucunda kariyer gelişimlerinde bazı değişiklikler olabileceği ve bireylerin bu değişiklikleri kendi gayret ve çabalarıyla şekillendirip olumlu yönde geliştirecekleri varsayımına dayanmaktadır. Bu başlık altında (i) Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, (ii) Sosyal Öğrenme Kuramı ve (iii) Planlanmış Öğrenme Kuramı bulunmaktadır.
- d) Post Modern Kariyer Kuramları bireysel özelliklerin durağan ve sabit olmadığı; yaşanan değişimlere uyum sağlayabildiği ve esnek bir yapıda olması gerektiği varsayılmaktadır. Post-modern kuramlardan bazıları (i) Kariyer Yapılandırma Kuramı, (ii) Kaos Kuramı,

(iii) Kariyer Yelkenlisi Modeli, (iv) Brott'un Hikayelendirme Yaklaşımı, (v) Sistemler Kuramı ve (vi) Umut Odaklı Kariyer yaklaşımıdır.

Bu kuramlardan bazılarının varsayımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Holland'ın Kariyer Kuramı

Holland'ın kariyer kuramı, kariyer seçimi alanında en çok araştırma yapılan bir kuram olmakla bereaber mesleki ilginin kişiliğin bir yönü olduğu bu sebeple mesleki ilginin tanımlanmasının aynı zamanda kişiliğin tanımlanması olduğu varsayımına dayanmaktadır (Kuzgun, 2009). Bu kuramda yer alan dört varsayım aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Her birey, gerçekçi, araştırmacı, sanatçı, sosyal, girişimci ve geleneksel olmak üzere altı tip kişilikten birine dahil olabilir.
- Bu kişilik tipleri gibi altı tip iş çevresi de bulunabilir.
- İnsanlar kendi bilgi ve yeteneklerine uygun iş çevreleri ararlar.
- Kişinin davranışı, kişiliği ve çevrenin etkileşimi tarafından belirlenir.

İşe Uyum Kuramı

Özellik-faktör yaklaşımına bir cevap niteliğinde olan bu kuram, kariyer seçimi ile iş çevresine uyum üzerinde durmaktadır. Bireyin kıdemi, işinden ve iş ortamından tatmin olması, bireyin iş çevresine uyumu ile yakından ilgilidir. Bu sebeple kıdem, bireyin uyumunu gösteren en önemli ölçütlerden birisi iken, tatmin olma iş ortamının kişinin ihtiyaçlarını karşılama düzeyini yansıtmaktadır (Erdoğan, 2003). Kurama yöneltilen eleştirilerin başında, ne tür kabiliyet ve tercihlerin birleşiminin işe uyumu etkilediğinin bilinmesi gerektiğidir. Kariyer seçiminde sosyal, ekonomik ve politik unsurların göz ardı edilmemesi de kuramla ilgili eleştirilerdendir.

Kişilik Gelişimi Kuramı

Sanatçılar ve bilim adamlarından elde edilen sonuçlar ile Roe (1957, 1965) tarafından geliştirilen bu kuram, çocukluğun geçtiği çevre, ihtiyaçların gelişmesi ve kişilik değişkenleri ile kariyer seçimi arasında ilişki varsayımına dayanmaktadır (Kuzgun, 2009). Meslek

seçiminde bireysel özelliklerin yanında bireyin kontrol edebileceği gibi kontrol edemeyeceği faktörlerin de varlığı söz konusudur. Roe, cinsiyet, mevcut ekonominin durumu, şanslı olmak gibi kontrolün mümkün olmadığı unsurların dışında arkadaş, evlilik, eğitim ve tecrübe gibi kontrolü kısımen mümkün olan unsurlar bireyin meslek seçimini etkilediğini vurgulamaktadır (Erdoğmuş, 2003).

Psikanalitik Kariyer Seçimi Kuramı

Bireylerin hayatlarının ilk altı yılı kişiliğin oluştuğu bir dönem olmasından dolayı, bu dönemde bireyin vreye uyum mekanizmaları gelişmekte ve bilinç dışı dürtüler kişinin hangi alanda meslek seçimi konusunda kişiye rehberlik etmektedir (Erdoğmuş, 2003). Psikanalistlere göre meslek seçimi zevk (pleasure) ve gerçeklik (reality) ilkelerine göre gerekleeşen bir davranıştır (Kuzgun, 2009).

Sosyolojik Kuram

Bu kuram, bireysel seçimler ve emek pazarının bu seçimler üzerindeki sınırlamalarına yönelik bir etkileşim üzerinde durmaktadır. Statü elde etme modeli, sosyologların kariyer seçiminde sıklıa kullandıkları bir model olup ailenin statüsü; uygun eğitim düzeyi, meslek hakkında önemli diğer kişilerin tutumları, okulla ilgili kariyer planları sırasını takip ederek çocukların mesleki düzeylerini etkilemektedir (Erdoğmuş, 2003).

Super'in Benlik Kuramı veya Rol Kuramı

Super'in 9.sınıftan 100 ğrenci ile yaptığı ve 20 yıl boyunca süren izleme araştırması, kariyer psikolojisi alanında yapılan en önemli araştırmalardan biridir. Kariyer seçme olgusunun kişilik gelişime paralel olarak devam ettiğini ne süren Super, bu sürecin çocukluktan meslek ömrünün sonuna kadar giden bir zamanda çeşitli gelişim basamaklarının yaşandığını ifade etmiştir (Kuzgun, 2009). Birey, meslek tercihi yaparken aslında kendisini nasıl görmek ve nasıl bir insan olmak istediğini ortaya koymaktadır. Kişinin bütün davranışları bir benlik tasarımının oluşması ve meslek tercihine dönüşmesi için bireyler bazı dönemlerden geçmektedir. Kurama göre yaş ilerledikçe birey kendisi ile ilgili yargılara göre oldukça tutarlı bir benlik tasarımı oluşturmaktadır (Erdoğmuş, 2003).

Meslek seçimi, bir kerede alınan bir karardan değil de, yılları kapsayan bir süreç içerisinde alınan bir çok karardan oluşmaktadır. Süreç içerisindeki her bir adım bir önceki ve bir sonraki adımla bağlantılı olması söz konusudur. Ginzberg ve arkadaşlarına göre meslek seçimini etkileyen dört unsur vardır: 1) Bireysel değerler, 2) Duygusal etmenler, 3) Eğitim süresi ve türü, 4) Çevresel baskılar aracılığıyla realitenin etkisi (örn. coğrafi konum, istihdam fırsatları, vb.) (Ayas, Deniz & Kağan, 2010). Bu faktörler tutumların belirlenmesini etkilemekte ve meslek seçimini şekillendirmektedir.

Kariyer Memnuniyeti Kavramı

Memnuniyet, yaşanmış bir olayın ardından kişinin hissettiği duygu anlamına gelmektedir (Landy, 1985). Kariyer memnuniyeti, kariyer ve işle ilgili yaşanan olaylara karşı hissedilen duygular veya gösterilen tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Gattiker & Larwood, 1989; Kaya, 2019). Williamson, Pemberton ve Lounsbury (2005), kariyer memnuniyeti ile iş memnuniyeti arasındaki farkı ifade ettikleri çalışmada, bireylerin hayatları boyunca çalıştıkları tüm işleri kapsayan kariyerlerinden hissettikleri mutluluk düzeyini “kariyer memnuniyeti”, tek bir işe ilişkin hissedilenlerin göstergesini “iş memnuniyeti” ise olarak tanımlamışlardır.

Seibert ve Kreimer (2001) kariyer memnuniyetinin, kariyer başarısını önceden belirlemede önemli bir gösterge olduğunu öne sürmüştür. Kariyer memnuniyetini belirlemede etkili unsurları ifade ederken Gattiker ve Larwood (1989), bireylerin kendi kariyerleri ile ilgili başarılarını değerlendirirken sahip oldukları değerlerin, maaşla ilgili tercihlerinin, işte rekabet ya da emniyet ortamı isteklerinin etkili olduğunu belirtirler. Carson, Carson, Phillips ve Roe (1996), kariyer memnuniyeti yüksek olan çalışanların örgütsel bağlılığının daha yüksek olduğunu ifade ederken, Gaertner (1989) bu çalışanların örgütlerinin geliştirdiği yeni stratejileri destekleme eğilimi göstererek değişime daha kolay ayak uydurduklarını belirtmektedir. Bu nedenle Judge ve diğerleri (1995) de kariyer memnuniyetinin önemini kavrayan örgütlerin, çalışanların motive edilmesinde ve bağlılıklarının artırılmasında kariyer memnuniyetini artırıcı unsurlara ağırlık verdiklerini ifade etmektedir. Kariyer memnuniyeti işten ayrılma niyetini belirlemede de örgütlere yardımcı olan önemli bir göstergedir (Pachulicz, Schmitt & Kuljanin., 2008, s. 243; Weng & McElroy, 2012, s. 257). Bu nedenle örgütler için çalışanlarının kariyer memnuniyetine etki eden ve kariyerlerini değerlendirmede dikkate aldıkları unsurları tespit etme, anlama ve bunları işten ayrılma

eğilimlerini azaltma yönünde geliştirme çalışmaları giderek önem kazanmaktadır (Direnzo & Greenhaus, 2011, s. 573).

Kariyer memnuniyeti, çalışanların işlerinde ve kariyerlerinde hissettikleri tatmin düzeyini yansıtır (Aktaş, 2014). Eğer bireyler, kariyer hedeflerine ulaştıklarını ve beklentilerini karşıladıklarını düşünüyorsa, kariyer memnuniyetleri yüksektir. Bu durum, motivasyonu artırarak, çalışanların performansını olumlu yönde etkiler. Öte yandan, kariyer memnuniyetinin düşük olması, bireylerin iş tatminini azaltabilir ve genel yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilir.

Bireyin iş hayatında var olmasının temel nedeni, ihtiyaçlarını karşılamak ve doyum sağlamaktır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, maddi ve manevi beklentilere sahip çalışanların iş yaşamında aynı zamanda ilerleme ihtiyacı hissettiklerini öne sürmektedir. Bu bağlamda, kariyer memnuniyeti kavramı, bireylerin çalıştıkları örgütteki beklentilerinin ne ölçüde karşılandığına dair değerlendirmeleri sonucunda şekillenmektedir (Çelik, 2012, s. 102). Kariyer memnuniyeti, bireylerin sadece maddi kazançlarını değil, aynı zamanda kişisel gelişim, iş tatmini ve iş ortamındaki ilişkiler gibi birçok unsuru da kapsar. Bireyler, bu unsurların tatmin edici olması durumunda, kariyerlerinden daha fazla memnuniyet duyarlar. Dolayısıyla, bireylerin kariyer memnuniyetlerini artırmak için örgütlerin bu beklentileri dikkate alması büyük önem taşımaktadır.

Kariyer memnuniyeti, literatürde sıkça incelenen iş tatmini kavramıyla ilişkilidir, ancak iki kavram farklı bir yapıdadır. İş tatmini, bireyin belirli bir işe yönelik hissettiği memnuniyet düzeyini ifade ederken, kariyer memnuniyeti, bireyin tüm kariyer yolculuğuna ilişkin genel bir memnuniyet veya memnuniyetsizlik duygusunu yansıtır.

Kariyer memnuniyeti, bireyin işi ve mesleği hakkında hissettiği olumlu duyguları içerir ve bireyin kariyerine ilişkin beklentileri ile örgütün sağladıklarını karşılaştırarak yaptığı öznel bir değerlendirmedir. Bu memnuniyet, bireyin mesleki hedeflerine ulaşması ve başarı elde edebilmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Daha yalın bir ifadeyle, kariyer memnuniyeti, bireyin çalışma yaşamında amaçlarına ulaşmasından duyduğu memnuniyet düzeyini yansıtır (Orçanlı, Bekmezci & Görmen, 2020).

Kariyer memnuniyeti kavramının nesnel yaklaşımı bireylerin örgüt içinde veya mesleki olarak elde ettikleri makam, statü ve kazançlardan duyduğu memnuniyeti ifade eder. Öznel yaklaşım, bireyin iş hayatında kazandığı tecrübelerle dair algısal değerlendirmelerini anlamaya yoğunlaşır. Bu bağlamda, bireylerin kariyer memnuniyetini etkileyen faktörler,

sadece maddi kazanımlar değil, aynı zamanda kişisel tatmin, iş yaşamındaki ilişkiler ve bireyin kendini gerçekleştirme düzeyi gibi unsurları da içerir. Bu nedenle, kariyer memnuniyetini anlamak için bireylerin deneyimlerini ve algılarını dikkate almak önemlidir.

Türk Dil Kurumu, memnuniyet kavramını “memnun olma, sevinç duyma, sevinme” olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Literatürde kariyer memnuniyeti ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- Kariyer memnuniyeti, çalışan bireyin kariyerinin hem içsel hem de dışsal yönlerini oluşturan unsurlardan elde ettiği doyumunu ifade etmektedir (Judge, Cable, Boudreau & Bretz, 1995).
- Kariyer memnuniyeti, insanların kariyerlerinden elde ettikleri doyum ve kişilerin mevcut kariyer başarıları ile gelecekte başarmak istedikleri kariyer ilerlemeleri için bireylerin algıladıkları umut olarak ifade edilebilir (Nauta, Van Vianen, Van der Heijden, Van Dam & Willemsen, 2009).
- Bireyin halihazır pozisyonundan veya kariyer basamağından duyduğu memnuniyet olarak tanımlanmakta olup çalışanların çalıştıkları işletmede beklentilerinin ne derecede karşılandığı ile ilgili olarak yaptığı değerlendirmeleri sonucu oluşmaktadır (Heslin, 2005, s. 116).
- Kişilerin gelirleri ve statüleri konusundaki değerlendirmeleridir (Schein, 1990).
- Kariyer memnuniyeti, bireyin geçmişten bugüne edindiği mesleki deneyimlerden memnun olma düzeyi ile gelecekte edinecekleri mesleki deneyimlere ilişkin beklentilerinin toplamıdır (Greenhaus, Parasuraman & Wormley, 1990).
- Kariyer memnuniyeti, bireyin kariyeri boyunca biriktirdiği deneyimlerin değerlendirilmesidir (Tortumlu & Uzun, 2021, s. 1318).
- Kariyer memnuniyeti, bireyin kariyerine karşı hissettiği duygular ve yaşam tatmininin belirleyicisidir (Koçmar, Ünsar & Oğuzhan, 2019, s. 172).
- Kariyer memnuniyeti, bireyin genel yeterliliğine öncelik sağlama, yeni bilgiler edinme, yeni fikirler ve çözümler sunma ve diğer bireyler ile verimli şekilde çalışma gibi bazı yetenekleri kapsayan başarılı sonuçlarını ifade etmektedir (Büyükyılmaz, Vargün & Uygurtürk, 2020, s. 108).

- Kariyer memnuniyeti, bireyin kendisine kariyer seçmesi ve işteki deneyimlerinin seçtiği kariyeri ne düzeyde doğruladığına ilişkin algısı olarak ifade edilebilir (Turunç & Alkan, 2020, s. 96).
- Kariyer memnuniyeti, bireyin hedef ve beklentileri ile başarılı bir şekilde biraraya gelmesidir (Gürkan & Koçoğlu, 2014, s. 590).
- Kariyer memnuniyeti, bireyin işi, geliri ve ilerlemesi ile profesyonel ağına ilişkin olumlu tutumlarıdır (Denizli & Dündar, 2020).
- Kariyer memnuniyeti, bireyin özelemleri, ilgisi, istihdamı ve yeteneklerinin biraraya gelmesi ile ortaya çıkan duygusal bir durumdur (Anafarta & Yılmaz, 2019).

Türkiye’de Kariyer Basamakları

Millî Eğitim Bakanlığı ilk defa 13.8.2005 tarihli 25905 sayılı “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile öğretmenlik mesleğini, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç basamağa ayırmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları ile ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmen görüşlerine ilişkin sınavdan sonra yapılan birçok araştırma mevcuttur (Aksan, Gökmen & Demir, 2023; Çobanoğlu & İlkin, 2023; Kaplan & Gülden, 2023; Özdemir, Doğan & Demirkol, 2022; Pınar & Akgül, 2023; Z. Elagöz & Elagöz, 2023). 14/02/2022 tarihinde yayınlanan 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle 1739 sayılı kanunun 43. maddesi yürürlükten kaldırılmıştır. 12.05.2022 tarihinde “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” isimli yeni bir yönetmelik yayınlanarak bir önceki yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır. Öğretmenlik meslek kanununda öğretmenlere ünvan ve ücret getirisi dışında herhangi bir sorumluluk ve görev tanımı yapılmamıştır. Yine de öğretmenler meslekte kariyer sistemi ile ilgili olarak, geç de olsa yeniden uygulanmaya başlamasından memnuniyet duymaktadırlar (Kaplan & Aslan, 2023). Aydoğan, Leflef ve Özcan’ın (2024), yeni öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin yaptıkları çalışmanın nicel sonuçlarına göre öğretmenlik kariyer basamaklarının cinsiyet, yaş, ünvan, öğretmenin okulda bulunduğu görev ve öğretmenin görev yaptığı kademe değişkenlerine göre anlamlı derecede bir farklılık göstermemiştir; nitel bulgulara göre öğretmenlerin tamamı yeni öğretmenlik kariyer basamaklarının “ekonomik” olarak avantaj sağladığı yanıtını verirken; öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni öğretmenlik kariyer

basamaklarını “ücret farkı” ve “rekabetin artması ve mesleki dayanışmanın azalmasının” dezavantaj olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ayten, Ayten, Aydan ve Çiftçi (2024) tarafından sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmada öğretmenler, kariyer basamakları hakkında öğretmenliğin kariyer mesleği olarak tanımlanmasını, özlük haklarında sınırlı da olsa bir iyileştirme olmasını, az da olsa maddi kazançlarının artmasını, yüksek lisans ve doktora çalışmalarının teşvik edilmesini olumlu sonuçlar olarak nitelendirirken; uzman ve başöğretmenlikteki bekleme sürelerini, öğretmenler arasındaki ünvan farklılıklarını ve sınav konusunu uygulamanın eksik yönleri olarak görmüşlerdir. Benzer sonuçların elde edildiği Ulusoy, İşçi ve Erkuş (2024) tarafından öğretmenlerin “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile ilgili görüşlerini ortaya koymaya çalışan bir başka araştırma sonucunda öğretmenler ek olarak yaptıkları akademik çalışmalar ve projelerin de kariyer basamaklarına dâhil olması ve öğretmenleri kişisel gelişim noktasında motive edecek, ekonomik olarak iyileştirmeler sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Demir, Sezgin ve Çalık (2024) tarafından öğretmenlerin bakış açısına göre öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün gelişiminin Öğretmenlik Meslek Kanunu bağlamında değerlendirilmesine yönelik nitel araştırma sonucunda katılımcılar kanunun emeklilik dönemlerini de kapmasını, kanunda yer alan görevlerin, hakların ve sorumlulukların daha net bir şekilde tanımlanmasını, maddi iyileştirmelerin yapılmasını, çalışma koşullarının ve kariyer basamakları sisteminin yeniden gözden geçirilmesini içeren öneriler sunarak Öğretmenlik Meslek Kanununun mesleğin statüsünü geliştirme bağlamında yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Keskin ve Gedik (2024), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasıyla ilgili algılarını belirlemek amacıyla yürüttükleri nitel çalışmalarında yöneticilerin çoğu kariyer basamaklarına olumlu, öğretmenlerin çoğu ise olumsuz baktığı; yönetici ve öğretmenlerin çoğu kariyer basamaklarının sınavla olmasını yanlış bulduğu ve değerlendirmenin çeşitlendirilmesinin gerekliliğini vurguladıkları; uygulamanın eğitime olumlu yansımayaacağı yönünde sonuçlar elde ederken çalışmaya katılan öğretmenler sınava maddi kazanç elde etmek için başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenin Saygınlığı

OECD'nin 2020 yılı verilerine göre haftalık ortalama çalışma saatinde Türkiye 34 ülke içinde ikinci sırada yer alıyor. Haftanın belirli günlerinin boşaltılabilmesi ihtimali olan bir meslek olarak öğretmenlik, Türkiye'deki diğer mesleklerle kıyaslandığında uygun çalışma koşullarına sahip bir meslek olarak görülmektedir. Ayrıca ara tatiller ve yaz tatili de hesaba katıldığında öğretmenlerin pek çok mesleğe göre uzun tatil sürelerine sahip olduğu da bilinmektedir. Bu anlamda öğretmenlik mesleği, uygun çalışma saatlerine sahip (4,05) ve bol izin ve tatil süresi olan (3,52) kısaca iyi bir işte aranan özelliklere sahip bir meslek olarak görülmektedir (Sunar, 2023).

Kantos (2021) tarafından öğretmenlerin mesleki itibarını ve meslek itibarını azaltan durumları öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırmada dört ana tema oluşturulmuştur. Bu temalar; bir mesleğin saygınlık faktörleri, öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarı, öğretmenlik mesleğine itibar sağlayıcılar, öğretmenlik mesleğinin itibarını artırıcılar temalarıdır. "Bir mesleğin saygınlık faktörleri" temasında sınıf öğretmenlerinin bakış açısına göre mesleğin toplumda gördüğü değer, toplumun bakış açısı, devletin ve meslek mensuplarının tavrı, mesleğini sevmek, ekonomik kazanç, kalite, saygınlık, vicdan merkezli olması sonuçları elde edilmiştir. Yapılan çalışmaya göre "Öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarı" temasında sınıf ve branş öğretmenlerine göre öğretmenlik meslek itibarında düşüşler vardır ve günümüzde öğretmenlik itibarlı bir meslek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Kantos, 2021; Kıran, Durmuş & Sucu, 2019; Polat, Kayısı & Aydın, 2015; Sunar, 2020; TEDMEM, 2014; Ünsal & Bağçeci, 2016).

Öğretmenlerin toplumdaki yerine dikkat çeken ve onlara önemli sorumluluklar yüklediğinin altını çizen Atatürk, 1923'te bu konuyla ilgili şu açıklamayı yapmıştır (Senemoğlu, 2001): *"Öğretmene ülkenin en ağır yükünü yükledik, ona en ağır sorumluluğu verdik. Türk milletinin geleceğini emanet ettik. Bu vazifeyi kendine hem bir meslek hem de bir ideal sayacak öğretmenler tarafından yapılmasını sağlamak için biz de bu meslekle ilgili istek ve ihtiyaçları diğer bütün mesleklerden önce sağlamalı ve öncelik sırasını bu mesleğe vermeliyiz. Bu mesleği refah seviyesi yüksek bir meslek haline getirmeli, güvence altına almalı, saygı değer mevkiine oturtmalıyız. Bizlerin yapacağı bu fedakarlık onların yaptıklarının yanında bir hiçtir."*

Eğitim ve öğretim konusunda Atatürk'ün görüşlerine baktığımızda uygulamaya dönük, aynı zamanda girişken, becerikli ve yaratıcı bireyler yetiştirmeye yönelik ve ülke gerçeklerini göz

önünde tutan ve kültürle içi içe hazırlanan programlardan oluşması gerektiğini belirttiğini görüyoruz (Kaya, Bahçeci & Kaya, 2016). Atatürk’e göre uygulamaya, teknolojiye aktırılmayan, yaşamda kullanılmayan bilgi, uzun süreli bellekte yer kaplamaktan öteye geçemeyecektir (Senemoğlu, 2001).

Motivasyon

Motivasyon kelimesi Latince “movere” kökünden gelen, İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. Movere; hareketlendirme, motive ise isteklendirme, güdüleme anlamlarına gelmektedir. GÜDÜ (güdüleme) istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Fizyolojik kökenli güdülere dürtü (drive) adı verilirken insanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denir (Sağlam, 2007). Genel olarak güdüleme ile ilgili açıklamalara bakıldığında güdüleme ile ihtiyaç arasındaki bağ göze çarpmaktadır. GÜDÜLENME (motivation) bir iş yapmaya karşı işgörenin içinden gelen istek, güdüleme (motivate), işgöreni bir iş yapmaya dışardan gelen bir etkiyle istekli kılmaktır. Motive etmeyi Luthans (1998) insanları neyin harekete geçirdiğinin bilgisine dayalı olarak davranışı etkilemenin yönetim süreci olarak tanımlamıştır (Tella, Ayeni & Popoola, 2007).

Güdülemenin tanımı üzerine çeşitli kuramlar ve farklı yaklaşımlarla, bugüne kadar gerek psikolojik gerekse fizyolojik açıdan yorumlar yapılmıştır. Bu nedenle, yönetici, öğretmen, dini lider, koç, sağlık hizmeti sağlayıcısı ve ebeveyn gibi başkalarını harekete geçirmeyi içeren rollerdeki kişiler için öncelikli bir kavramdır (Ryan & Deci, 2000). Motivasyon, Goleman’ın sosyal zekâ bağlamında tanımlamış olduğu “kendini tanıma (self-awareness), duyguları yönetebilme (self-regulation), başkalarının duygularını anlayabilme (empathy) ve sosyal becerileri kapsayan beş temel yetenek arasında yer almaktadır (Turan, 2015).

İçsel ve Dışsal Motivasyon

Her birey, farklı ilgi alanlarında farklı seviyelerde motivasyon düzeyine sahiptir. Motivasyonla ilgili alan yazınına baktığımızda motivasyon teorilerinin bireyleri motive eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş kuramsal modellerden bazıları kişilerin güdülenmesinde bireysel ihtiyaçların bir ifadesi olan güdülere, dolayısıyla kişinin içsel faktörlerine odaklanırken, diğerleri ise (çalışma koşulları, ücretlendirme, örgüt imajı, iş güvencesi, terfi, sosyal ortam ve statü sembolleri gibi) dışsal faktörleri inceleme konusu

yapmışlardır (Kılıç & Yılmaz, 2019; Ryan & Deci, 2000; Sağlam, 2007). Özünde içsel ve dışsal güdülenmenin her ikisi de işgörenin çalışmasına ilişkin tutumuna önemli derecede etki etmektedir (Sağlam, 2007). Ayrıca dışsal ve içsel motivasyon zamanla ve değişen durumlarda farklılaşabilmektedir (Akbaba, 2006).

Deci (1971), içsel motivasyona sahip davranışları, kendi çıkarları için, başka bir deyişle, bunları yapmanın zevki ve tatmini için yapılan davranışlar olarak tanımlamıştır (Jovanovic & Matejevic, 2014). Örneğin maddi ödül veya kısıtlamaların olmadığı durumlarda insanların gönüllü olarak gerçekleştirdiği faaliyetler içsel motivasyon unsurlarıdır (Ryan & Deci, 2000). İçsel motivasyon bireyin herhangi bir zorlama olmadan içsel ihtiyaçlara (yeterli olma, bilme, anlama ihtiyacı) karşı geliştirdiği tepkilerdir (Akbaba, 2006). İçsel motivasyon, ihtiyacı gidermeye yönelik gerçekleştirilen davranışın sonucunda tatmini ve memnuniyeti öne çıkarır (Gülmez & Özdemir, 2023). Kişisel övünç, işi sevme, güçlü iş etiği, özel bir değer sistemi (Sağlam, 2007); zor bir işi başarmak, sorumluluk alma, kişisel gelişim gibi özellikler içsel güdülenmeye örnek verilebilir. Ryan ve Deci'ye (2000) göre kendi başına hareket edebilme (self-determination) ve yetenek içsel güdülenmeyi sağlarken bunların zayıf olması da içsel güdülenmeyi azaltmaktadır (Sağlam, 2007). Bireyin içten duyduğu gereksinimler ve istekler kendisine özgüdür ve bireyin davranışlarına yön veren düşüncelerini belirleyerek bireyi etkilemektedirler.

Dışsal güdülenmede birey dışsal faktörlerin etkisiyle bir işi yapmaya çaba göstermektedir. Başlıca dış motivasyon araçlarına çalışma koşulları, ücretlendirme, örgüt imajı, iş güvencesi, terfi, sosyal ortam (çalışanlar arası ilişkiler) ve statü sembolleri örnek verilebilir (Dündar, Özutku & Taşpınar, 2007). Dışsal motivasyon kaynakları içsel motivasyonun sürekli ve kalıcı olmasına yardımcı olmaktadır (Gümüştaş & Gülbahar, 2022). Alanyazında içsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgören motivasyonu üzerindeki etkisini birlikte ele alan Herzberg'in çift faktör kuramına göre işin içeriğiyle ilgili olan içsel motivasyon araçları işgöreni motive ederken, dışsal araçlar iş tatminsizliğini gidermekle ilişkilendirilmiştir (Kılıç & Yılmaz, 2019).

Motivasyon Teorileri ve Modelleri

Psikoloji ve eğitim alanında en sık araştırılan konulardan biri olan motivasyon, genellikle insanları doğası gereği bir şeyler yapmaya iten enerji veya dürtü olarak görülmüştür (Han & Yin, 2016). Williams ve Burden (1997) motivasyonun iki yönünü farklılaştırmıştır: bir şeyi

yapmanın ve bir şeyi yapmaya karar vermenin nedenleriyle ilgilenen motivasyonu başlatmak ve bir şeyi sürdürme veya yapmaya devam etme çabasını ifade eden motivasyonu sürdürmek (Han & Yin, 2016). Dörnyei ve Ushioda (2011) benzer şekilde motivasyonu tanımlayabilmek için insan davranışının yönüne ve büyüklüğüne bakılması gerektiğinin altını çizmiştir (Han & Yin, 2016). Buradan hareketle motivasyon, bireyin bir şeyi yapmaya neden karar verdiğini, bu aktiviteyi ne kadar süreyle sürdürmeye istekli olduğunu belirtmektedir.

Motivasyon, bireyin kendini motive edebilmesi yapabileceğine inanarak ve başarma isteğiyle kendi içinde yarattığı doğal bir güdü olup, dışarıdan yapılan bir etkinin ürünü değildir (Turan, 2015). Algı, kişilik, tutumlar ve öğrenme ile birlikte motivasyon, davranışın çok önemli bir unsurudur ancak davranışın tek açıklaması değildir. (Tella, Ayeni & Popoola, 2007). Motivasyon kavramının, kaynağına göre doğal güdüler veya mantıksal güdüler olmasına göre iki grupta incelenmesi mümkündür. Doğal güdü kaynakları açlık, uyku gibi bedensel ihtiyaçlar veya aile, bir gruba ait olmak gibi sosyal ihtiyaçlar doğal ihtiyaçlar olarak görülebilir. Bununla birlikte bilişsel (Cognitive) temelleri olan ve akıl, mantık yürütme, bilgi, hafıza, muhakeme, işleme, karar verme, dimağ oyunları gibi yöntemlerle geliştirilen güdüler (motive) ise mantıksal güdü olarak görülebilir (Seker, Deniz & Gorgen, 2015). Örneğin bir kişinin topluma faydalı olmak istemesi ve bu güdüye dayanarak bir sosyal faaliyette bulunması veya kişinin kendi kişiliğini arayışı için çalışması mantıksal güdüler olarak düşünülebilir. Minner, Ebrahimi ve Watchel (1995), sistem anlamında motivasyonun etkileşimli ve birbirine bağımlı bu üç unsurdan, yani ihtiyaçlar, dürtüler ve teşviklerden oluştuğunu belirtmektedir (Tella, Ayeni & Popoola, 2007).

Motivasyon kavramı, farkında olunarak (conscious) ve farkında olmadan (unconscious) olmasına göre iki grupta incelenebilir. Kişi kendisini motive eden faktörlerin farkındaysa örneğin maaş, çalışma ortamı, ilerideki kariyer olanakları gibi farkında olduğu sebeplerle bir iş yerinde çalışmaya devam ediyorsa buna farkında olunan motivasyon ismi verilir (Seker vd., 2015). Bununla birlikte kişinin farkında olmadığı motivasyon kaynakları da bulunmaktadır. Örneğin iş yerindeki motive edici unsurlardan birisi de çalışma ortamıdır. Ancak herkesin farklı bir çalışma ortamı beklentisi olabilir. Burada kişinin beğeni ve isteklerini belirleyen motivasyon faktörleri kişi tarafından bilinmeden isteniyor da olabilir.

Motivasyonun kaynağının kişinin iç dünyası veya çevresinden kaynaklı olmasına göre iki grupta incelenmesi mümkündür. İçsel motivasyonu güçlü olan bireylerin kendilerini motive etmede oldukça başarılı oldukları gözlenmektedir (Yıldırım, 2020). İç kaynaklı motivasyon

çalışmalarına göre, kişinin dışarıdaki herhangi bir ekmenden bağımsız olarak sahip olduğu bazı güdüler bulunmaktadır. Örneğin, bilişim teknolojileri alanında çalışan profesyoneller üzerinde yapılan incelemelerde genel olarak kişilerin içsel güdülerinin, “bir bilgisayarın nasıl çalıştığına” duyulan merak veya kişinin bilgi edinmekten ve öğrenmekten zevk alması gibi içsel bazı güdülere dayandığı düşünülmektedir. Dışsal güdüler ise daha çok kişinin çevresinde meydana gelen olaylar sonucu şekillenmektedir. Kişinin performansından kaynaklı ek ücretler alması, terfi edilmesi, yöneticisi tarafından takdir edilmesi gibi dışarıdan gelen ödüller de kişinin motivasyonunu artırmada oldukça etkili yöntemler olarak bilinmektedir (Yıldırım, 2020).

Motivasyon kavramına itme temelli veya çekme temelli olmak üzere iki farklı yaklaşımdan bahsetmek de mümkündür. İtme temelli yaklaşımda, kişi kendisinden kaynaklı bazı sebeplere dayanarak çevresini değiştirmeye çalışması itme tipi motivasyon davranışdır. Çekme tipi motivasyonlar ise kişinin çevresinden kaynaklanan ve kişiyi çeken motivasyon örnekleridir (Seker vd., 2015).

Motivasyon teorisine dayanan teorilerin bazıları Sürücü Teorisi (Drive Theory), Sürücü Azalma Teorisi (Drive-Reduction Theory), Özendirme Teorisi (Incentive Theory), Kaçış-Arama Çatallanma Modeli (Escape Seeking Dichotomy Model), Bilişsel Uyumsuzluk Teorisi (Cognitive Dissonance Theory), Zamansal Motivasyon Teorisi (Temporal Motivation Theory), Hedef Güdümlü Teori (Goal-Setting Theory), Davranışsal Değişim Modelleri (Behavior Change Models) olarak belirlenebilir (Seker vd., 2015).

Alanyazında motivasyon teorileri bireyi “neyin” motive ettiği” sorusu kapsam (içerik) teorileri ve bireyin “nasıl” motive olduğu sorusu ise süreç teorileri olmak üzere iki kategoride incelenmektedir (Erol, 2022; Gülmez & Özdemir, 2023). Kapsam teorilerinde davranışın sebepleri ön planda iken süreç teorilerinde davranışın sonuçları önemlidir. Motivasyon kavramı insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir (Akbaba, 2006). Kapsam kuramları içsel faktörleri içerirken, süreç kuramları dışsal faktörlere ağırlık vermektedir (Gülmez & Özdemir, 2023).

Kapsam (İçerik) Teorileri

Bireylerin günlük yaşantılarında gösterdikleri birçok davranışın hızı, şiddeti ve sürekliliğini belirleyen içten (bireyin kişisel özellikleri) ya da dıştan (çevre) gelen çeşitli faktörler bulunmaktadır (Akbaba, 2006). Kapsam kuramları motivasyonu bireyi ve onun temel ihtiyaçlarını merkeze alarak açıklamaya çalışmaktadır. Bu nedenle daha çok bireylerin içinde bulunduğu ve onları belli bir davranışa yönelten nedenleri anlamaya yöneliktirler (Gülmez & Özdemir, 2023). Kapsam teorilerinden başlıcaları Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Clayton Alderfer'in ERG Teorisi, David McClelland'ın İhtiyaç Teorisi ve Frederick Herzberg'in Çift Faktör Teorisidir. Maslow ve Herzberg, doğrudan insanlar ve çalışma yaşamı üzerinde yoğunlaşan çalışmalar; McClelland ise iş ve endüstri dünyası açısından önemli olan başarı güdüsü ile ilgili çalışmalar sayesinde nitelikli katkılarda bulunmuşlardır (Sağlam, 2007).

Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Kapsam teorilerinin en yaygın olarak bilineni Abraham Maslow tarafından 1943 yılında gerçekleştirilmiş Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli, insan davranışlarının belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğunu ve ihtiyaçların bireyler açısından bir önceliği olduğu varsayımını ortaya koymaktadır. Bireyin doğuştan getirdiği bazı güçlerini kullanabilmesi ve işlevsel olabilmesi açısından bu ihtiyaçların doyurulmasına bağlıdır (Sağlam, 2007). Maslow'a göre alt kademelerdeki ihtiyaçlar (yaşamsal ihtiyaçlar: hava, su, uyku, yiyecek, cinsellik, güvenlik gibi) giderilmedikçe, üst kademelerdeki ihtiyaçlar (sevgi, aidiyet, saygı, kendini gerçekleştirme) için birey davranış için harekete geçmeyecektir. Maslow'a göre kişiler bir örgüte dâhil olduklarında, örgüte fizyolojik, psikolojik veya sosyal değerlerle ilgili bazı ihtiyaçları birlikte gelmektedirler (Gümüştas & Gülbahar, 2022). Çalışan memnuniyetinin ve verimliliğin arttırılmasında, öncelikli olarak bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği ve çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması ile memnuniyet düzeylerinin ve performanslarının yükseleceği öngörülmektedir (Şahin, 2015). Ancak işverenler ne yazık ki bireylerin tam olarak ne istedikleri konusunda bilgisiz kalmakta ve bu isteklerin daha çok parasal nitelikte olduğuna inanmaktadırlar (Sağlam, 2007). Maslow'un teorisinin okul yöneticisi açısından önemi şudur: eğer yönetici öğretmen ve öğrencilerin hangi basamakta tatmine gereksinim duyduğunu belirleyebilirse, okulun imkânları dâhilinde o ihtiyaçların tatmin edilebileceği bir ortam yaratarak, onların okulun etkililiği için hareket etmelerini sağlayabilecektir (Erol, 2022). Örneğin okul yöneticilerinin yüksek lisans veya doktora

yapan öğretmenlerin okuldaki ders saatleri ile ilgili anlayışlı olması onların kendilerini gerçekleştirmelerine destek olabilecek bir davranıştır.

Clayton Alderfer'in ERG Teorisi

Calyton Alderfer tarafından Maslow'un teorisine bir eleştiri ve teorinin yenden ele alınarak basitleştirilmiş hali olarak düşünülebilecek olan Alderfer'in (1969) ERG Teorisi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine benzer özelliktedir ve ihtiyaçları var olma, ilişki kurma ve gelişme olmak üzere 3 seviyeden oluşmaktadır. İlk sırada Maslow'un fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarına alternatif olarak kurguladığı kişinin varoluşu ile ilgili temel ihtiyaçları gelmektedir. Öğretmenlerin öncelikli beklentilerinde olan kadro ihtiyacı bu kapsamda değerlendirilebilir. Kişinin varlığı ile ilgili karşıladığı temel ihtiyaçları karşılayıp sosyal çevre ve ailesi ile olan ilişkilerini kapsayan ilişki kurma (relatedness) ihtiyacı ikinci sıradadır. İlişki kurma ihtiyacına öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşimi örnek verilebilir. Son sırada kişinin kendisini geliştirmesine duyduğu ihtiyaç anlamına gelen gelişme (growth) ihtiyacı bulunmaktadır. Kendini gerçekleştirmeye karşılık gelen bu ihtiyaca örnek olarak öğretmenlerin kariyer yapma heves ve girişimleri verilebilir.

David McClelland'ın İhtiyaç Teorisi

Kapsam teorilerinin bir diğeri olan McClelland'ın Başarı Teorisi çalışanların motivasyonunu oluşturan temel unsur kişinin başarıya ve performansa duyduğu ihtiyaç üzerine kuruludur. McClelland'a göre başarıma kuramında bireyin ilişki kurma (bağlılık) ihtiyacı, güç kazanma ihtiyacı, başarıma ihtiyacı olmak üzere 3 gereksinime ihtiyacı vardır (Gümüştaş & Gülbahar, 2022). McClelland, bu güdülerin herkeste bulunduğunu fakat yoğunluk derecelerinin kişinin içinde bulunduğu duruma göre değiştiğini ileri sürmektedir (Yıldırım, 2020). McClelland iş adamları, bilim adamları ve meslek sahipleri üzerinde yaptığı çalışmalar neticesinde bu kimselerin başarı güdüsü konusunda normalin ya da ortanın üzerinde olduklarını saptamıştır (Sağlam, 2007). Başarı güdüsüne sahip bireyler sadece yüksek kâr peşinde olmayıp büyük oranda başarıma ihtiyacı hissetmektedirler. Okul ortamında örneğin bir okul yöneticisinin işinden doyum sağlaması için hem başarı hem de güç ihtiyaçlarına sahip olması, öğretmenlerin ise daha çok ilişki ve başarı ihtiyaçlarının bir arada olması iş doyumlarını olumlu etkilemektedir (Erol, 2022).

Frederick Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Maslow'un teorisi üzerine kurgulanan bir diğer teori Herzberg, Mausner ve Snyderman tarafından (1959), 200 mühendis ve muhasebeci üzerinde yaptığı bir araştırma sonucunda çalışanlarda iş doyumuna veya doyumsuzluğuna neden olan etmenler araştırılmıştır. Herzberg, araştırmanın bulgularına göre çalışanı başarısı, gelişme imkanları, işte ilerleme imkanları, geribildirimleri gibi motive eden faktörleri “motive edici faktörler”, çalışma şartlarının tatmin ediciliği ile ilgili şirket kuralları, şirket politikası, denetim, ücret, iş güvenliği gibi faktörleri “hijyen faktörler” olarak iki gruba ayırmıştır (Sağlam, 2007). Motive edici faktörler Maslow'da saygı ve kendi gerçekleştirilmeye, Alderfer'de ise gelişme ihtiyacına denk gelmektedir (Gümüştas & Gülbahar, 2022). Hijyen faktörlerinin varlığı motivasyona önemli bir etki etmese de, yokluğu durumunda motivasyon kaybına neden olmaktadır. Motive edici faktörler ise kariyerinde yükselme, başarı, ilerleme, kendini ispatlayabilme, sorumluluk alma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Herzberg, motive edici faktörleri aynı zamanda çalışanın performansı ve motivasyonu arttıran tatmin edici faktörler olarak da adlandırmaktadır (Yıldırım, 2020). Bunun yanında Herzberg'e göre iki grup faktörün birbirine göre üstünlük durumu yoktur. Örneğin okul ortamında çok düşük düzeydeki maaş doyumsuzluğun temel nedeni olabilirken kişiler arası ilişkilerin zayıflığı da doyumsuzluğu şiddetlendirebilmektedir (Sağlam, 2007). Okul ortamında fiziki ortamların yeterliği, öğrenci katılımı gibi unsurlar hijyen faktörlere, öğretmenlerin katılmak istedikleri projelerde yer alması ve kariyerleri ile ilgili çalışmalar yapması motive edici faktörlere örnek verilebilir.

Süreç Teorileri

Dışsal ve bilişsel faktörlere odaklanan süreç yaklaşımlarından en çok bilinenleri ise Skinner'in pekiştirme teorisi, Vroom'un beklenti kuramı, J. Stacy Adams'ın eşitlik teorisi ve Edwin Locke'in amaç belirleme kuramıdır (Çivilidağ & Şekercioğlu, 2017). Bu teoriler, herhangi bir birey davranışının nasıl başladığı, nasıl yönlendirildiği ve nasıl sürdürüldüğünü açıklamak amacıyla kişilerin karar alma sürecinin işleyişini anlamlandırmaya ağırlık vermektedir (Gümüştas & Gülbahar, 2022).

Skinner'in Pekiştirme Teorisi

Skinner bu motivasyon kuramını Pavlov' dan etkilenecek davranışların, karşılaştığı sonuçlar tarafından şartlandırıldığı varsayımını öne sürmüştür. Bu kuram amaç belirleme kuramına benzer ve insanların davranışlarının amaçlarını da belirlediğini belirten bilişsel bir yaklaşımdır (Sağlam, 2007). Kişi davranışları yaşadıkları durumların sonuçları tarafından şartlandırılırlar. Davranışların belirlenmesinde onaylayıcı bir gülümseme dâhil parasal ödemeye kadar her türlü davranış ve nesne etkili olabilmektedir. Bu açıdan gösterilen davranışın karşılaşılabilecek sonuç birey için önemlidir. Sonucun çeşidine göre pekiştirilen davranışlar güçlenecek, pekiştirilmeyen davranışların olması durumunda kişi aynı davranışı tekrar göstermeyecektir. Bu duruma okul ortamında yöneticiler pekiştirme aracı davranışın hemen ardından verilmediği takdirde öğretmen aynı performans ve motivasyona sahip olmayacağı örnek verilebilir.

Vroom'un Beklentiler Kuramı

Güdülenme konusunda büyük ölçüde kabul gören bu kuram Victor H.Vroom tarafından geliştirilmiş olup daha sonra Porter ve Lawler tarafından genişletilmiştir (Sağlam, 2007). Kuram, nispeten örgütsel yaşam için geliştirilmiş olup çalışanın çabalarının ödüllendirileceğini düşündüğünde daha yüksek performans göstereceği varsayımına dayanmaktadır (Erol, 2022). Vroom, güdülenmeyi bireyin bir şeyi ne kadar çok istemesi ve belirli bir hareketin buna yol açma olasılığına ilişkin tahminin çarpımı olarak açıklamaktadır. Bu nedenle kuram algılanan değer (valance) ve beklenti (expectancy) olarak iki temel kavramı içermektedir. Algılanan değer bir sonucun değeri iken beklenti ise bir eylemin bir sonuca ya da amaca yol açmasıdır (Koçel, 2001; Sağlam, 2007). Teoriye göre ödül ile performans arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Vroom'un Beklenti Kuramına dayalı olarak Porter ve Lawler tarafından geliştirilen Çok Değişkenli Beklenti Kuramı'na göre doyum gerçek ödüllerle, algılanan ödüller arasındaki fark tarafından belirlenmektedir. Eğer gerçek ödüller algılanan ödülleri aşarsa doyum gerçekleşir. Aksi takdirde doyumsuzluk söz konusu olmaktadır. Porter ve Lawler ödülleri bu anlamda içsel ve dışsal olarak ikiye ayırmışlardır (Sağlam, 2007). İçsel ödüller, bireyin kendi davranışı sonucu elde ettiği ödüllerdir. Bu bakımdan Maslow'un başarıma duygusu ve üst düzey gereksinimlerine benzemektedir. Dışsal ödüller ise daha çok dış etkenlerin

oluşturduğu ücret, maaş, statü gibi ödüllerdir. Bunlar da Maslow'un alt düzey gereksimlerinin doyurulmasını sağlamaktadır.

Adams'ın Eşitlik Kuramı

Motivasyonu örgütsel yaşam kapsamında değerlendiren bir diğer önemli süreç teorisi de J. S. Adams'ın "Ödül Adaleti ve Eşitliği" (1965) Teorisidir. General Elektrik işletmesinde yaptığı araştırmalarda çalışanların aldıkları ücret ve ödülleri kendi aralarında karşılaştırma konusu yaptıklarını; çalışanların, eşit ücret ve ödül mekanizmasının uygulandığını hissettiklerinde daha mutlu bir şekilde işlerinde çalıştıkları görülmüştür (Şahin, 2015). Bu teoriye göre kişilerin iş doyumu ve motivasyonları, çalıştığı ortamlarda kendisini ve çalışma arkadaşlarını kıyaslayarak aldıkları ödüllerin adaletli bir şekilde dağıtılıp dağıtılmamasına göre değişmektedir (Sağlam, 2007). Birey, kendilerine verilen ödüllerle başkalarına verilen ödülleri sürekli olarak karşılaştırarak bir denklik duygusu yaşamaktadır. Bu nedenle yöneticilerin işgörenlere yönetimce eşit davranarak işgörenlerin daha iyi bir şekilde güdülenmesini sağlamalıdır. Eşitlik teorisinin okul ortamında örneklersek bir öğretmenin aynı işi yapmalarına karşın yöneticileri tarafından adaletsiz davranıldığını düşünmesi öğretmenin performansını etkileyebilir.

Edwin Locke'un Amaç Kuramı

1968 yılında Edwin Locke tarafından geliştirilen Amaç Teorisi çalışanların performansını ve iş tatminini olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır. Kuarmın özünde amaçlı eylem fikri yatmaktadır (Sağlam, 2007). Bireyler amaçları olduğunda amaçların olmaması durumuna göre daha sıkı çalışırlar ve daha başarılı olurlar. Bu nedenle Locke'a göre amaçlar önemlidir ve bireylerin hedef belirlemesi motivasyon üzerinde pozitif bir etkisi vardır (Gümüştas & Gülbahar, 2022). İş ortamlarında belirli bir amaca sahip çalışanların motivasyon oranları bir amaç belirlemeden çalışan bireylere göre daha yüksek olmaktadır (Yıldırım, 2020). Eğitim ortamlarına baktığımızda branşında yeterliliğini artırmak isteyen bir öğretmenin lisansüstü eğitim yapma isteği bu kapsamda değerlendirilebilir (Erol, 2022).

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu

Psikoloji ve eğitim alanında en çok araştırılan konulardan biri olan motivasyon, genellikle insanları doğası gereği bir şeyler yapmaya yönlendiren enerji veya dürtü olarak görülmektedir. Etkili ve kaliteli okul için daha yüksek bir öğretmen motivasyonu sadece daha başarılı öğrenciler için değil, aynı zamanda daha geniş bir anlayışla, okuldan memnuniyet, sosyal uyum ve kaliteli bir eğitim sisteminin tesis edilmesi için önem arz etmektedir (Ryan & Deci, 2009). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerden biri öğrenci motivasyonudur (Han & Yin, 2016). Yapılan bazı araştırmalar sonucunda derslerde teknoloji kullanımının öğrenciyi motive eden bir faktör olduğu belirlenmiştir (İlter, 2019; Karadağ vd, 2019). Akgün ve Kuru (2015) Ankara ilinde 7 öğretmen ve 7. sınıfta eğitim gören 220 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akıllı tahtaya karşı tutumuna anlamlı ve olumlu bir etki bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Sarı ve Akbaba Altun (2015) tarafından, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmada sınıf öğretmenlerine, matematik öğretiminde teknolojinin kullanımının öğrenci açısından ne gibi yararları vardır diye sorulduğunda, kullanılan teknolojinin öğrenci açısından yararı 4 tema altında toplanmıştır. Öğretmenler, teknoloji kullanımının öğrencilerde motivasyon ve tutumu arttırdığı, somut yaşantı, kendini değerlendirme ve öğrenme fırsatı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmek amacıyla mesleki gelişime yönelik tutumları önem kazanmaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmalar, teknolojinin eğitim öğretim ortamlarında kullanımının motivasyonu artıran en önemli unsurlardan biri olduğunu göstermektedir (Karadağ vd, 2019). Derslerde dijital becerilere sahip olan öğretmenler, teknolojiyi etkili kullanarak öğrenci başarısını ve kendi performansını artırabilir. Coldwell (2017), uluslararası araştırmaların öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin daha yüksek öğretmen yeterliliği ile ilişkilendirdiğini belirtmektedir. Çoban (2019) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri inceleyen çalışmada; eksikliklerini gidermek ve değişen bilgi teknolojilerine uyum sağlamak amacıyla mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin; özgüveni ve öz yeterlilik inancının artması sayesinde moral ve motivasyonları olumlu anlamda etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Mesleki eğitimin bir sonucu olarak öğretmenler, artan bilgileri sayesinde etkili eğitimciler olarak kendilerini daha güvenli hissetmekte ve daha fazla motive olmaktadır (Tantawy, 2020).

Öğretmen motivasyonu araştırmasının önemi, öğrenci motivasyonu, eğitim reformu, öğretmenlik uygulaması ve öğretmenlerin psikolojik tatmini ve refahı gibi eğitimdeki bir dizi değişkenle yakından ilgili çok önemli bir faktör olduğu için de aşikârdır. (Han & Yin, 2016). Sinclair (2008) öğretmen motivasyonunu, çekicilik, akılda tutma ve konsantrasyon açısından tanımlarken; Dörnyei ve Ushioda (2011) öğretme motivasyonu ve meslekte kalma motivasyonu olarak iki boyutta vurgulamıştır. Yıldırım (2006), çalışmasında ekonomik faktörler, psiko-sosyal faktörler, örgütsel ve yönetsel faktörler olmak üzere üç başlık altında öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminleri incelemiştir (Çiftçi, 2017). Sağlam (2007), öğretmenleri etkileyen motivasyon unsurlarını üç başlık altında toplamıştır. Bunlar maddi güdüleme araçları, psiko-sosyal güdüleme araçları ve örgütsel ve yönetsel güdüleme araçlarıdır. Karataş (2022), öğretmen ve okul yöneticilerinin motivasyon kaynaklarını; üst bilişsel, örgütsel, yönetsel ve bireysel olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Bu başlıklara göre üst bilişsel motivasyon kaynakları, dinî kimlik, millî duygular, toplumsal beklentiler ve insan yetiştirmektir. Örgütsel motivasyon kaynakları ise örgütün yapısal, insani, politik, kültürel ve fiziksel boyutlarıdır. Yönetsel motivasyon kaynaklarının özünü yönetici tutum ve davranışları oluşturmaktadır.

Motivasyon diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri için de oldukça önemlidir. Çünkü çalışanın örgüt amacına ulaşma arzusu motivasyona bağlı olarak artacaktır. Motivasyonu yüksek tutulan öğretmenler, eğitimde değişim ve gelişim açısından; başarı, verim ve doyuma ulaşma konusunda oldukça fazla gayret gösterecektir (Yazıcı, 2009). Çalıştığı örgütten memnun, kendi hedeflerini gerçekleştirirken ait olduğu örgütü tarafından destek göreceğinden emin, örgüt içinde bir saygınlığı olan, emeğinin karşılığını düşündüğü şekilde alan bir öğretmen okul içerisinde daha aktif olacaktır. Bu bağlamda öğretmenin motivasyonunun yüksek olması ile okul örgütünün varlığının, devamlılığının ve başarısının olumlu etkilenmesi mümkündür (Gülmez & Özdemir, 2023).

İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin Dijital Yeterliği

Winter, Costello, O'Brien ve Hickey (2021) çalışmalarını İrlanda'daki 38 ilköğretim ve ortaokul öğretmenine teknolojiyi kullanımları ve Covid-19'un işleri üzerindeki etkisi konusunda anket uygulayarak yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kendi becerileri ve

yeterlilikleri hakkındaki algılarını ve teknolojiyi kullanırken yaşanan birtakım zorlukların olduğu ve öğretmenlerin başarılı çevrimiçi öğretim için teknolojik gereksinimlerinin olduğu yönündedir.

Prieto-Ballester, Revuelta-Domínguez, ve Pedrera-Rodríguez (2021) İspanyol ortaokul öğretmenlerinin farklı BİT araçlarına ilişkin bilgi, kullanım ve yeterliliklerini Madrid, İspanya tarafından önerilen farklı alanlara göre değerlendirerek araştırdıkları çalışmada öğretmenlerin kendilerini üst orta düzeyde dijital öğretim yeterliliğine sahip olarak gördüklerini, ancak bu yeterlilik düzeyini ve öğretim-öğrenme sürecine gerçek anlamda entegrasyonunu iyileştirmek için ele alınması gereken eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hatos, Cosma ve Clipa (2022) Rumen ön lisans kademesi öğretmenlerinin mesleki statüleri, okul yeri, cinsiyetleri, yaşları, öğretim alanları ve çevrimiçi öğretim için daha önce eğitime katılımları hakkındaki algılanan dijital yeterliliklerini analiz ettikleri araştırmada kendi kendine değerlendirilen ofis dijital becerilerinin çoğunlukla kadın öğretmenler tarafından gösterilen bir uzmanlık alanı olduğu, multimedya ve çevrimiçi becerilerin ise öğretmenler tarafından "erkek" alanı olarak algılandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Süzer (2022), 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde görev 368 (199 erkek ve 169 kadın) öğretmenler ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin dijital yeterlilik puanlarının bütünleştirici (B1) seviyede olduğu, erkek öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, sayısal branşlardaki öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin diğer alanlardaki öğretmenlerden yüksek olduğu, lisansüstü eğitim görmüş olan öğretmenlerin lisans mezunu olanlara göre daha yüksek dijital yeterlilik puanına sahip olduğu, görev yapılan okul türüne göre herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı, büyükşehirde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin köydeki okullarda görev yapanlara göre yüksek olduğu, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin yaş ile ilişkili olmadığı ancak öğretmenlerin sahip oldukları cihaz sayısı ile orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gümüş (2021) 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev yapmakta olan 695 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma kapsamında öğretmenlerin dijital yeterliklerini tespit etmek amacıyla Öğretmen Dijital Yeterlik Ölçeği geliştirmiştir. Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin dijital anlamda orta düzeyde yeterliliklere sahip olsa da dijital yeterliklerinin eksik olduğu ve kendilerini bu kapsamda geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Parlak Aras (2023) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelenmesine yönelik doktora tezini karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desen kullanarak Antalya ili merkez ilçelerindeki Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler liselerinde görev yapan basit seçkisiz örnekleme ile saptanmış 402 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin dijital yeterlik boyutlarındaki ortalamaları genel olarak değerlendirildiğinde, en düşük değerin mesleki sorumluluk boyutunda, en yüksek değerin dijital kaynaklar boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital yeterliklerine ilişkin görüşleri bazı boyutlarda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenler nitel sonuçlara göre ise; dijital yeterlik kavramını 21. yüzyıl yeterliği ve dijital beceriler olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerinin dijital teknoloji kullanımlarına ilişkin algıları mesleki sorumluluk boyutuna göre; olumlu yöndedir.

Zhao, Pinto Llorente, Sánchez Gómez ve Zhao (2021) yaptıkları çalışmada hizmet içi öğretmenlerin yükseköğrenim bağlamında dijital yeterliliğe ilişkin öz algılarını tanımlamak ve cinsiyetin ve öğretim deneyimi yıllarının üniversite öğretmenlerinin dijital yeterliliği üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Nicel bir metodoloji kullanarak Çin'deki Gansu Tarım Üniversitesi'nden 536 hizmet içi öğretmen ile yürüttükleri çalışma sonucunda dijital yeterlilik algısında erkek üniversite öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu, öğretmenlik deneyimi açısından bakıldığında, daha az öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerin kendilerini iletişim ve işbirliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme alanlarında daha iyi gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Teknoloji Engelleri ve Entegrasyonu

Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan (2017) öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz yeterliklerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını, Ankara ili merkez ilçelerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 209 öğretmenden nicel, 10 öğretmen ve 15 öğrenciden nitel veriler toplayarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin teknoloji öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu göstermiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin teknoloji öz yeterliklerinin hizmetiçi eğitim değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediği sonucuna ulaşılırken öğretmenlerin teknoloji öz yeterliklerinin artan yaş ve kıdemle birlikte azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimde dijital teknolojilerin kullanımına yönelik görüşlere göre öğretmen ve

öğrenciler öğretimde dijital teknolojilerin kullanımını faydalı bulmaktadır. Buna ek olarak öğrenci görüşlerine göre öğretmenler derslerinde dijital teknolojilerden faydalanmaktadır.

Johnson, Jacovina, Russell ve Soto (2016) çalışmalarında öğretmenlerin tutumları ve inançları, sınıfta teknolojiye karşı dirençleri ve bilgi ve becerileri de dâhil olmak üzere öğretmenlere yönelik içsel engelleri sunmaktadırlar. Araştırma sınıfta teknoloji kullanımına ilişkin son araştırmaların, özellikle bilgi işlem kaynaklarına erişimle ilgili olarak teknoloji entegrasyonuna ilişkin birinci dereceden engellerin üstesinden gelmek için önemli ilerlemeler kaydedildiğini gösterdiğine vurgu yapmaktadır.

Hew ve Brush (2007) araştırmalarında öncelikle hem ABD'de hem de diğer ülkelerde K-12 okullarının öğretim amaçlı olarak müfredata teknolojiyi entegre ederken tipik olarak karşılaştıkları genel engelleri: (a) kaynaklar, (b) kurum, (c) konu kültürü, (d) tutumlar ve inançlar, (e) bilgi ve beceriler ve (f) değerlendirme. Daha sonra, bu tür engellerin üstesinden gelmek için stratejileri açıklıyoruz: (a) paylaşılan bir vizyona ve teknoloji entegrasyon planına sahip olmak, (b) kaynak kıtlığının üstesinden gelmek, (c) tutumları ve inançları değiştirmek, (d) mesleki gelişim gerçekleştirmek ve (e) değerlendirmeleri yeniden gözden geçirmek olarak belirlemişlerdir.

Öztürk ve Gökdaş (2020) tam donanımlı 9 ilkokuldaki 1. ve 2. sınıflar ile öğretmenler ile yaptığı araştırmasında ilkokul 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin derslerinde dijital materyallerden eğitsel amaçlı yararlanma durumlarının istenilen düzeyde olmadığını gözlemlemiştir. Derslerde kullanılan dijital materyallerin öğrencilerin konuyla ilgili bilgi edinmelerine katkı sağladığı, derse karşı olan ilgiyi ve katılımı arttırdığı belirlenmiştir. Ancak araştırmada kullanılan dijital materyallerin daha çok bireysel öğrenmeyi ön plana çıkardığı, işbirliği ve grup çalışması için, öğrenci-öğrenci etkileşimini desteklemek için kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Külekci, Eliküçük, Demir ve Durmaz (2023) sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri üç temada toplanmıştır: Bunlar; Teknoloji eğitimi yetersizlikleri, teknoloji eğitiminin dönemsel değişimi ve teknolojinin önemi ve gerekliliğidir.

Badia, Meneses, Sigalés ve Fàbregues (2014) İspanya'daki 356 ilkokul ve ortaokuldan 702 öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin müfredat geliştirme için dijital teknolojinin kullanımının faydalarına ilişkin algıları ile bireysel ve okul düzeyindeki koşullar arasındaki

ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, öğretim alanı, dijital okuryazarlık, eğitimsel BT eğitimi ve İnternet erişimi gibi faktörlerin öğretmenlerin dijital teknolojinin öğretimsel faydalarına ilişkin algılarının önemli belirleyicileri olduğunu göstermektedir.

Öztop (2022) matematik öğretiminde dijital teknoloji kullanımının öğrencilerin matematik motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyen deneysel araştırmaları meta-analiz yöntemiyle incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre matematik motivasyonunun artırılmasında öğretimde dijital teknoloji kullanımının orta düzeyde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Eskici ve Çayak (2023) öğretmenlerin teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiyi derslerine entegre etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada İstanbul ili Pendik ve Tuzla ilçelerindeki devlet okullarında çalışan 398 öğretmenin teknoloji yeterliliklerinin ve teknoloji entegrasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın başka bir bulgusu öğretmenlerin teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiyi derslerine entegre etme becerileri arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Ayrıca regresyon analizi sonucunda teknolojik yeterliliğin teknoloji entegrasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Fidan ve Cura Yeleğen (2022) öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve söz konusu yeterliklere yönelik bireysel gereksinimlerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerine yönelik cinsiyet, kıdem, branş, internet kullanım süresi ve Web 2.0 araçlarını kullanım değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, eğitim durumları değişkeni açısından ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenler dijital gereksinimlerine ilişkin en fazla uygulama ve pratik eksikliğine yönelik görüş bildirmişler, yazılım ve programların kullanımı açısından yetersiz olduklarını da ifade etmişlerdir.

Eyuboğlu ve Yılmaz (2018), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarını, dijital yerli olma durumlarını ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, Bartın ilinde görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 264 öğretmen görüşünün korelasyon katsayılarına bakarak; öğretmenlerin YBÖ tutumları ile dijital yerli olma durumu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki, YBÖ tutumları ile teknoloji kabul durumu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki, dijital yerli olma durumu ile teknoloji kabul düzeyi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Garzón-Artacho, Sola-Martínez, Romero-Rodríguez ve Gómez-García (2021) çalışmalarında Endülüs Özerk Topluluğu'ndaki (İspanya) Yaşam Boyu Öğrenme aşamasının 140 öğretmeninden oluşan bir örneklem tarafından sunulan dijital yeterlilik düzeyini analiz etmeyi amaçlamaktadırlar. Sonuçlar, öğretmenlerin gösterdiği düzeyin, özellikle oluşturma, bilgi okuryazarlığı ve problem çözme açısından düşük olduğunu, ancak dijital içerik iletişimde ve işbirliğinde optimum beceriler gösterdiklerini göstermiştir.

Gómez-Pablos, del Pozo ve Muñoz-Repiso (2017) İspanya'daki farklı okullardaki öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme (PBL) ile ilgili olarak verdikleri görüşlerine göre öğretmenlerin çoğunluğu, projelerin öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiğini (%95), onları öğrenmeye motive ettiğini (%96) ve çeşitli müfredat becerileri edinmelerine yardımcı olduğunu (%90) belirtmiştir.

Ilomäki, Paavola, Lakkala ve Kantosalo (2016) dijital yeterliliği, dijital teknolojinin gelişimi ve bilgi toplumunda vatandaşlığın politik amaçları ve beklentileriyle ilgili gelişen bir kavram olarak tanımlamaktadırlar. Çalışma, farklı terimlerle tanımlanan dijital yeterliliğin incelendiği 76 eğitim araştırma makalesini analiz edilmesi sonucunda dijital yeterliliğin çeşitli beceri ve yeterliliklerden oluştuğunu ve kapsamının geniş olduğunu, arka planının da öyle olduğu yönündedir. Ayrıca çalışmada, dijital yeterliliğin (1) teknik yeterlilik, (2) dijital teknolojileri çalışma, öğrenme ve günlük yaşamda anlamlı bir şekilde kullanma becerisi, (3) dijital teknolojileri eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisi ve (4) dijital kültüre katılma ve kendini adama motivasyonundan oluştuğunu ileri sürülmektedir.

Instefjord (2015) makalesinde öğretmen eğitiminde dijital yeterliliğin benimsenmesi için fırsatları araştırmayı amaçlamıştır. Instefjord'a göre dijital yeterlilik, yeni bilgi oluşturma sürecinde teknolojiyi eleştirel ve yansıtıcı bir şekilde kullanmak için gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Sonuçlar, dijital yeterliliğin benimsenmesi için fırsatlar yaratmak ve hizmet öncesi öğretmenlerin mesleki didaktik yeterliliğinin bir parçası olarak teknoloji kullanımını teşvik etmek için teknolojinin öğretmen eğitim programlarındaki tüm konularda öğretim ve öğrenme için pedagojik araçlar olarak daha iyi entegre edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Kariyer Memnuniyeti

Greenhaus, Parasuraman ve Wormley (1990) tarafından üç iş organizasyonundaki siyah ve beyaz yöneticiler için ırk, örgütsel deneyimler, iş performansı değerlendirmeleri ve kariyer sonuçları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Siyah yöneticilerin, beyaz yöneticilere kıyasla,

örgütlerinde daha az kabul gördükleri, işleri konusunda daha az takdir yetkisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında siyahların, yöneticilerinden iş performansları ve terfi edilebilirlikleri konusunda daha düşük puanlar aldıkları, kariyerlerinde platolara ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve daha düşük kariyer memnuniyeti seviyeleri yaşadıkları raporlanmıştır.

Oh (2013) Güney Kore kamu sektöründe çalışanların örgütsel adalet ile kariyer tatmini arasındaki ilişkiye yönelik çalışmada, örgütsel adaletin üç farklı boyutunun (dağıtımsal, prosedürel ve etkileşimsel adalet) kariyer tatmini üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Güney Kore'deki altı kamu kuruluşunda toplam 279 çalışan katılmıştır. Çalışmanın sonunda insan kaynakları uygulayıcıları adil karar alma süreçlerini kolaylaştırmalı ve çalışanların organizasyondaki kariyer memnuniyetini iyileştirmek için çeşitli kariyer geliştirme fırsatları sağlamalı biçiminde öneriler sunulmuştur

Nauta, Van Vianen, Van der Heijden, Van Dam ve Willemsen, (2009) sağlık sektöründe çalışan 702 Hollandalı çalışmanı kapsayan bu çalışmada, çalışanların istihdam edilebilirlik yönelimi ve işten ayrılma niyetiyle ilişkili bireysel ve örgütsel faktörler incelemiştir. Ayrıca, işlerinden ayrılmayı hedefleyen çalışanların itme ve çekme güdülerini incelenmiştir. Sonuçlar, güçlü bir istihdam edilebilirlik kültürünün, kariyer memnuniyeti ve rol genişliği öz yeterliliği gibi bireysel faktörlerin yanı sıra, işlerinden ayrılmayı hedefleyen çalışanların istihdam edilebilirlik yönelimi, işten ayrılma niyeti ve itme güdülerinin açıklanmasında fazladan çeşitlilik sağladığını göstermiştir. Yani, istihdam edilebilirlik kültürü, istihdam edilebilirlik yönelimiyle pozitif, ancak işten ayrılma niyeti ve işten ayrılmayı hedefleyenlerin itme güdüleriyse negatif ilişkilidir.

Lounsbury, Loveland, Sundstrom, Gibson, Drost ve Hamrick (2003) araştırmalarında kariyer geçişinde olan 5.932 birey için kişilik özelliklerini kariyer memnuniyeti ve iş memnuniyetiyle ilişkili olarak incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre çalışanların kişilik özellikleri, toplam örnekleme ve 14 ayrı mesleki grupta kariyer memnuniyeti ve iş memnuniyetiyle ilişkili olarak bulunmuştur.

Williamson, Pemberton ve Lounsbury (2005), 1.300'den fazla bilgi profesyonelinden kişilik özellikleri, iş tatmini ve kariyer tatmini ile ilgili veriler toplayarak yaptıkları çalışmada kişilik değişkenleri ile hem kariyer hem de iş tatmini arasında anlamlı korelasyonlar elde etmişlerdir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda Lounsbury ve diğerlerinin Duygusal Dayanıklılık, İş Gücü ve İyimserlik değişkenleri iş memnuniyetindeki varyansın %18'ini ve kariyer memnuniyetindeki varyansın %19'unu açıkladığı görülmüştür.

Eddleston, (2001) tarafından yapılan tezin amacı, cinsiyet kimliğinin kariyer tatmini kaynakları üzerindeki etkisini ve özellikle kişinin kadınsı ve erkeksi kimliklerinin sosyoduygusal ve statü temelli kariyer tatmin edicilerine verdiği değeri ne ölçüde etkilediğini araştırmaktır. Araştırma sonuçları, bir bireyin kadınsı kimliği ne kadar güçlüyse, sosyoduygusal kariyer tatmin edicilerine o kadar fazla değer verdiği, buna karşılık, bir bireyin erkeksi kimliği ne kadar güçlüyse, statü temelli kariyer tatmin edicilerine verilen önemin o kadar fazla olduğu biçiminde raporlanmıştır. Bunu yanında elde edilen bulgular, aile kimliğinin kadınsı kimlik ile sosyoduygusal kariyer tatmin edicilerine verilen önem arasındaki ilişkiyi aracılık ettiği yönündedir.

Nemeskeri, Szello, Zadori ve Barakonyi (2016) araştırmalarında işgücü piyasası ve dijitalleşme arasındaki ilişki, işgücü piyasasının yeni nesil üzerindeki rolü ve profesyonel kariyerle ilgili faktörler için cevaplar bulma arayışını hedeflemektedir. Araştırmada görülen tespitler, işgücü piyasası, durdurulamaz teknik gelişmeler nedeniyle radikal bir değişimden geçmekte; dijitalleşme ile işgücü piyasasının ve piyasanın yeterlilik ihtiyaçlarının daha da genişlediği; ortaya çıkan nesil sorunları üzerinde de bir etkisinin olduğu; aynı örgütte çalışan farklı nesiller arasındaki uçurum hiç bu kadar derin olmadığı biçiminde raporlanmıştır.

Peluchette (1991) çalışmasının amacını, kapsamlı bir bireysel, ailevi ve örgütsel değişkenler kümesi kullanarak, öğretim üyelerinin deneyimlediği nesnel ve öznel kariyer başarısının genişletilmiş bir modelini geliştirmek ve bunu deneysel olarak test etmek olarak ifade etmiştir. İki farklı üniversite sistemindeki 421 öğretim üyesinin veri analizinin sonuçları, öngörücüler kümesinin hem nesnel hem de öznel kariyer başarısındaki varyansı açıklamada yararlı olduğunu göstermektedir.

Yüksel (2005) çalışmasında, bir ihtisas hastanesinde çalışan hemşirelerin iş-aile çatışması ve aile-iş çatışmasının iş tatmini, kariyer tatmini ve iş davranışları üzerindeki etkisi araştırmıştır. Ayrıca, araştırmada, iş-aile çatışması ile iş-aile kolaylaştırması ve aile-iş çatışması ile aile-iş kolaylaştırması arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, her iki tür çatışma arasında aynı yönlü, çatışma ile kolaylaştırma arasında ise ters yönlü bir ilişki belirlenmiştir. İş-aile çatışması ile iş tatmini arasında negatif yönlü ilişki bulunmuş olmasına rağmen kariyer tatmini ile herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Yavaş (2017) çeşitli sektörlerde çalışan ve yönetici kademelerindeki 142 kişi ile yaptığı yüksek lisans tezi araştırmasında, çalışanların kişilik özelliklerinin kariyer memnuniyetleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların kariyerlerini kendi değerlerine göre yönlendirmeleri, mesleki davranışları ile kariyer yönetimlerinde içinde bulundukları

örgütten bağımsız hareket etmeleri kariyer memnuniyetleri üzerinde etkili olmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kişilik özellikleri ve kariyer memnuniyeti arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çalışanların kariyer gerçekliğine önem vermeleri, proaktif olmaları kariyerlerine duydukları memnuniyeti etkilemektedir. Çalışmada çalışanların para, statü, terfi gibi dış güdüleyiciler yerine, kişisel idealleri ve prensiplerini koruyarak motive oldukları bulgusu elde edilmiştir.

Baidoun (2018) kariyer memnuniyeti ve örgütsel bağlılıkla ilgili konuları araştırmaya yönelik çalışma Kuveyt bankacılık sektöründe yürütülen nicel bir araştırmadır. Araştırmanın amacı sosyal bilişsel kariyer teorisi, kariyer teorisi ve kültürlerarası karşılaştırma teorilerine dayanan bu çalışma, özellikle demografik özellikler, kariyer memnuniyeti ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi Kuveyt bankacılık sektöründe incelemektedir. Bulgular, yaş ve terfi etmenin kariyer memnuniyetiyle ilişkili olduğunu, cinsiyet ve görev süresinin ise ilişkili olmadığını ayrıca kariyer memnuniyetinin duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığıyla pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bartosiewicz, Łuszczki, Zaręba, Kuchciak, Bobula, Dereń ve Król (2022) çalışmalarında, Polonya'da COVID-19 salgını sırasında çalışan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyini, iş tatmini duygusunu ve öz yeterliliklerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin işlerinden duydukları memnuniyet iş memnuniyeti ölçeğinde ortalama düzeydedir. İş memnuniyetinin ankete katılan öğretmenlerin öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. İş ile ilgili davranış türlerinin öğretmenlerin kendi etkililiklerinin değerlendirilmesi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

Coldwell (2017) çalışmasında öğretmen mesleki gelişimi ile öğretmen kariyerleri ve elde tutma arasındaki ilişkiyi incelemek için bir mesleki gelişim yol modeli geliştirmiştir. 500'den fazla öğretmene yönelik bir anket ve 25 öğretmenle yapılan görüşmelere dayanan çalışma mesleki gelişim modeli kariyer ilerlemesi üzerindeki etkisine dair faydalı kanıtlar sağlamaktadır.

Stearns, Banerjee, Moller & Mickelson (2015) çalışmalarında, örgütsel kültürün iki yönü (mesleki topluluk ve öğretmen işbirliği), öğretmenin okul ve sınıf politikası üzerindeki kontrolü ve öğretmen iş tatmini arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada mesleki topluluk, iş birliği ve öğretmen kontrolünün memnuniyeti öngördüğü ve ayrıca etkileşimli etkilerinin bulunması sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen iş birliği ile iş memnuniyeti arasındaki ilişki ve sınıf politikası üzerindeki kontrol ile iş memnuniyeti arasındaki ilişki,

daha zayıf mesleki topluluklara sahip okullarda daha belirgin olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Tantawy (2020) kariyerlerinin ortasında olan ve Dubai'deki özel, Amerikan müfredatına dayalı okullarda çalışan üç İngilizce İkinci Dil Olarak (ESL) öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirdiği çalışmasında görüşülen üç kişinin de mesleki gelişiminin mesleki performansları, kişisel nitelikleri, öğrencilerin sonuçları, kariyer ilerlemesi ve mesleğe bağlılıkları üzerindeki olumlu etkisini kabul ettiğini göstermektedir. İlerici bir okul kültürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine olan eğilimlerini nasıl etkileyeceği de görüşülen kişiler tarafından kritik bir husus olarak belirlenmiştir.

Li ve Yu (2022) sistematik bir inceleme ile çalışmalarına dâhil ettikleri 21 nitelikli makalenin analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki rolü, memnuniyeti, dijital okuryazarlığı, yükseköğretim uygulamaları ve sürdürülebilir eğitim ile ilgili beş araştırma sorusu formüle etmişlerdir. Elde edilen bulgular çalışma öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi, kariyer memnuniyeti ve mesleki rolünün önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında çalışmada bu üç faktörün çevrimiçi öğretim ve öğrenme sürecini ne ölçüde etkilediği araştırılan bir başka durumdur.

Sahito ve Vaisanen (2017) tarafından yapılan araştırma makalesi, öğretmen eğitimcilerinden bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanındaki becerileri ve uzmanlıkları ile ilgili toplanan verilerin sonuçlarının değerlendirilmesi üzerinedir. Çalışma sonucunda yedi tema tümevarım yöntemiyle belirlenmiş ve 7E olarak adlandırılmıştır: (a). Windows programlarının kullanımında uzmanlık; (b). Güvenlik önlemlerinin kullanımında uzmanlık; (c). Donanım araçlarının kullanımında uzmanlık; (d). İnternet kullanımında uzmanlık; (e). Hesap oluşturmada uzmanlık; (f). Yazılımların kurulumunda uzmanlık; ve (g). Yazılımların kullanımında uzmanlık. Çıkarılan tüm temalar çalışmanın ve tematik analizin yararlılığını ortaya koymaktadır.

Anafarta ve Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, işe adanmışlığın kariyer tatmini ve işten ayrılma niyeti arasındaki aracılık rolüne odaklanarak çalışanları elde tutma konusunda alan yazına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya Antalya'da bankacılık sektöründe görev yapan 285 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kariyer tatmin düzeyleri yüksek olan banka çalışanlarının işe adanmışlıklarının artması neticesinde, işten ayrılma niyetleri azalmaktadır. Çalışanların kariyer tatminlerindeki artış işe adanmışlık düzeylerini yükseltmektedir. Aynı zamanda, işe adanmışlık düzeyi, özellikle yoğunlaşma boyutu yüksek olan çalışanlar diğer çalışanlara nazaran işlerinde daha fazla

mutlu olmaları ve işlerinde zamanın hızlı geçtiğini hissetmeleri sonucunda işlerinden ayrılmayı daha az düşünmeye eğilimlidirler.

Kenek ve Sökmen (2018) çalışmalarında Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen İş Özellikleri Modeli kapsamında çalışanların elde ettikleri psikolojik tutumların işten ayrılma niyetine olan etkisinde kariyer tatmininin aracılık rolüne sahip olup olmadığının tespit edilmesine yöneliktir. Araştırmanın verileri Ankara'da bulunan iki devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 271 araştırma görevlisinden elektronik anket yöntemiyle elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre üç tür psikolojik durum olan işin anlamlılığının tecrübe edilmesi (işin anlamlılığı), işin sonuçlarından kişisel sorumluluk hissi (otonomi) ve işin sonuçları hakkında bilgi edinme (geri bildirim) ile kariyer tatmini arasında pozitif yönlü, işten ayrılma niyeti ile arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kariyer tatmininin, bu üç psikolojik durumun işten ayrılma niyeti ile arasındaki ilişkilerde kısmi aracı role sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Turunç ve Alkan (2020) çalışmalarında liderlik tarzlarının işletmeler için önemi gittikçe artan örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki etkilerine yöneliktir. Araştırma kapsamında araştırılan bu ilişkide kariyer memnuniyetinin aracılık rolü de incelenmiştir. Isparta ilinde öğretmenler üzerinde yapılan bir anket çalışmasıyla (n= 379) elde edilen veriler ile oluşturulan hipotezler test edilmiştir. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik ve şartlı ödüllendirici liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik ve boyutları üzerinde anlamlı etkisi olduğu ve kariyer memnuniyetinin bu ilişkilerde aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Kuru (2022) Artvin ili genelinde, 167 banka çalışanı sayısı 514. İle yaptığı çalışmasında bankacılık sektöründe gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin çalışan memnuniyeti ile anlamlı bir ilişkisi olduğu, örgütlerin sağladığı eğitimlerin çalışan memnuniyeti üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucunu elde etmiştir. Aynı zamanda araştırmada çalışanların eğitime ilişkin algılamalarının yaş, medeni durum, eğitim durumu ve çalışma süresi demografik değişkenlerine göre; memnuniyetlerinin ise yaş ve çalışma süresine göre farklılaştığı görülmüştür.

Özan, Güneş ve Güneş (2023) çalışmasında öğretmenlerde algılanan sorumlu liderliğin kariyer tatmini ve işe adanmışlık davranışlarına etkisi olup olmadığının araştırılmasını amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler 231'i erkek, 179'u kadın olmak üzere toplam 410 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bu çalışmaya katılan öğretmenlerde algılanan sorumlu liderlik kariyer tatmini düzeyini ve işe adanmışlık düzeyini arttırmaktadır.

Durmuş ve Akyüz (2021) tarafından yapılan araştırmada akademisyenlerin kariyer memnuniyeti düzeyine etki edebilecek faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada alan yazında eksikliği hissedilen "çalışma ortamından memnuniyet", "organizasyona güven" ve "kişisel gelişim" değişkenlerinin, akademisyenlerin kariyer memnuniyet düzeyleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine odaklanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler dört devlet üniversitesinden toplam 587 akademisyenden elektronik anket yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademisyenin çalışma ortamı memnuniyetinin, kişisel gelişim ve kariyer memnuniyeti düzeyini artırdığı gözlemlenmiştir.

Kılınç, Tortumlu ve Uzun (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin kariyer tatminlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, gelir durumu, medeni hâl, öğrenim durumu ve branş değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezinde ve ilçelerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel kurumlarda çalışmakta olan 325 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kariyer tatminlerinin, kıdem, gelir durumu, medeni hâl ve branş değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı; ancak cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Sakal (2020) çalışmasında kariyer tatmini değişkeninin tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutları üzerindeki etkisi deneysel olarak araştırmıştır. Veriler, Erzincan Millî Eğitime bağlı okullarda görev yapan 307 öğretmenden toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kariyer tatmini, tükenmişlik düzeyleri açıklayan önemli bir faktördür.

Orçanlı, Bekmezci ve Görmən (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yetkinlik geliştirmenin kariyer tatmini ve iş performansına etkisini ve bu ilişkide aracılık rolünün olabileceği değerlendirilen bireylerin algılanan istihdam edilebilirliğin aracılık etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmada toplanan veriler 6 adedi devlet ve 3 adedi vakıf olmak üzere toplam 9 üniversitede çalışan 178 öğretim görevlisi ve memurdan toplanmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda, yetkinlik geliştirmenin iş performansının artmasında önemli olduğu, ancak kariyer tatminin artmasında ise etkili olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, algılanan istihdam edilebilirliğin yetkinlik geliştirme ile kariyer tatmini arasındaki ilişkide aracılık rolünün olmadığı ve yetkinlik geliştirme ile iş performansı arasındaki ilişkide ise kısmi aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karavardar (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, Giresun/Türkiye'deki fındık işleme endüstrisi bağlamında kariyer bağlılığının öznel kariyer başarısı üzerindeki etkisini, kariyer memnuniyetinin aracı rolüyle incelemektir. Çalışmanın sonucunda Giresun'daki fındık işleme sanayii bağlamında kariyer bağlılığı ile öznel kariyer başarısı arasındaki ilişkide kariyer memnuniyetinin aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Denizli ve Dündar (2020) çalışmalarında bireylerin kariyer tatminlerinin, mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ayrıca bireylerin kariyer tatminleri ve mutluluklarının cinsiyet, yaş ve eğitim durumu gibi demografik özellikler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı da ele alınmıştır. Araştırmada bireylerin kariyer tatminlerinin, mutluluklarına da yansıdığı dolayısıyla kariyer tatmininin, hem bireylerin hem de örgütlerin esenliği bakımından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Kariyerinden memnuniyet duyan çalışanların, genel yaşam değerlendirmeleri olumlu yönde etkilenecek mutlulukları artacağı bu durumun da motivasyon, performans ve işe adanmışlıklarına yansıtılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2014) çalışmasında büro yöneticileri, yönetici asistanları ve sekreterlerin kariyer doyumları ve meslekî bağlılıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi kariyer safhaları ve demografik değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, meslekî duygusal ve meslekî devamlılık bağlılığı ile meslekî normatif bağlılık arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir. Öte yandan, kariyer memnuniyeti ve meslekî normatif, meslekî duygusal bağlılık arasında pozitif bir korelasyon ölçülmüştür.

Akpınar Sposito (2013) çalışmasında, orta düzey yönetimdeki kadınların kariyer ilerleme fırsatlarını nasıl algıladıklarını ve kuruluşlarının ilerlemelerini desteklemek için ne yaptığını düşündüklerini araştırmıştır. Çalışma, Fransız ve Türk orta düzey kadın yöneticilerden oluşan bir örneklemin algılarına dayalı olarak kuruluşlardaki cam tavan tipi engellere genel bir bakış sunmaktadır.

Akyay (1998) çalışmasında algılanan örgütsel desteğin hizmet iyileştirme performansı ve iş performansı üzerindeki etkisinin aracılık rolü açısından kariyer tatminini inceleyen bir araştırma modeli geliştirmek ve test etmeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar, tam aracılı modelin kısmen aracılı modele kıyasla verilere daha iyi uyduğu ve algılanan örgütsel desteğin hizmet kurtarma performansını ve iş performansını yalnızca kariyer memnuniyeti yoluyla etkilediği yönündedir.

Gözüm (2021), çalışmasında kamu çalışanlarının kariyer memnuniyetlerinin iş doyumu üzerine etkisinin olup olmadığının belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları kamu çalışanlarının kariyer memnuniyeti ve iş doyumu ölçeklerine verdikleri cevaplara göre elde edilen ortalama puanlar ve standart sapma değerleri kariyer memnuniyeti ölçeği genel ortalama puanlarına göre araştırmaya katılan kamu çalışanlarının kariyer memnuniyeti düzeyinin orta seviyede olduğu; kamu çalışanlarının iş doyumu düzeylerinin de orta seviyede olduğu yönündedir.

Kariyer Basamakları

Güven ve Barlas (2023) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim ve Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin Meslek Kanunu hakkındaki görüşlerinin olumsuz olduğu; öğretmenlerin kariyer planlamasına yönlendirmesinin Meslek Kanunu'nun en olumlu yönü olarak görüldüğü, öğretmenler arasında ayrışma yaşanacağı görüşünün ise Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun en olumsuz yönü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaplan ve Aslan (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Vezirköprü ilçesinde görev yapmakta olan 8 sınıf ve branş öğretmeninden oluşan, 8 kadın 8 erkek toplam 16 öğretmenin öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, kariyer basamakları uygulamasını doğru ve adaletli bir şekilde yapıldığı takdirde olumlu bir uygulama olduğunu ve eğitimin niteliğini artıracığını, teşvik edici bir etkisinin olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler mevcut sistemin kurallarının, kriterlerinin ve içeriğinin yeniden belirlenmesi gerektiğini, uygulamanın adil yürütülmesini, ekonomik yönü ağır bastığı yönünde görüş sunmuşlardır. Öğretmenler çoğunlukla uygulanan sınavın biçimi ve içeriği ile ilgili olumsuz yanıtlar vermiş, branş bazlı ele alınması gerektiğini, sınavın tek başına yeterli olmadığını ve ayırt ediciliğinin çok düşük olduğunu, mesleğin doğasına aykırı bir uygulama olduğunu, küçük düşürücü ve saygınlık zedeleyici olduğunu söyleyerek genelde olumsuz görüşler sunmuşlardır.

Kaplan ve Gülcan (2020) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye'de öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin maarif müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin

görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada; öğretmen kariyer basamakları oluşturulması, öğretmenin mesleki gelişimine katkısının olacağı, öğretmenin içsel motivasyonuna katkı sunabileceği ortaya çıkmıştır.

Demir, Sezgin ve Çalık (2024) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, Öğretmenlik Meslek Kanununun mesleğin statüsünü geliştirme bağlamında yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Katılımcılar, çalışma koşullarındaki ve maaşlardaki eşitsizliklerin yanı sıra meslek içinde kariyer ilerlemesi ve terfi için olanakların sınırlı olduğu konusundaki endişelerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, Öğretmenlik Meslek Kanununun öğretmenler arasında bir ayrışma yarattığını düşünmektedir.

Kaplan, ve Güliden (2023) Türkçe öğretmenleri özelinde yapılan değerlendirmeden hareketle Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nin beklentileri karşılayamadığı, bunun yanı sıra yönetmeliği öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleği olması adına oldukça önemli olduğu yönünde bir sonuç elde etmişlerdir.

Elagöz ve Elagöz (2023) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'na, kariyer basamakları sistemine, mesleki gelişim seminerlerine tamamen karşı olmadıkları fakat öğretmen görüşleri analiz edildiğinde bu kanunun ve bu uygulamaların öğretmen görüşlerini de dikkate alarak yeniden revize edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) 2022-2023 yılında Elazığ ili merkez ilçesinde farklı okullarda görev yapan beş yönetici, beş uzman öğretmen, beş sınıf öğretmeni ve beş branş öğretmeni olmak üzere toplam 20 öğretmenden oluşan katılımcılar ile yaptıkları çalışma ile öğretmenlerin sınav uygulamasına yerine kıdeme dayalı bir kariyer sisteminin gerekli gördükleri, uygulanan eğitimin ve sınavın mesleki gelişime katkı sağlamayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte sonuçlar, öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamalarına karşı, elde edilen getirilerin yetersiz olması ve emekliliğe yansımıyor olması nedeniyle olumsuz bir algıya sahip oldukları yönündedir.

Motivasyon

Gökçe, Şahin ve Bulduklu (2010) çalışmasında da alt gelir grubunda bulunan bireyleri motive eden faktörlerin neler olduğu Herzberg'in "Çift Faktör Teorisi" çerçevesinde incelemişlerdir.

Tella, Ayeni ve Popoola (2007) kütüphane çalışanları ile yaptıkları araştırma sonucunda akademik ve araştırma kütüphanelerinde çalışanları memnun ve işlerine bağlı kılmak için kütüphanenin çeşitli seviyelerinde, bölümlerinde ve bölümlerinde güçlü ve etkili motivasyona ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dünder, Özutku ve Taşpınar (2007) içsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik Afyonkarahisar il merkezinde yerleşik termal otel işletmelerinde yaptıkları araştırma sonucunda elde edilen bulgular, hem içsel hem de dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerinde etkili olduğu yönündedir. Araştırmada içsel motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisinin dışsal motivasyon araçlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kırıcı (2007) çalışmasında günümüz insan kaynakları yönetiminin en önemli görevlerinden biri olan kariyer geliştirmenin iş gören motivasyonu üzerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında Çorum bölgesinde faaliyet gösteren ve 30'dan fazla iş görenin katıldığı araştırmanın sonuçları kariyer planlama, kariyer yönetimi, kariyer geliştirme, iş tatmini ve motivasyon arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu yönündedir. Daha sonra yapılan analizlerle de kariyer planlamanın kariyer geliştirme üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu, gelişmiş kariyerin de iş görenlerde iş tatmini sağladığı ve motivasyon seviyelerini yükselttiği ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin Motivasyonu

Seker, Deniz ve Gorgen (2015) yaptıkları çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını ve pedagojik formasyon programına ilişkin görüşlerini incelemek olarak belirlemişlerdir. Öğretmen adayının olumlu öğretmenlik deneyimleri ve kendi alanlarındaki konuları öğretmeye yönelik isteklilikleri, öğretmenlik mesleği için önemli motivasyon kaynaklarıdır.

Toropova, Myrberg ve Johansson (2020) çalışmalarında sekizinci sınıf matematik öğretmenleri için öğretmen iş tatmini, okul çalışma koşulları ve öğretmen özellikleri arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçladıkları araştırmalarında sonuçlar, okul çalışma koşulları ile öğretmen iş tatmini arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ek olarak, öğretmen işbirliğinin kapsamı ile iş tatmini arasındaki ilişkinin erkek öğretmenler için daha belirgin olduğu, öğrenci disiplininin ise daha düşük öz yeterlilik inançlarına sahip öğretmenlerin iş tatmini için daha önemli olduğu bulunmuştur.

Yılmaz ve Kırıl (2014) Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile iş tatmini arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gümüştas ve Gülbahar (2022) öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenleri tespit etmeyi amaçladıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin motive eden ve başarılı olmalarını sağlayan güçlü, lider özelliklerine sahip, hoşgörülü yönetici desteği olduğu yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Belirtilen görüşlerin çoğunluğunun insan ilişkileri ve insan nitelikleri üzerine olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon davranışın sürekliliğini sağlarken dışsal motivasyonun içsel motivasyonu destekleyen önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında fiziksel şartlar, ekonomik koşullar, öğrenci ilgisi, veli desteği gibi dışsal unsurlar da öğretmenler açısından önemli yer tutmaktadır.

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) Türkiye'nin Zonguldak şehrinde çalışan öğretmenlerin motivasyonunu ölçmeyi amaçladıkları çalışma sonucunda Türkiye'nin Zonguldak şehrindeki öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olduğunu ayrıca kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yıldırım (2020) 2018 yılında Türkiye'nin bir metropolünün şehir merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileriyle 20 hafta boyunca gerçekleştirdiği çalışması sonucunda fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonunu geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akpolat ve Oğuz (2022) öğretmenlerin motivasyonları, algıladıkları örgütsel güven ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerini inceledikleri nitel araştırmada, bazı demografik değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel güven ve umut düzeyleri ile motivasyonları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Dróžka, ve Madalińska-Michalak (2016) Polonya'daki bir üniversitenin lisansüstü öğrencilerinden oluşan bir grup öğretmen adayı tarafından yazılan bir dizi otobiyografik öykü aracılığıyla toplayarak gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonuçları Polonya'da öğretmenlik bağlamının son 25 yılda değişmesine rağmen, öğretmenliği kariyer olarak seçmenin temel motivasyonlarının hala aynı kaldığını göstermektedir.

Özdoğru (2022) Türkiye’de öğretmen motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörleri belirlemek amacıyla 2007-2020 yıllarında Türkiye’de yapılmış 25 araştırmayı incelemiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde öğretmen motivasyonu ile ilişkili 6 örgütsel faktör (okul müdürünün liderliği, okul müdürünün iletişim becerisi, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel adalet ve yıldırma) belirlenmiştir.

Duru ve Arslan (2022) araştırmalarında TALIS 2018 anket verilerinden hareketle Türkiye’de bu araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlilik inançları, yenilikçilik algıları ve iş memnuniyetlerinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonlarının, yenilikçiliklerinin ve iş memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu, öz yeterlilik inançlarının ise yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Çoban (2019) araştırmasını karma araştırma modeli kullanarak İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 314 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; en etkili buldukları mesleki gelişim etkinlikleri kurs, diploma ve sertifika programları ve eğitim konferansları, en çok ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanları ise eğitim teknolojilerinin branşlara uygulanması ve öğretim teknolojileri olarak bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasından pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu ve mesleki gelişime yönelik görüşün motivasyon düzeyini artırdığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Han ve Yin (2016) araştırmalarında öğretmen motivasyonu araştırmasıyla ilgili beş araştırma alanını öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler; öğretmen motivasyonu ve öğretim etkinliği; öğretmen motivasyonu ve öğrenci motivasyonu; farklı disiplinlerdeki öğretmen motivasyonu araştırmaları; ve öğretmen motivasyonunu değerlendirmek için kullanılan araçlar olarak belirlemişlerdir.

Turunç ve Alkan (2020) çalışmalarında liderlik tarzlarının işletmeler için önemi gittikçe artan örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki etkilerini Isparta ilinde öğretmenler üzerinde yaparak gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik ve şartlı ödüllendirici liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik ve boyutları üzerinde anlamlı etkisi olduğu ve kariyer memnuniyetinin bu ilişkilerde aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, örneklem seçimi ve katılımcılar, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik kapsamı ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu çalışma öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri, kariyer memnuniyeti ve motivasyon düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraberinde kullanılması ile tek bir yöntemin barındırdığı eksikliklerin giderilmesini sağlayan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Creswell tipolojisi tasarımlarından eşzamanlı iç içe geçmiş tasarım tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırmaları, hem nicel (sayısal) hem de nitel (sözlü veya betimsel) verilerin bir arada kullanıldığı araştırma desenleridir (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 1998). Araştırmada her iki yöntem birlikte kullanılarak oluşabilecek bu eksikliklerin önüne geçebilmek hedeflenmiştir. Bulunan sonuçlar her iki yöntemle denetlendiği için verilerin hem genellenebilirliğinin artırılması hem de öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine alınması mümkün olmaktadır. Creswell'e (2006) göre karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin birlikte kullanılmasına, araştırma sorularının daha kapsamlı ve sağlam bir şekilde yanıtlanmasına olanak sağlamaktadır.

Nicel Araştırma Süreci

Araştırmanın nicel kısmında belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla ilişkisel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da

daha fazla değişken arasında korelasyon yapılarını analiz ederek değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri analizini amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2007). Araştırma ile gözlemlenen değişkenler için doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modellemesi gibi doğrudan ve dolaylı ilişkisel durumlar araştırılmıştır. Alanyazında kovaryans yapı analizi olarak da anılmakta olan YEM, bir istatistik tekniği değil de, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yol analizi, çoklu grup uygulamaları gibi çok sayıda istatistik yöntemler bütününe içinde barındıran genel bir kavram olarak düşünülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). YEM, varyans analizi, kovaryans analizi, çoklu regresyon, faktör analizi, yol analizi, eşzamanlı denklemin ekonometrik modelleri ve öz yinelemesiz modelleme, çok düzeyli modelleme ve gizil büyüme modellemesi eğrisi gibi yaygın olarak kullanılan birçok istatistiksel modelin genel bir modeli olarak görülebilmektedir (Bowen & Guo, 2011).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın dokuz ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Toplam 1062 okulda görev yapan öğretmenlerin %74,6'sı kadın ve %25,4'ü erkektir. Tablo 2'de araştırma evreninde yer alan okul sayısı ile öğretmenlerin ilçelere ve cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Evrenindeki Öğretmen Sayısı

İlçe Adı	Kurum Sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	119	964	2.543	3.507
Çankaya	186	1.314	4.665	5.679
Etimesgut	90	943	3.482	4.425
Gölbaşı	60	219	916	1.135
Keçiören	159	1.984	5.206	7.190
Mamak	162	1.389	3.590	4.979
Pursaklar	38	497	945	1.442
Sincan	114	1.221	3.475	4.696
Yenimahalle	134	1.242	3.894	5.136
Toplam	1.062	9.773	28.716	38.489

*Kaynak: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2024). *Eğitim istatistikleri*. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.

Araştırmaya Ankara’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 441 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma örneklemindeki okul sayısı oranlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Oranlı eleman örnekleme, alt evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2007). Araştırmalarda örneklem büyüklüğü ile ilgili 20.000 kişilik bir evren için %95 güven düzeyinde 377 kişiden oluşan bir örneklemin evreni temsil edebileceğini belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Tablo 3’te örnekleme yer alan okul ve öğretmen sayılarının evrene oranı yüzde olarak gösterilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

İlçe Adı	Kurum Sayısı	Anket Uygulanan Okul		Toplam	Anket Uygulanan Öğretmen	
		Sayısı	Yüzdesi		Sayısı	Yüzdesi
Altındağ	119	2	%1.7	3.507	22	%0.6
Çankaya	186	8	%4.3	5.679	82	%1.4
Etimesgut	90	7	%7.8	4.425	70	%1.5
Gölbaşı	60	2	%3.3	1.135	10	%0.8
Keçiören	159	5	%3.1	7.190	65	%0.9
Mamak	162	5	%3.0	4.979	57	%1.1
Pursaklar	38	2	%5.2	1.442	15	%1.0
Sincan	114	5	%4.3	4.696	60	%1.2
Yenimahalle	134	5	%3.7	5.136	60	%1.1
Toplam	1.062	41	%36.4	38.189	441	%1.15

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan ve kişisel bilgi formunda yer alan öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, öğrenim durumları ve ünvanlarına ilişkin dağılımlar Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4’e göre örneklem grubunun %65.9’u kadın, %34.1’i erkektir. Kıdem durumu değişkenine göre meslekî kıdemi 0-10 yıl olan öğretmenlerin oranı %14.7, 11-20 yıl olan öğretmenlerin oranı %24.6, 21-30 yıl olanların oranı %40.5, 31 yıl ve üstü olanların oranı %20.1 olarak görülmüştür. Öğrenim durumu değişkenine göre öğrenim durumu lisans olanların oranı %72.3, yüksek lisans olanların oranı %25.1 ve doktora olanların oranı %2.1’dir. Doktora yapan öğrenmen sayısı 11 olduğu ve veri sayısı az olan değişkenler eksik gözlem gibi algılanacağından analiz dışı kalmaması amacıyla yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler tek bir değişken olarak yeniden kodlanmıştır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarının uygulanması neticesinde sahip oldukları ünvanlardan uzman olan öğretmenlerin oranı %57.2, başöğretmen olanların oranı %18.2 ve ünvanı olmayan öğretmenlerin oranı %24.2 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

	Değişkenler	Kategoriler	n	%
1	Cinsiyet	(1) Kadın	278	65.9
		(2) Erkek	144	34.1
		Toplam	422	100
2	Kıdem	(1) 0-10 yıl	62	14.7
		(2) 11-20 yıl	104	24.6
		(3) 21-30 yıl	171	40.5
		(4) 31 yıl ve üstü	85	20.1
		Toplam	422	100
3	Öğrenim Durumu	(1) Lisans	305	72.3
		(2) Yüksek Lisans	106	25.1
		(3) Doktora	11	2.6
		Toplam	422	100
4	Ünvan	(1) Öğretmen	102	24.2
		(2) Uzman Öğretmen	243	57.6
		(3) Başöğretmen	77	18.2
		Toplam	422	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, yapısal eşitlik modellemesini test etmek için “Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikler Ölçeği”, “Kariyer Memnuniyeti Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Anket formuna (Ek-1) demografik değişkenler olarak öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve ünvanını belirlemeye yönelik sorular eklenmiş olup veriler araştırmacı tarafından yüz yüze olarak toplanmıştır.

Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Ölçeği

Ölçek, Yılmaz Ergül ve Taşar (2023) tarafından çeşitli ülkelerdeki standartlar/politika raporlarından yararlanılarak farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik “Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Ölçeği” (TDiCoS) öğretmenlerin öz değerlendirmelerini ölçmeye yöneliktir. TDiCoS, 288 hizmet içi öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde doğrulanmış olup tek boyutludur ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı 19 maddelik bu ölçek için .949 olarak belirlenmiştir. TDiCoS, öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanma kapasitelerini değerlendiren bir ölçektir.

Kariyer Memnuniyeti Ölçeği

Kariyer memnuniyetini ölçmek üzere Greenhaus, Parasuraman ve Wormley (1990) tarafından geliştirilen ve Hofmans, Dries ve Pepermans (2008) tarafından kullanılan beş maddeli Kariyer Memnuniyeti Ölçeği'nin Türkçeye geçerlemesi Avcı ve Turunç (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçekte cevaplar 5'li Likert ölçeği ile alınmıştır (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum). Kariyer memnuniyet ölçeğinin Türkçeye uyarlaması Avcı ve Turunç (2012) tarafından yapılmış olup ölçeğin güvenirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Öğretmen Motivasyon Ölçeği, Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından alanyazındaki öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilgili kaynak taraması yapılarak sağlanmıştır. Ölçek, 56 soruluk bir madde havuzu oluşturularak uzman görüşüne sunulduktan sonra son şeklini alarak anket haline getirilmiştir. Ölçek, içsel, dışsal ve yönetsel faktörler olmak üzere üç alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. İçsel boyutta (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8.) maddeler; dışsal boyutta (9., 10., 11., 12. ve 13.) maddeler ve yönetsel boyutta ise (14., 15., 16., 17., 18.) maddeler yer almaktadır. Tüm ölçek için yapılan güvenirlik katsayısı .74'tür. İçsel alt boyutu için hesaplanan güvenirlik katsayısı .81, dışsal alt boyutu için hesaplanan güvenirlik katsayısı .72 ve yönetsel alt boyutu için hesaplanan katsayısı ise 70'dir.

Verilerin Analize Hazırlanması

Öğretmenlerin dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti değişkenleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve model test edilmiştir. Doğrudan etkilerin anlamlılık testi için t değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, açıklayıcı faktör analizleri, güvenirlik katsayısı hesaplamaları, korelasyon ve varyans analizleri SPSS 27 programı, faktör analizleri ve araştırma modellerinin test edilmesi AMOS 24 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan tüm analizler ,01 ve ,05 anlamlılık seviyeleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kurularak yol (path) analizi oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizine geçilmeden önce mutlaka kayıp değer, uç değer gibi gereklilikler ve normallik, doğrusallık, homojenlik gibi

sayıtlar açısından incelemek, istatistiksel analizlerden önce yapılması gereken önemli işlemlerdir (Çokluk vd., 2018).

Araştırmaya ilişkin anket formları 441 kişiye uygulanmıştır. Çok yönlü uç değerler için kabul edilen ölçüt, $p < .001$ düzeyinde Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmıştır. Serbestlik derecesi değişken sayısının (K) bir eksiği alınarak hesaplanır (Çokluk vd., 2018). Kritik ki-kare değeri $\alpha = .001$ ve “K-1” serbestlik derecesi için ki-kare tablosundan okunur (Çokluk vd., 2018). Bu sebeple 27.877 değerinden yüksek olan 19 denek veri setinden çıkarılmıştır. 441 kişilik veri seti üzerinde yapılan analizlerde kayıp veri olmadığı belirlenmiş ve 422 veri ile araştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Uç değerler alanyazında tek değişkenli uçdeğerler ve çok değişkenli uçdeğerler olarak ele alınmakta ve uç değer varsa bunların veri setinden çıkarılması önerilmektedir (Çokluk vd., 2010; Tabachnick & Fidell, 2015).

Açıklayıcı (Açımlayıcı) Faktör Analizi

Faktör analizinde, faktörleştirme ve faktör çıkartmada kullanılan birçok yöntem vardır. Bu teknikler arasında temel bileşenler analizi, temel faktörler analizi, maksimum olasılık faktör analizi, imaj-faktör analizi, ağırlıklandırılmamış en küçük kareler analizi, genelleştirilmiş/ağırlıklandırılmış en küçük kareler analizi, alpha analizi sayılabilir (Çoklu vd., 2018). Bu yöntemlerden en sık kullanılanların birincisi temel bileşenler analizi diğeri ise temel faktör analizidir (Büyüköztürk, 2002). Temel bileşenler analizi (principal component analysis), fazla sayıdaki değişkeni, daha küçük sayıda bileşen altında toplamak için uygun bir yoldur. Temel faktör analizi ise temel bileşenler analizinde olduğu gibi her bir faktörler veri setinden azami dik açılı (orthogonal) varyansı çıkartırken ortak faktör varyans özgül ve hata varyansları çıkartılarak analiz edilmektedir (Çokluk vd., 2018).

Faktör analizi, birbirleriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek ilişkisiz ve anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2013). Genel bir sınıflandırma yapılmak istenirse açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analiz (confirmatory factor analysis) olarak iki tür faktör analizi yaklaşımı vardır. Açımlayıcı faktör analizi, belli bir faktör altında toplanan göstergelerin, kuramsal yapının göstergeleri olup olmadığına ilişkin bir sorgulama yapmaktadır (Çokluk vd., 2018).

Açıklayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için analizin uygulanacağı verilerin en az eşit aralıklı ölçekte ölçülmüş olması, örneklemin büyüklüğü, dağılımda normallik ve doğrusallık ile değişkenler arasında orta düzeyde bir ilişki olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002). Genellikle faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğü, değişken sayısının (soru sayısı, madde sayısı) 5 katı olarak önerilmektedir. Kline, örneklem büyüklüğünü madde sayısının 10 katı olmasını önermekte iken Siddiqui ise Thompson'a atfen en az 200 bireylik bir örnekleme önermekle birlikte 400 ve daha fazla bireye sahip bir örneklemin daha güvenli sonuçlar elde edilebileceğini önermektedir (Akbulut & Çapık, 2022). Verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmede yardımcı olmak için başka bir ölçüt olarak Barlett Küresellik Testi (Barlett's test of sphericity) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) kullanılabilecek iki istatistik test örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı konusunda önemli bilgiler verebilmektedir. Faktör analizi için KMO değerini .60 ve üzerinde ve Barlett testinin faktörleştirebilme için anlamlı olması beklenir (Tabachnick & Fidel, 2015). Barlett testi ise anlamlı olup veri matrisinin uygun olduğunu göstermektedir. Analiz çıktılarından "Communalities" tablosuna göre verilerin faktörlenebilmesi için maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının en azından .30'u aşması gerekirken yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2013). Açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden tek faktörlü desenlerde %30'u geçmesi, çok faktörlü desenlerde %40 ile %60 arasında olması faktör analizinin önemli bir ölçütüdür (Çokluk vd., 2018).

Araştırma ölçeklerinin geçerlik çalışmalarına yönelik önce 122 kişilik bir gruba ölçekler uygulanarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA- Explanatory Factor Analysis) yapılmıştır. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla araştırmada kullanılan ölçeklerin her birine Temel Bileşenler Analizi uygulanmış ve faktör sayısını belirlemede yük değeri 1.00 üzerinde olanlar temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu kapsamda ölçeklerin bütünü ve alt boyutlarının ayrı ayrı KMO ve Bartlett küresellik testi değerleri hesaplanmış, ardından ölçeklerin faktörleri birbirinden bağımsız olduğu için dik döndürme (rotation) tekniklerinden varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin Dijital Yeterlik Ölçeğine ilişkin değerler Tablo 5'te görülmektedir. Ölçeğin tek boyutlu olarak kümülatif varyansı açıklama oranı açıklama oranı %51.799 dir. Ölçeğe uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda KMO (.903) ve Bartlett küresellik değerleri ($\chi^2=955,834$; df:91; $p<.001$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Dijital Yeterlik Ölçeğine İlişkin KMO ve Barlett Testi

	KMO	Bartlett's Test of Sphericity	sd	p Değeri	Açıklanan Kümülatif Varyans
Dijital Yeterlilik	,903	955,834	91	0,000	51,799

Örnekleme verilerinin yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin (1'e yaklaştıkça mükemmel) .50'nin altında ise kabul edilemez (.90' larda mükemmel, .80' lerde çok iyi, .70'lerde ve .60'larda vasat, .50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2002). Tablo 5 incelendiğinde elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri olan .903 örneklemin faktör analizi için mükemmel olduğu olarak değerlendirilebilir. Bartlett küresellik testi sonucu incelendiğinde verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği sonucuna ulaşılabilir.

Dijital Yeterlik ölçeğinin maddelerinin döndürülmüş bileşen matrisi (rotated componenten matrix) faktör yük değerleri Tablo 6'da görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bir maddenin faktör yük değerinin düşük olması söz konusu maddenin faktörle yeterince güçlü bir şekilde ilişkili olmadığını göstermektedir. Alanyazında madde faktör yük değeri için asgari büyüklüğün .30 olması yönünde yaygın bir görüş bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre her bir değişkenin yük değerinin .32 ve daha üzerinde değerlendirilmesi gerekir.

Araştırmada analiz sonucu faktör yükü .30 un altında olan 1., 3., 13., 14. ve 18. maddeler çıkarılmıştır. Dijital yeterlik ölçeğinin sonuçta kalan 14 maddesine ait maddenin faktör yükleri .657 ile .770 değer değer aralığındadır.

Öğretmen Motivasyon Ölçeğine ilişkin değerler Tablo 7'de görülmektedir. Ölçeğin üç boyutlu olarak kümülatif varyansı açıklama oranı açıklama oranı %67.177 dir. Ölçeğe uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda KMO (.871) ve Bartlett küresellik ($\chi^2=895,171$; df:78; $p<.001$) değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 6

Dijital Yeterlik Ölçeği

Maddeler		
Madde 2	Dijital teknolojileri öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirecek şekilde kullanırım.	,715
Madde 4	Dijital teknolojileri kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları oluştururum.	,768
Madde 5	Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen yeni dijital teknolojileri kullanmayı öğrenirim.	,729
Madde 6	Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen yenilikçi dijital teknoloji uygulamaları ile ilgili sosyal ağlardaki topluluklara katılırım.	,693
Madde 7	Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini dijital teknolojiler (eğitim yazılımları, sanal sınıf vb.) kullanarak değerlendirmelerini sağlarım.	,747
Madde 8	Öğrenciler için dijital içerikli öğrenme materyalleri geliştiririm.	,694
Madde 9	Dijital teknolojileri kullanarak zengin öğrenme ortamları oluştururum.	,744
Madde 10	Farklı dijital teknolojileri birbirleriyle uyumlu bir şekilde kullanırım.	,770
Madde 11	Öğrencilerin öğrenme süreçlerini çeşitli dijital teknolojiler (e-portfolyo, excel vb.) kullanarak değerlendiririm.	,657
Madde 12	Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen yeni dijital teknolojileri yakından takip ederim	,762
Madde 15	Dijital teknolojileri öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak şekilde kullanırım.	,700
Madde 16	Dijital teknolojileri seçerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundururum.	,712
Madde 17	Ders planında dijital teknolojilerin kullanımına yer veririm.	,681
Madde 19	Öğrenciler arasındaki işbirliğini özendirmek için dijital teknolojilerden yararlanırım.	,692

Tablo 7

Öğretmen Motivasyon Ölçeğine İlişkin KMO ve Bartlett Testi

	KMO	Bartlett's Test of Sphericity	sd	p Değeri	Açıklanan Kümülatif Varyans
Dijital Yeterlilik	,871	895,171	78	0,000	67,177

Öğretmen Motivasyon ölçeğinin maddelerinin döndürülmüş bileşen matrisi (rotated componenten matrix) faktör yük değerleri Tablo 8'de görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu faktör yükü .30 un altında olan 3., 4., 5., 6. ve 10. maddeler çıkarılmıştır. İçsel boyutundaki dört maddenin faktör yükleri .604 ile .820 değer aralığında, dışsal boyutundaki dört maddenin faktör yükleri .673 ile .797 değer aralığında, yönetsel boyutundaki beş maddenin faktör yükleri .665 ile .885 değer aralığındadır.

Tablo 8

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği

Maddeler		İçsel	Dışsal	Yönetmel
Madde 1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	,736		
Madde 2	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	,820		
Madde 7	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığımı inanıyorum	,604		
Madde 8	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	,658		
Madde 9	Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.		,673	
Madde 11	Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.		,797	
Madde 12	Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.		,706	
Madde 13	Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.		,686	
Madde 14	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.			,665
Madde 15	Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.			,876
Madde 16	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.			,875
Madde 17	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.			,885
Madde 18	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.			,677

Kariyer Memnuniyeti Ölçeğine ilişkin değerler Tablo 9’da görülmektedir. Ölçeğin tek boyutlu olarak kümülatif varyansı açıklama oranı açıklama oranı %63.746 dir. Ölçeğe uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda KMO (.815) ve Bartlett küresellik ($\chi^2=279,073$; df:10; $p<.001$) değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 9

Kariyer Memnuniyeti Ölçeğine İlişkin KMO ve Bartlett Testi

	KMO	Bartlett’s Test of Sphericity	sd	P Değeri	Açıklanan Kümülatif Varyans
Kariyer Memnuniyeti	,815	279,073	10	0,000	63,746

Kariyer Memnuniyeti ölçeğinin maddelerinin döndürülmüş bileşen matrisi (rotated componenten matrix) faktör yük değerleri Tablo 10’da görülmektedir. Ölçekte yer alan beş maddenin faktör yükleri .693 ile .866 değer değer aralığındadır.

Tablo 10

Kariyer Memnuniyeti Ölçeği Faktör Analizi

Maddeler		
Madde 1	Kariyerimde elde ettiğim başarılarımdan memnunum	.693
Madde 2	Tüm kariyer hedeflerim düşünüldüğünde kariyerimdeki ilerlemelerden memnunum	.866
Madde 3	Maddi kazanımlarım düşünüldüğünde kariyerimdeki ilerlemelerden memnunum	.752
Madde 4	Yeteneklerimdeki gelişim düzeyi düşünüldüğünde kariyerimdeki ilerlemelerden memnunum	.862
Madde 5	Atama ve terfi durumu düşünüldüğünde kariyerimdeki ilerlemelerden memnunum	.805

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizinin ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal bir yapı doğrultusunda geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilere dayanarak söz konusu modelin doğrulanıp doğrulanmadığını test eden yaygın olarak kullanılan güçlü bir analiz olarak bilinmektedir (Çokluk vd., 2018). Analizde bakılması gereken ilk değer olan p değeri beklenen kovaryans matris ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (χ^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi vermektedir. p değeri .01 düzeyinde manidardır. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde manidardır (Büyüköztürk, 2013). Bu analiz kapsamında model değerlendirmede en sık kullanılan uyum iyiliği endeksleri arasında benzerlik oranı ki-kare istatistiği (χ^2/sd) oranı, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), normlanmış uyum indeksi (NFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksleri (CFI) sayılabilir (Şimşek, 2007). Büyük örneklemelerde χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel; 5'in altında olması orta düzeyde uyuma işaretir (Çokluk vd., 2018). Yol şemasındaki RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel ve .08'den küçük olması iyi uyuma işaret ederken .10'dan küçük olması ise zayıf duruma işaret eder (Tabachnick & Fidel, 2001). Diğer uyum indekslerinden GFI ve AGFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde çıkması iyi uyuma işaret eder (Hooper, Caughlan & Mullen, 2008). Standardize edilmiş RMR'nin .05'in altında olması; NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2018). Uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Uyum İndeksleri ve Kabul Edilebilir Eşik Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .08$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$

*Kaynaklar: Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60; Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55; Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. Berlin: Springer; Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research* (Vol. 1). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins; Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338; Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Psychology; Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks; Wang, J., & Wang, X. (2019). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. New York: John Wiley & Sons.

Dijital Yeterlik Ölçeği Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

AFA sonucunda toplam 14 maddeden oluşan tek faktörlü yapıya doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk vd., 2018). Dijital Yeterlik Ölçeğine ilişkin DFA sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

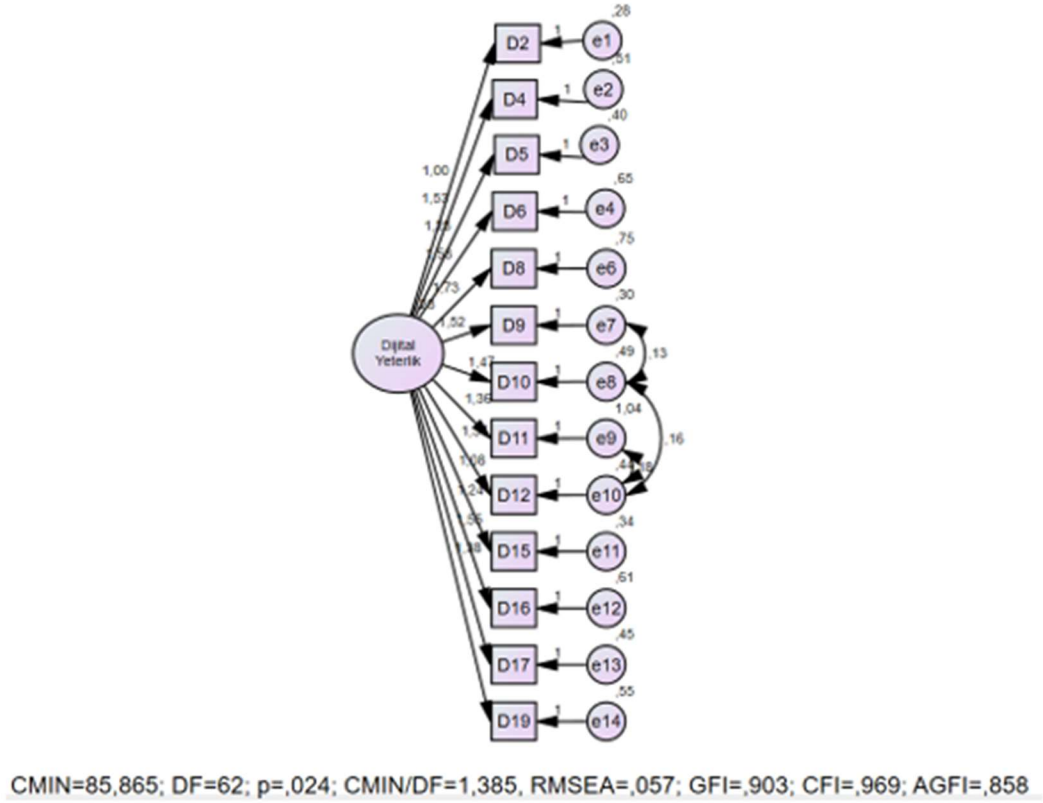
Tablo 12

Dijital Yeterlik Ölçeği DFA Uyum Değerleri

χ^2	sd	(χ^2/sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI	SRMR
85,565	62	1,385	0,057	,969	,903	,858	,047	,898	,047

Dijital Yeterlik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin tablo incelendiğinde D7 maddesi çıkarıldıktan sonra (χ^2) değerinin 85,865 ve serbestlik derecesinin (sd) 62 olduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değer 1.385 olduğu görülmektedir ($\chi^2/sd = 1.385$). Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir. Diğer uyum indeksleri olan RMSEA (0.057) ve CFI (0.969) değerleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. GFI, AGFI, RMR, SRMR ve NFI değerleri

modelin orta derecede uyum gösterdiği söylenebilir. Modifikasyonların yapılması sonucu DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 2. Dijital yeterlik ölçeğinin birinci düzey yol diyagramı

Öğretmen Motivasyon Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

Öğretmen Motivasyon Ölçeğine ilişkin DFA sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

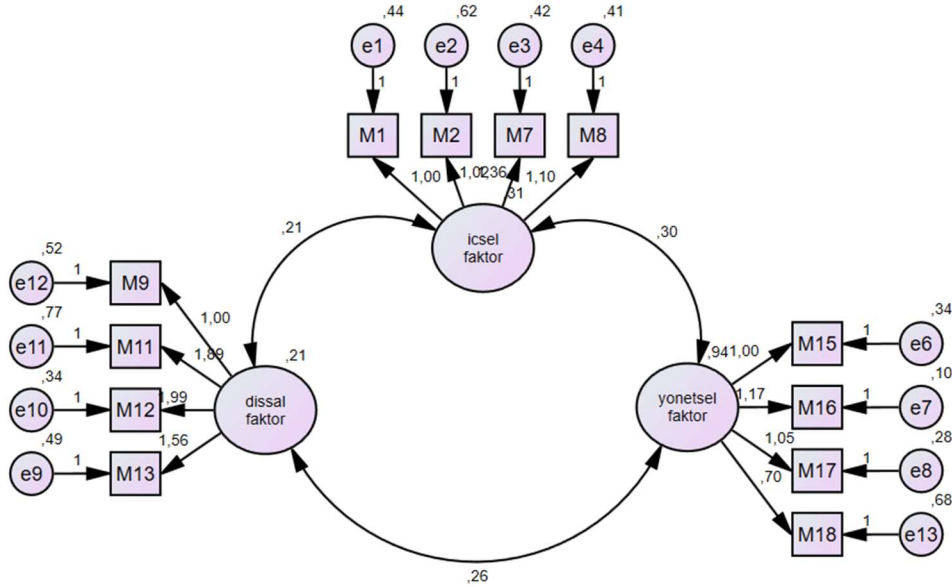
Tablo 13

Öğretmen Motivasyon Ölçeği DFA Uyum Değerleri

χ^2	sd	$(\chi^2 \backslash sd)$	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI	SRMR
84,212	51	1,651	,074	,955	,903	,851	,047	,895	,0596

Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Tablo 13 incelendiğinde M14 maddesi çıkarıldıktan sonra (χ^2) değerinin 84,212 ve serbestlik derecesinin (sd) 51 olduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değerin 1.651 olduğu görülmektedir ($\chi^2 \backslash sd$)= 1.651). Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir. Diğer uyum indeksleri olan RMSEA (0.074) ve CFI (0.955) değerleri

modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. GFI, AGFI, RMR, SRMR ve NFI değerleri değerlendirilerek modelin orta derecede uyum gösterdiği söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 4'te verilmiştir.



CMIN=84,212; DF=51; p=,002; CMIN/DF=1,651, RMSEA=,074; GFI=,903; CFI=,955; AGFI=,851

Şekil 3. Motivasyon ölçeğinin birinci düzey yol diyagramı

Kariyer Memnuniyeti Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

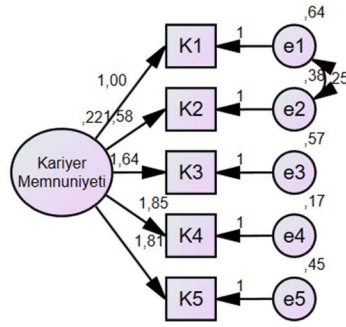
Ölçeğine ilişkin DFA sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Kariyer Memnuniyeti Ölçeği DFA Uyum Değerleri

χ^2	sd	$(\chi^2 \backslash sd)$	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI	SRMR
6,215	4	1,554	,068	,993	,978	,919	,032	,980	,0307

Kariyer Memnuniyeti Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin tablo incelendiğinde (χ^2) değerinin 6,215 ve serbestlik derecesinin (sd) 4 olduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değer 1,554 olduğu görülmektedir ($\chi^2 \backslash sd$)= 1.554). Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir. Uyum indekslerinin tamamının iyi uyum gösterdiği görülmektedir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 5'te verilmiştir.



CMIN=6,215; DF=4; p=,184; CMIN/DF=1,554, RMSEA=,068; GFI=,978; CFI=,993; AGFI=,919

Şekil 4. Kariyer memnuniyeti ölçeğinin birinci düzey yol diyagramı

Güvenilirlik Analizleri

Ölçeklerin güvenilirliğini ölçmede çeşitli yaklaşımlardan yaygın olanları test-yeniden test, alternatif form, ikiye ayırma ve cronbach alfa gibi yöntemlerdir (Büyüköztürk, 2013). Bu araştırmada ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla “cronbach alfa” yöntemi tercih edilmektedir. Ayrıca bu araştırmada kapsam (içerik) geçerliliğinden yararlanılmıştır. Tablo 15’te tek boyutlu olan Öğretmenlerin Dijital Yeterlikler ve Kariyer Memnuniyeti ölçekleri ile üç alt boyutu olan Öğretmen Motivasyonu ölçeği için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri yer almaktadır.

Tablo 15

Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi

Ölçek	Alt Boyutlar	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Dijital Yeterlik		.926	13
Öğretmen Motivasyonu		.888	12
	İçsel	.765	4
	Dışsal	.763	4
	Yönetsel	.882	4
Kariyer Memnuniyeti		.845	5

İç tutarlılık güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları “Öğretmenlerin Dijital Yeterlikler Ölçeği” (ÖDYÖ) için .926, “Kariyer Memnuniyeti Ölçeği” (KMÖ) için .845 olarak hesaplanmıştır. “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği” (ÖMÖ) için ölçeğin tümünde .888, içsel alt boyutunda .765, dışsal alt boyutunda .763 ve yönetsel alt boyutunda .882 olarak Cronbach Alfa katsayıları elde edilmiştir.

Normallik Analizleri

Dağılımın normalliği incelemesinin birden çok yöntemi bulunmaktadır. Büyüköztürk (2013)'e göre normallik sayıltısı için değişkenlerde mod-medyan-ortanca benzeşmesi, örneklem büyüklüğü 30 ve üzerinde olması ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması beklenir. Ortalama = Ortanca = Mod ise dağılım normaldir. Normalden sapma arttıkça bu değerler birbirinden uzaklaşır. Histogram grafiği ve gövde-yaprak (Steam & Leaf) tablosu, normal Q-Q grafiği, detrended Q-Q grafiği ve kutu grafiği (box plot) veri dağılımının normalliği hakkında fikir verecek yöntemlerdir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmaya ilişkin analizlerden önce 422 kişiye ait veri setindeki her ölçme aracı normallik testine tabi tutulmuştur. Grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov, 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testlerine bakılır (Büyüköztürk, 2013). Veri sayısı 50'den büyük olduğu için Kolmogorow-Simirnov testi sonucunu değerlendirmek üzere elde edilen değerler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	sig.	Statistic	sd	sig.
digort	.062	422	<.001	.987	422	<.001
motort	.047		.027	.986		<.001
içsel	.112		<.001	.966		<.001
dışsal	.093		<.001	.969		<.001
yönetselort	.114		<.001	.947		<.001
karort	.066		<.001	.979		<.001

Kolmogrow-Simirnov testine göre tüm ölçekler ve alt boyutlarında normallik varsayımı sağlanamamıştır. Veri setinde yer alan değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 17'de görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre ise basıklık ve çarpıklık değerleri +1.50 ile -1.50 arasında değişiyorsa veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 17

Ölçeklerin Normallik Dağılım Değerleri

	n	Min.	Max.	Ort.	Med	Mod	s.	Skewness (Çarpıklık)	s.h.	Kurtosis (Basıklık)	s.h.
								Değer		Değer	
digort	422	1.54	5.00	3.55	3.61	3.85	.746	-.220	.119	-.410	.237
motort	422	2.00	5.00	3.78	3.83	3.42	.662	-.163	.119	-.381	.237
içşelort	422	2.00	5.00	3.86	4.00	4.00	.709	-.304	.119	-.571	.237
dışsalort	422	1.75	5.00	3.73	3.75	4.00	.761	-.310	.119	-.177	.237
yönetselort	422	1.25	5.00	3.75	4.00	4.00	.900	-.532	.119	-.130	.237
karort	422	1.80	5.00	3.50	3.60	3.00	.791	-.043	.119	-.640	.237

Tablo 17 incelendiğinde tüm ölçekler ve alt boyutlarında mod-medyan-ortanca benzeşmesi normallik sayıtlarının birinin sağlandığını göstermektedir. Ölçekler ve alt boyutlarının çarpıklık değerlerinin -.043 ile -.532 arasında; basıklık değerlerinin ise -.130 ile .640 arasında olduğu ve normallik varsayımlarından birini daha karşılandığını görülmektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin histogram grafiği ve gövde-yaprak (Steam & Leaf) tablosu, normal Q-Q grafiği, detrended Q-Q grafiği ve kutu grafiği (box plot) (Ek-6) incelendiğinde dağılımının normalliğinin sağlandığı görülmüştür. Bu sonuçlar neticesinde araştırmada çok değişkenli normalliğin sağlandığı yönünde karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada 422 kişilik veri seti kullanılmıştır. Dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti arasındaki ilişkileri belirlemek üzere Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler dijital yeterlik, motivasyon kariyer memnuniyeti ölçeklerinde normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden cinsiyet ve öğrenim durumu demografik değişkenleri için bağımsız t testi, kıdem ve ünvan değişkenleri için One-Way ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonuçlarında farklılık olması durumunda, anlamlı farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc ve Games – Howell çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır.

Nitel Araştırma Süreci

Araştırmanın ikinci aşaması nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve analizine ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Nitel Araştırma Deseni

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konmasına yönelik bir araştırma süreci olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmaktadır. Fenomenolojik desen farkında olduğumuz ancak daha derinlemesine ve ayrıntılı fikir edinmemize yardımcı olacak olgulara odaklanmamıza yardımcı olmaktadır. Bu desende amaç, belli bir olguyu daha derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü tespit edebilmektir (Creswell, 2018). Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar vermeyebilir ancak bir olguyu daha iyi anlamamıza yarayacak örnekler, açıklamalar ve doğrudan yaşıttan alınan alıntılar ortaya koyabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Nitel Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre oluşturulmuştur. Katılımcıların dijital yeterlik konusunda yeterli ve ilgili olmalarına ayrıca kariyer kavramı ile ilgili görüş sunmak açısından çekimser olmamalarına dikkat edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi kullanılırken dikkat edilmesi gereken konulardan biri çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür benzerliklerin olduğu bulmaktır. Bu amaçla bu araştırmada dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti değişkenleri açısından farklı demografik değişkenlere sahip öğretmenlerin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Çalışmadaki katılımcılar Ö1, Ö2, ... Ö11 şeklinde belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerini içeren Tablo 18 aşağıda verilmiştir.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Öğrenim Durumu	Ünvan
Ö1	Kadın	11-20 yıl	Sınıf	Yüksek lisans	Uzman
Ö2	Erkek	21-30 yıl	Lise Matematik	Yüksek lisans	Uzman
Ö3	Erkek	11-20 yıl	İlköğretim Matematik	Yüksek lisans	Uzman
Ö4	Erkek	11-20 yıl	İlköğretim Matematik	Yüksek lisans	Uzman
Ö5	Erkek	21-30 yıl	Bilişim Teknolojileri	Lisans	Uzman
Ö6	Kadın	11-20 yıl	İngilizce	Lisans	Uzman
Ö7	Kadın	21-30 yıl	Sınıf	Lisans	Uzman
Ö8	Erkek	21-30 yıl	Türkçe	Yüksek lisans	Uzman
Ö9	Kadın	0-10 yıl	İngilizce	Lisans	Öğretmen
Ö10	Kadın	0-10 yıl	İngilizce	Lisans	Öğretmen
Ö11	Kadın	0-10 yıl	Fen Bilimleri	Yüksek lisans	Uzman

Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel verilerinin toplanması için araştırmacının kendisi tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşleri (1 eğitim yönetimi öğretim üyesi, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 dil uzmanı ve 3 uzman öğretmen) alınarak son hâli verilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan ve gerekli izinleri alınan görüşme formunda demografik bilgilerin yanında öğretmenlere dört adet açık uçlu soru yöneltilmiş ve araştırmacı tarafından öğretmenlerin rızası dâhilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı tesis etmek için içgeçerlik, dış geçerlik, iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik olmak üzere dört ölçüt kullanılmıştır. İç geçerlik, araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin üzerinde çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğini; dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğini; iç güvenilirlik, başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşamayacağını; dış güvenilirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğini göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada iç geçerlilik, araştırmacı tarafından katılımcı teyidi yoluyla katılımcılarla görüşmelerin özetleri paylaşılarak bunların doğruluğuna ilişkin görüşleri istenmiştir. Dış

geçerlik için katılımcılara sorulan sorular kavramsal olarak yer alan değişkenler ile ilgili gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır. Bu sayede araştırmanın sınırlı ölçülerde genellenebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nicel araştırmalarda tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran güvenilirlik kavramı yerine Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmalarda tutarlık kavramını önermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu amaçla katılımcılar ile yapılan görüşmeler benzer yaklaşımlarla yapılmaya çalışılmış ve alınan notlar, çıkarımlar ve raporlar saklanmak üzere araştırmacı tarafından betimlenerek muhafaza edilmiştir.

Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel verileri üzerinde ise betimsel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu sebeple öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna sözlü olarak vermiş oldukları yanıtlar doğrudan alıntılama ve sıklık (n) değerleri yoluyla paylaşılmıştır. Analiz üç adımda yapılmıştır. Önce her bir katılımcının sorulara verdikleri cevapların tamamı ilgili sorunun altında sıralanmıştır. Ardından benzer ifadeler kategori olarak, benzer kategoriler de temalar altında toplanmıştır.

Çalışmanın nitel kısmında katılımcılara dört adet açık uçlu soru yöneltilmiş ve görüşleri sözlü olarak alınmıştır. Sözlü yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmış ve sonrasında transkript edilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorular şu şekildedir:

- 1) Mesleki motivasyonunuzu etkileyen olumlu ve olumsuz etmenler nelerdir?
- 2) Kariyer ilerlemenizi etkileyen olumlu ve olumsuz etmenler nelerdir?
- 3) Dijital yeterliğinizi artırmanızın mesleki gelişim yönünden kariyerinize olumlu etkileyeceğini düşünüyor musunuz?
- 4) Dijital yeterliğinizi artırmanızın öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonunuza olumlu etkisinin olacağını düşünüyor musunuz?

BÖLÜM IV

BULGULAR

Nicel Bulgular

Öğretmenlerin Dijital Yeterlik, Kariyer Memnuniyeti ve Mesleki Motivasyon Düzeyleri Nedir?

Araştırmanın birinci alt amacı, öğretmenlerin dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyet düzeylerinin saptanması olarak belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin dijital yeterlik ölçeği (DYÖ), kariyer memnuniyeti ölçeği (KMÖ) ve öğretmen motivasyon ölçeğine (ÖMÖ) verdikleri yanıtların cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve ünvana göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin DYÖ, KMÖ ve ÖMÖ'ye verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren bilgiler, Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Ölçme Araçları ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Ölçek	n	$\bar{x}$	En Düşük	En Yüksek	s
Dijital Yeterlik	422	3.55	1.54	5.00	.75
Öğretmen Motivasyonu	422	3.78	2.00	5.00	.66
İçsel	422	3.86	2.00	5.00	.71
Dışsal	422	3.73	1.75	5.00	.76
Yönetsel	422	3.75	1.25	5.00	.90
Kariyer Memnuniyeti	422	3.50	1.80	5.00	.79

*Derecelendirme: 4,21 – 5,00 Çok Yüksek; 3,41 – 4,20 Yüksek; 2,61 – 3,40 Orta; 1,81 – 2,60 Düşük; 1,00 – 1,80 Çok Düşük

*Kaynak: Ertürk, R., & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 147-173.

Öğretmenlerin DYÖ, KMÖ ve ÖMÖ'den elde edilen sonuçların yer aldığı Tablo 19'a göre öğretmenler tüm ölçeklerin toplam puanlarına göre "yüksek" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlere ait DYÖ'de ($\bar{x}=3.55$, $ss=0,75$), ÖMÖ'nin tümüne yönelik ($\bar{x}=3.78$, $ss=0,66$), ÖMÖ'nün içsel alt boyutunda ($\bar{x}=3,86$, $ss=0,71$), ÖMÖ'nün dışsal alt boyutunda ($\bar{x}=3.73$, $ss=0,76$), ÖMÖ'nün yönetsel alt boyutunda ($\bar{x}=3,75$, $ss=0,90$), KMÖ'de ($\bar{x}=3.50$, $ss=0,79$) ortalamaları elde edilmiştir. Ölçek alt boyutlarında öğretmenlerin en düşük düzeyde katılım belirttikleri alt boyut dışsal boyut iken en yüksek düzeyde katılım belirttikleri içsel alt boyuttur.

Dijital Yeterlik

Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin t Testi

Öğretmenlerin dijital yeterliğine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dijital yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre yapılan analizlerde verilerin homojen dağıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin Tablo 20'nin incelenmesinden, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dijital yeterlik düzeylerinin ($t=-1.250$; $p=.212>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenler yakın düzeyde dijital yeterliğe sahiptir. Ancak toplam ölçek ortalamaları açısından erkeklerin algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.61$) kadınlara oranla ($\bar{x} = 3.52$) nispeten yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 20

Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin t Testi

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Dijital Yeterlik	Kadın	278	3.52	.73	420	-1.250	.212
	Erkek	144	3.61	.76			

Kıdem Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerinin dijital yeterlik düzeylerine ilişkin Tablo 21 incelendiğinde, toplam ölçek ortalamaları açısından 0-11 kıdem yılına sahip öğretmenlerin

dijital yeterlik algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.71$), 11-20 kıdem yılına ($\bar{x} = 3.63$), 21-30 kıdem yılına ($\bar{x} = 3.48$), 31 yıl ve üstü kıdem yılına ($\bar{x} = 3.47$) sahip öğretmenlere oranla nispeten yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21

Kıdem Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Kıdem Yılı	n	$\bar{x}$	s
Dijital Yeterlik	0-10 yıl	62	3.71	.72
	11-20 yıl	104	3.63	.77
	21-30 yıl	171	3.48	.68
	31 yıl ve üstü	85	3.47	.81
	Toplam	422	3.55	.74

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dijital yeterlik algı düzeylerindeki farka ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerinin kıdemine göre dijital yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre verilerin homojen dağıldığı belirlenmiştir. Tablo 22’de yer alan analiz sonuçlarında ($F=2.298$; $p=.077>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu durumda kıdeme göre öğretmenler yakın düzeyde dijital yeterlik düzeylerine sahiptir.

Tablo 22

Kıdem Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital Yeterlik	Gruplar arası	3.805	3	1.268	2.298	.077
	Grup içi	230.706	418	.552		
	Toplam	234.510	421			

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin t Testi

Öğretmenlerin dijital yeterliğine ilişkin algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dijital yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre verilerin homojen bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin Tablo 23’ün incelenmesinden, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dijital yeterlik düzeylerinin ($t=.346$; $p=.730>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenler öğrenim durumlarına göre yakın düzeyde dijital yeterliğe sahiptir. Ancak toplam ölçek ortalamaları

açısından lisans mezunu öğretmenlerin dijital yeterlik algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.56$) çok az farkla lisansüstü öğrenim gören öğretmenlere oranla ($\bar{x} = 3.53$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 23

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin t Testi

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Dijital Yeterlik	Lisans	305	3.56	.74	420	.346	.730
	Yüksek Lisans ve Doktora	117	3.53	.75			

Ünvan Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Ünvana göre öğretmenlerinin dijital yeterlik düzeylerine ilişkin Tablo 24 incelendiğinde, ünvanı olmayan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.64$) toplam ölçek ortalamaları, ünvanı uzman öğretmen ($\bar{x} = 3.56$) ve başöğretmen ($\bar{x} = 3.40$) olan öğretmenlere oranla nispeten yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 24

Ünvan Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Ünvan	n	$\bar{x}$	s
Dijital Yeterlik	Öğretmen	102	3.64	.72
	Uzman Öğretmen	243	3.56	.72
	Başöğretmen	77	3.40	.83
	Toplam	422	3.55	.74

Öğretmenlerin ünvanlarına göre dijital yeterlik algı düzeylerindeki farka ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerinin ünvanına göre dijital yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre verilerin homojen dağılmadığı belirlenmiştir. Tablo 25'te yer alan analiz sonuçlarında ($F=2.244$; $p=.107>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmemiştir. Öğretmenler ünvanlarına göre yakın düzeyde dijital yeterlik düzeyine sahiptir.

Tablo 25

Ünvan Değişkenine Göre Dijital Yeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital Yeterlik	Gruplar arası	2.485	2	1.243	2.244	.107
	Grup içi	232.025	419	.554		
	Toplam	234.510	421			

Kariyer Memnuniyeti

Cinsiyet Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin t Testi

Öğretmenlerin kariyer memnuniyetine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kariyer memnuniyet düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre analizlerde verilerin homojen bir dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin Tablo 26'nın incelenmesinden, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmenlerin kariyer memnuniyetleri ($t=-1.296$; $p=.196>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda erkek ve kadın öğretmenlerin kariyer memnuniyetleri birbirine yakın düzeydedir. Ancak toplam ölçek ortalamaları açısından erkeklerin algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.57$) kadınlara oranla ($\bar{x} = 3.47$) nispeten yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 26

Cinsiyet Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin t Testi

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Kariyer Memnuniyeti	Kadın	278	3.47	.74	420	-1.296	.196
	Erkek	144	3.57	.86			

Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerinin kariyer memnuniyet düzeylerine ilişkin Tablo 27 incelendiğinde, 0-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3.63$), 11-20 kıdem yılına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3.39$), 21-30 kıdem yılına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3.43$), 31 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3.50$) ortalamalarında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 27

Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Kıdem	n	$\bar{x}$	s
Kariyer Memnuniyeti	0-10 yıl	62	3.63	.75
	11-20 yıl	104	3.39	.78
	21-30 yıl	171	3.43	.81
	31 yıl ve üstü	85	3.69	.72
	Toplam	422	3.50	.79

Öğretmenlerin kıdemlerine göre kariyer memnuniyeti algı düzeylerindeki farka ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerinin kıdemine göre kariyer memnuniyet düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre verilerin homojen dağıldığı belirlenmiştir. Tablo 28’de yer alan analiz sonuçlarında ($F=3.342$; $p=.019<.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmiştir. Kariyer memnuniyeti ölçeğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Games – Howell testi sonucuna göre 31 yıl ve üstü öğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeyleri 11-20 yıl ve 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 28

Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA)

Analizi

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Games-Howell
Kariyer Memnuniyeti	Gruplar arası	6.171	3	2.057	3.342	.019	11-20 yıl-31 yıl ve üstü 21-30 yıl-31 yıl ve üstü
	Grup içi	257.307	418	.616			
	Toplam	263.479	421				

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin t Testi

Öğretmenlerin kariyer memnuniyetine ilişkin algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre kariyer memnuniyet düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre verilerin homojen bir dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin Tablo 29’un incelenmesinden, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre kariyer memnuniyet düzeylerinin ($t=2.256$; $p=.025<.05$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=3.56$, $ss= 0,78$), yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=3.36$ $ss= 0,78$), istatistiki olarak anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur ($t(420)= 2.256$, $p < ,05$).

Tablo 29

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin t Testi

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Kariyer Memnuniyeti	Lisans	305	3.56	.78	420	2.256	.025
	Yüksek Lisans ve Doktora	117	3.36	.78			

Ünvan Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Ünvana göre öğretmenlerinin kariyer memnuniyet düzeylerine ilişkin Tablo 30 incelendiğinde, uzman veya başöğretmen olmayan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.57$), uzman öğretmenlerin ($\bar{x}=3.41$) ve başöğretmen öğretmenlerin ($\bar{x}=3.69$) ortalamalarında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 30

Ünvan Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek		n	$\bar{x}$	s
Kariyer Memnuniyeti	Öğretmen	102	3.57	.80
	Uzman Öğretmen	243	3.41	.79
	Başöğretmen	77	3.69	.74
	Toplam	422	3.50	.79

Öğretmenlerin ünvanlarına göre kariyer memnuniyeti algı düzeylerindeki farka ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerinin ünvanına göre kariyer memnuniyet düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre verilerin homojen dağıldığı belirlenmiştir. Tablo 31’de yer alan analiz sonuçlarında ($F=4.190$; $p=.016<.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmiştir. Kariyer memnuniyeti ölçeğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Games – Howell testi sonucuna göre ünvanı başöğretmen olan öğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeyleri ünvanı uzman olan öğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 31

Ünvan Değişkenine Göre Kariyer Memnuniyetine İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA)

Analizi

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Games-Howell
Kariyer Memnuniyeti	Gruplar arası	5.166	2	2.583	4.190	.016	Uzman-Başöğretmen
	Grup içi	258.313	419	.616			
	Toplam	263.479	421				

Öğretmen Motivasyonu

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin t Testi

Öğretmenlerin motivasyona ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre analizlerde verilerin homojen bir dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 26'da yer almaktadır. Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeyleri motivasyon ölçeğinin tümünde ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmemektedir ($p>.05$). Bu durumda erkek ve kadın öğretmenler birbirine yakın düzeyde mesleki motivasyona sahiptir.

Tablo 32

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin t Testi

Ölçek/Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Öğretmen Motivasyonu	Kadın	278	3.78	.65	420	.114	.904
	Erkek	144	3.77	.67			
İçsel	Kadın	278	3.86	.69		-.017	.986
	Erkek	144	3.86	.74			
Dışsal	Kadın	278	3.72	.76		-.300	.764
	Erkek	144	3.74	.75			
Yönetsel	Kadın	278	3.77	.89		.534	.593
	Erkek	144	3.72	.90			

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Kıdeme göre öğretmenlerinin motivasyon düzeylerine ilişkin Tablo 33 incelendiğinde, toplam ölçek ortalamaları açısından 0-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.83$) diğer kıdem yılına sahip öğretmenlere oranla nispeten yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 33

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek		n	$\bar{x}$	s
Öğretmen Motivasyonu	0-10 yıl	62	3.83	.66
	11-20 yıl	104	3.80	.70
	21-30 yıl	171	3.78	.60
	31 yıl ve üstü	85	3.71	.72
	Toplam	422	3.78	.66
İçsel	0-10 yıl	62	3.91	.69
	11-20 yıl	104	3.87	.69
	21-30 yıl	171	3.84	.71
	31 yıl ve üstü	85	3.85	.74
	Toplam	422	3.86	.70
Dışsal	0-10 yıl	62	3.68	.80
	11-20 yıl	104	3.69	.83
	21-30 yıl	171	3.76	.68
	31 yıl ve üstü	85	3.75	.79
	Toplam	422	3.73	.76
Yönetmel	0-10 yıl	62	3.89	1.04
	11-20 yıl	104	3.83	.89
	21-30 yıl	171	3.75	.77
	31 yıl ve üstü	85	3.55	1.00
	Toplam	422	3.75	.90

Öğretmenlerin kıdemlerine göre motivasyon algı düzeylerindeki farka ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerinin kıdemine göre motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre verilerin homojen dağılmadığı belirlenmiştir. Tablo 34'te yer alan analiz sonuçlarında anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmemiştir.

Tablo 34

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen Motivasyonu	Gruplar arası	.523	3	.174	.396	.756
	Grup içi	184.141	418	.441		
	Toplam	184.665	421			
İçsel	Gruplar arası	.239	3	.080	.157	.925
	Grup içi	211.551	418	.506		
	Toplam	211.790	421			
Dışsal	Gruplar arası	.476	3	.159	.273	.845
	Grup içi	243.372	418	.582		
	Toplam	243.848	421			
Yönetmel	Gruplar arası	5.412	3	1.804	2.246	.082
	Grup içi	335.757	418	.803		
	Toplam	341.170	421			

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin t Testi

Öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre verilerin homojen bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin Tablo 35'in incelenmesinden, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak toplam ölçek ortalamaları açısından lisans mezunu öğretmenlerin algı düzeyleri ortalamasının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlere oranla nispeten yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 35

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin t Testi

Ölçek/Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Öğretmen Motivasyonu	Lisans	305	3.81	.67	420	1.444	.149
	Yüksek Lisans ve Doktora	117	3.70	.62			
İçsel	Lisans	305	3.87	.71		.622	.534
	Yüksek Lisans ve Doktora	117	3.82	.68			
Dışsal	Lisans	305	3.77	.77		1.723	.086
	Yüksek Lisans ve Doktora	117	3.62	.70			
Yönetsel	Lisans	305	3.79	.88		1.241	.215
	Yüksek Lisans ve Doktora	117	3.66	.94			

Ünvan Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Ünvana göre öğretmenlerinin motivasyon düzeylerine ilişkin Tablo 36 incelendiğinde, toplam ölçek ortalamaları açısından ünvanı olmayan öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.88$) ölçeğin tümünde uzman ($\bar{x} = 3.73$) ve başöğretmen ($\bar{x} = 3.79$) ünvanına sahip öğretmenlere oranla nispeten yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 36

Ünvan Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek		n	$\bar{x}$	s
Öğretmen Motivasyonu	Öğretmen	102	3.88	.69
	Uzman Öğretmen	243	3.73	.66
	Başöğretmen	77	3.79	.59
	Toplam	422	3.78	.66
İçsel	Öğretmen	102	3.95	.69
	Uzman Öğretmen	243	3.79	.72
	Başöğretmen	77	3.95	.66
	Toplam	422	3.86	.70
Dışsal	Öğretmen	102	3.81	.83
	Uzman Öğretmen	243	3.67	.74
	Başöğretmen	77	3.77	.68
	Toplam	422	3.73	.76
Yönetsel	Öğretmen	102	3.88	1.00
	Uzman Öğretmen	243	3.73	.87
	Başöğretmen	77	3.64	.84
	Toplam	422	3.75	.90

Öğretmenlerin ünvanlarına göre motivasyon algı düzeylerindeki farka ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerinin ünvanına göre motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan Levene testlerine göre verilerin homojen dağıldığı belirlenmiştir. Tablo 37’de yer alan analiz sonuçlarında anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmemiştir.

Tablo 37

Ünvan Değişkenine Göre Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen Motivasyonu	Gruplar arası	1.624	2	.812	1.859	.157
	Grup içi	183.041	419	.437		
	Toplam	184.665	421			
İçsel	Gruplar arası	2.528	2	1.264	2.531	.081
	Grup içi	209.262	419	.499		
	Toplam	211.790	421			
Dışsal	Gruplar arası	1.619	2	.810	1.400	.248
	Grup içi	242.229	419	.578		
	Toplam	243.848	421			
Yönetsel	Gruplar arası	2.734	2	1.367	1.879	.185
	Grup içi	338.435	419	.808		
	Toplam	341.170	421			

Öğretmenlerin Kariyer Memnuniyetleri, Mesleki Motivasyonları ve Dijital Yeterlikleri Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmenlerin algılanan dijital yeterlik düzeyleri, motivasyon düzeyleri ve kariyer memnuniyetleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyetleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu ilişkiyi ve yönünü tespit etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin normal dağılım göstermesini gerektirmektedir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Alanyazında yaygın olarak .00 ile .30 arasındaki korelasyonlar “düşük”, .31 ile .70 arasındaki korelasyonlar “orta”, .71 ve üzeri korelasyonlar “yüksek” ilişki olarak yorumlanırken .90 ve üzeri korelasyon çoklu bağlantı probleminin olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2013).

Dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti arasındaki ilişkiler Tablo 38’de görülmektedir. Ölçekler arasındaki korelasyon katsayılarına ilişkin Tablo incelendiğinde; dijital yeterlik ile motivasyon ($r=.155$) ve kariyer memnuniyeti ($r=.230$) arasında düşük düzeyde, motivasyon ile kariyer memnuniyeti ($r=.496$) arasında orta düzeyde güçlü pozitif yönde ($p<.01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 38

Ölçekler Arasındaki Korelasyon Analizi

Ölçek	n	1.	2.	3.
Dijital yeterlik	422	1		
Motivasyon	422	,155**	1	
Kariyer memnuniyeti	422	,230**	,496**	1

** $p<.01$

Öğretmenlerin Dijital yeterlik, kariyer memnuniyeti ve motivasyon ile motivasyonun ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 39’da yer almaktadır. İçsel, dışsal ve yönetsel alt boyutları arasında ($p<.01$) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İçsel boyut ile dışsal boyut arasında ($r=.615$) orta düzeyde, içsel boyut ile yönetsel boyut arasında, ($r=.545$) orta düzeyde, dışsal boyut ile yönetsel boyut arasında ($r=.507$) orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 39

Ölçekler ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizi

Ölçekler	Alt Boyutlar	n	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Dijital Yeterlik		422	1					
Motivasyon		422	,155**	1				
	İçsel	422	,197**	,840**	1			
	Dışsal	422	,107*	,832**	,615**	1		
	Yönetmel	422	,095	,842**	,545**	,507**	1	
Kariyer Memnuniyeti		422	.230**	.496**	.472**	.449**	.343**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ayrıca araştırmada değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi olup olmadığı (multicollinearity) incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olması ($r > .90$ ve üzeri) durumunda analize giren değişkenlerden bir yada bir kaçının modelden çıkarılması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu sebeple ilk bakılması gereken değişkenler arasındaki basit (ikili) korelasyonların incelenmesidir. Çoklu doğrusallık ilişkisi sorunu (VIF - Variance Inflation Factors) ve tolerans değerleri aracılığıyla da incelenebilmektedir. VIF, bağımsız değişkenler arasındaki güçlü doğrusal ilişkiyi gösterirken, tolerans değeri bağımsız değişkenlere ait varyans değerinin diğer bağımsız değişkenler tarafından açıklanamayan oranıdır. Analizlerde VIF değerinin 10'dan büyük, tolerans değerinin .2'den küçük olması ve Condition Index (CI) değerinin 10 ile 30 arasında olması "orta düzeyde", 30'dan büyük olması ise "yüksek düzeyde" çoklu bağlantı probleminin göstergesidir (Çokluk vd., 2018).

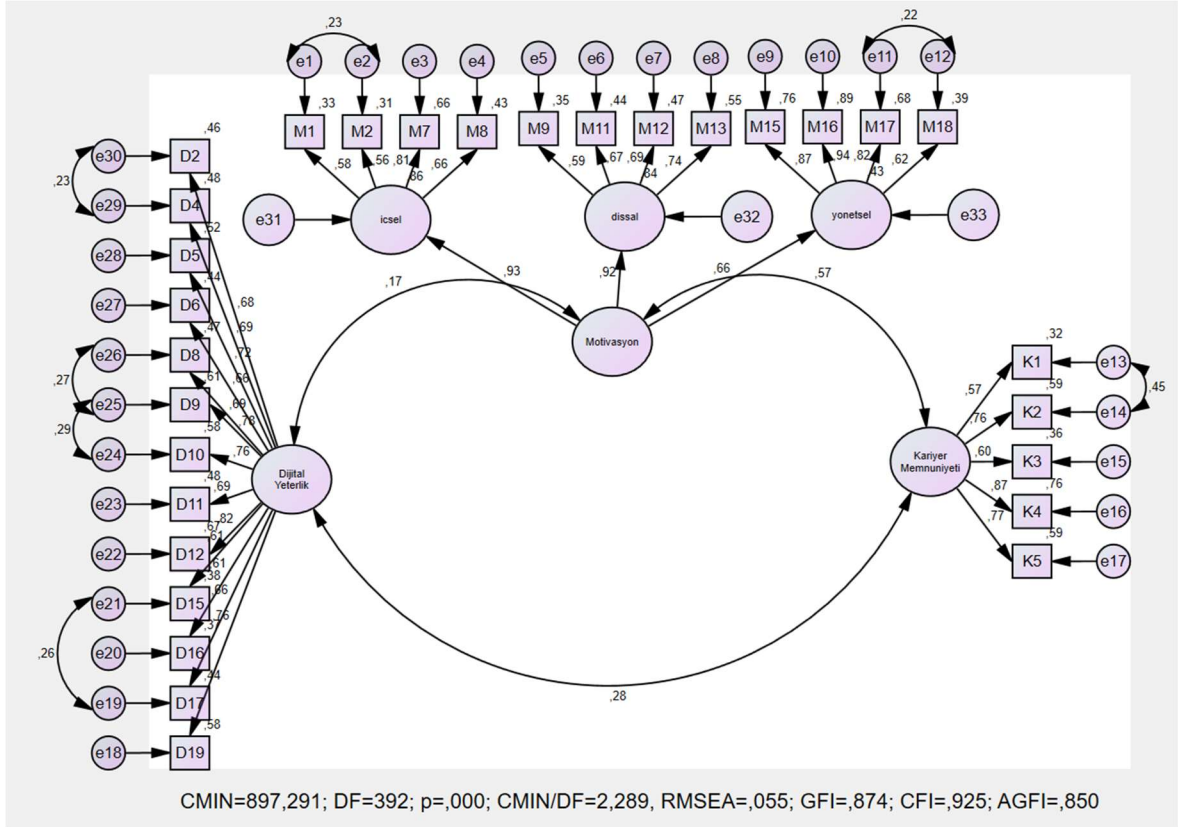
Tablo incelendiğinde ölçekler arasında ve alt boyutlar arasında korelasyon değerleri .90'ın altında olduğu, ayrıca ölçeklerin tolerans değerleri $.976 > .1$, VIF değerleri $1.024 < 10$ ve Condition Index (CI) değerleri $(9.725-14.953 < 30)$; alt boyutların tolerans değerleri $.548-.579-.656 > .1$, VIF değerleri $1.824-1.726-1.525 < 10$ ve Condition Index (CI) değerleri $(11.803-14.138-17.383 < 30)$ olduğu görülmektedir. Söz konusu değerler bu araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında çoklu doğrusallık ilişkisi sorunu bulunmadığına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin Dijital Yeterlik Düzeyleri ile Kariyer Memnuniyeti Arasındaki İlişkide Mesleki Motivasyonunun Aracılık Rolü Var Mıdır?

Öğretmenlerin kariyer memnuniyet algılarında dijital yeterliğin doğrudan ve motivasyon üzerinden dolaylı yordayıcılıklarını belirlemek amacıyla ölçüm modeli test edildikten sonra örtük değişkenli yapısal model üzerinden araştırmanın varsayılarına ilişkin YEM analizi yapılmıştır.

Ölçüm Modelinin Test Edilmesi

YEM analizi birçok farklı seçenek (doğrulamalı faktör analizi, yapısal regresyon, yol analizi, değişim modeli) sunar. Yol analizinde ölçme (measurement model) ve yapısal model (stuctural model) olmak üzere iki kavram yer almaktadır. Ölçme modellerinde gizil değişkenler ile bu değişkenler tarafından ölçüldüğü varsayılan gözlenen değişkenler bulunmaktadır. Alanyazında ölçme modellerinin en az gözlenen değişken ile kurulması gerektiği kabul görmektedir. Gizil değişkenler ile yol analizi yapılacağı zaman analize başlamadan önce yol modelinde tanımlanan her bir ölçme modelinin doğrulanması gerekmektedir. Ayrıca alanyazında ölçme modelinin test edilmesi ile doğrulamalı faktör analizi eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Yol analizlerinin en önemli avantajlarından biri de yordayıcı değişken ile yordanan değişken arasında aracı (mediatör) değişken tanımlanabilmesidir. Kuramsal yapı ile eldeki veri seti arasında uyumun iyiliğini değerlendirmede, her bir indeksin güçlü ve zayıf yönlerinin olması sebebiyle birden çok ölçüt (uyum indeksi) kullanılır. En sık kullanılan indeksler ki-kare (χ^2), χ^2/sd , GFI, AGFI, RMR ve RMSEA'dır.



Şekil 5. Ölçüm modeli

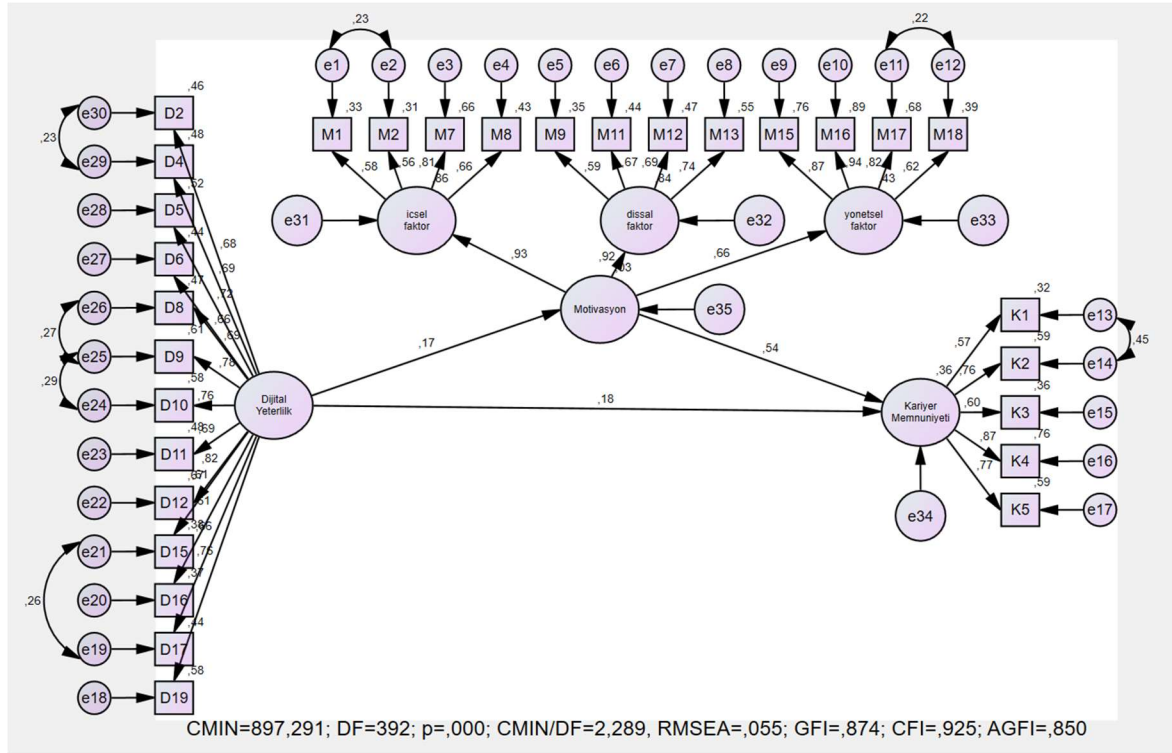
Uyum indekslerinin yeterli olması durumunda elde edilen bulgular ve uyum değerleri yorumlanır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin öğretmenlerin dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti değişkenlerinden oluşan ölçüm modeli (Şekil 6) test edilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterdiğinden Maksimum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılarak boyutlar arasında kovaryans matrisi oluşturulmuştur. Dijital yeterlik ve kariyer memnuniyeti arasındaki ilişkide motivasyonun aracılık rolü olup olmadığını test etmek amacıyla bootstrap (yeniden örnekleme) yöntemini esas alınarak yol analizi yapılmıştır. Bootstrap analizinde 5000 yeniden örnekleme seçeneği tercih edilmiştir.

Analizlerde dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti değişkenlerine ilişkin ölçüm modeli uyum indekslerinde (Tablo 11) kabul edilebilir seviyede değerlere ulaşılmıştır. Düzeltilmiş ölçüm modeli uyum indeksi değerleri ($n=422$; $\chi^2=897.291$; $df=392$; $\chi^2/df=2.289$; $RMSEA=.055$; $CFI=.925$; $GFI=.874$; $AGFI=.850$, $RMR=.052$, $NFI=.876$, $SRMR=.0523$) ölçüm modelinin doğrulandığını göstermektedir.

Düzeltilmiş ölçüm modelinin doğrulanmasından sonra örtük değişkenli yapısal model üzerinden araştırmanın varsayımlarına ilişkin YEM sonuçları Şekil 7’de verilmiştir.

Analizlerde dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti değişkenlerine ilişkin yapısal eşitlik modeli uyum indekslerinde (Tablo 11) kabul edilebilir seviyede değerlere ulaşılmıştır. Uyum indeksi değerleri ($n=422$; $\chi^2=897.291$; $df=392$; $\chi^2/df=2.289$; $RMSEA=.055$; $CFI=.925$; $GFI=.874$; $AGFI=.850$ $RMR=.052$, $NFI=.877$, $SRMR=.0521$) yapısal eşitlik modelinin doğrulandığını göstermektedir.



Şekil 6. YEM analizi

Tablo 40’da ölçüm modelindeki parametrelerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları, kritik oran (C.R.), standart hataları (sh) ve anlamlılık değerleri (p) değerleri gösterilmektedir. Sonuçlar incelendiğinde motivasyonu en güçlü yordayan değişkenin içsel kaynaklı ($\beta=.925$), en zayıf yordayan değişkenin yönetsel kaynaklı ($\beta=.658$) motivasyon olduğu görülmüştür.

Tablo 40

İçsel, Dışsal ve Yönetsel Bağımsız Değişkenlerinin Motivasyon Bağımlı Değişken Üzerindeki Doğrudan Etkileri

Yordayan	Yordanan	Standartlaştırılmış Katsayılar (β)	s	Kritik Oran C.R.	P
İçsel	← Motivasyon	0,926	a	a	
Dışsal	← Motivasyon	0,919	0,124	8,271	***
Yönetsel	← Motivasyon	0,658	0,47	8,902	***

Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişken Üzerindeki Doğrudan Etkileri

Araştırma modeli için yapısal eşitlik modeli analizi standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) göre değişkenler arasındaki direk etkileri; dijital yeterliğin motivasyon üzerinde ($\beta=.173$; $p<.005$), dijital yeterliğin kariyer memnuniyeti üzerinde ($\beta=.183$; $p<.001$), ve motivasyonun kariyer memnuniyeti üzerinde ($\beta=.542$; $p<.001$) etki değeri olarak Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişken Üzerindeki Doğrudan Etkileri

Yordayan		Yordanan	Standartlaştırılmış Katsayılar (β)	s	Kritik Oran C.R.	P
Motivasyon	←	Dijital	0,173	0,034	3,003	0,003
Kariyer	←	Motivasyon	0,542	0,083	6,854	***
Kariyer	←	Dijital	0,183	0,031	3,636	***

Değişkenler arasındaki standartlaştırılmış toplam etki değerleri; dijital yeterliğin motivasyon üzerinde ($\beta=.173$; $p<.005$), dijital yeterliğin kariyer memnuniyeti üzerinde ($\beta=.277$; $p<.001$), ve motivasyonun kariyer memnuniyeti üzerinde ($\beta=.542$; $p<.001$) anlamlı toplam etki değerinin olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlere ait dolaylı etkiler ve aracı etkileri incelemek için elde edilen sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Motivasyonun Aracılık Rolüne İlişkin Analiz Sonuçları

Sonuç Değişkenleri			
Motivasyon		Kariyer Memnuniyeti	
β	s	β	s
Dijital Yeterlik (c yolu)		0,277*	0,031
R ²			0,083
Dijital Yeterlik (a yolu)	0,173		0,034
R ²	0,03		
Dijital Yeterlik (c ¹ yolu)		0,183*	0,031
Motivasyon (b yolu)		0,542*	0,083
R ²			0,362
Dolaylı Etki		0,094*	(0,016- 0,106)
*p<.001			

*Not: Bootstrap yeniden örnekleme= 5000

Bootstrap yöntemi ile elde edilen dolaylı ve toplam etki sonuçlarına göre, dijital yeterliğin kariyer memnuniyeti üzerinde toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = 0,277$; $p < .001$). Dijital yeterlik ile motivasyon arasında pozitif bir yol katsayısı, regresyon katsayısı elde edilmiştir ($\beta = 0,173$; $p < .005$). Dijital yeterlik ve kariyer memnuniyeti arasındaki dolaylı etki 0,094 ve %95, güven aralığı 0,016- 0,106 olarak elde edilmiş ve bu aralık 0 değerini içermediği için dolaylı etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin dijital yeterliklerinin kariyer memnuniyetleri üzerindeki etkisinde motivasyonun aracılık rolü anlamlıdır.

Aracılık etkisinin var olup olmadığının hesaplanmasında kullanılan diğer bir yöntem de VAF (Variance Accounted For = Dolaylı Etki/Toplam Etki) değerinin hesaplanmasıdır. Bu değer hesaplanması sonucu $VAF > .80$ ise tam aracı etkiden; $.20 \leq VAF \leq .80$ ise kısmi aracı etki olduğundan söz edilebilir. Aracılık analizinde kullanılan bu yöntemin ilgili alanyazında Baron ve Kenny Yöntemi (1986) olarak kabul edilmektedir (Sezer & Bakan, 2022).

$$\text{Dolaylı Etki} = 0,094, \text{ Toplam Etki} = (a \times b) + c = 0,094 + 0,277 = 0,3707$$

$$VAF = \text{Dolaylı Etki} / \text{Toplam Etki} = 0,094 / 0,3707 = 0,253$$

Yapılan hesaplamada VAF değeri 0,253 olarak hesaplanmıştır. VAF değeri 0,20 ile 0,80 arasında yer aldığından kısmi aracılık etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Yani dijital yeterlik ile kariyer memnuniyetleri arasında motivasyonun kısmi aracılık etkisi bulunmaktadır. Ayrıca bulguların aracı değişkene etkisine ilişkin etkinin aracı değişken olup olmadığının test edilmesi amacıyla Sobel Testi de kullanılmaktadır (Sezer & Bakan, 2022). Bu bulguyu doğrulamak amacıyla yapılan Sobel testi hesaplaması sonucunda aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($z = 3.066$; $p < .05$).

Özetlemek gerekirse, hesaplanan VAF değeri ve anlamlı sonuç veren Sobel testi nedeniyle öğretmenlerin dijital yeterliklerinin kariyer memnuniyetleri üzerinde pozitif ve anlamlı etkisinin olduğu ve dijital yeterlik düzeyinin kariyer memnuniyeti üzerindeki etkisinde motivasyonun düzeyinin kısmi aracı rolü bulunduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerinin sahip oldukları dijital yeterliğin kariyer memnuniyetleri üzerine etkisinde motivasyon düzeylerinin olası birtakım etkilere neden olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer memnuniyeti, motivasyon ve dijital yeterliklerine yönelik tutumlarına yönelik elde edilen nitel bulgular daha yakından incelendiğinde her ne kadar dijital yeterlik ve kariyer memnuniyeti hakkında çekimser yanıtlar vermeye yatkın oldukları görülse de elde edilen sonuçlar nicel sonuçlarla büyük oranda örtüşmektedir.

Mesleki Motivasyonu Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlere Yönelik Bulgular

Katılımcıların mesleki motivasyonlarına yönelik görüşleri ile elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 43’te verilmiştir:

Araştırmada öğretmenlerden meslekî motivasyonlarını etkileyen etmenleri olumlu ve olumsuz olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen görüşler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Olumlu temada öğrenci motivasyonu, meslekî motivasyon, meslektaş iletişimi ve okul idaresi ile iletişim olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. Elde edilen yanıtlara göre olumlu temada en fazla ortak görüşün öğrenci motivasyonu kategorisinden elde edilen “öğrenci ile kaliteli iletişim” ve “öğrenci başarısı” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodların yer aldığı örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 43

Mesleki Motivasyonu Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlere Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	n
Olumlu	Öğrenci Motivasyonu	Öğrenci başarısı (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö11)	5
		Öğrenci ile kaliteli iletişim (Ö3, Ö6, Ö8, Ö10)	5
	Meslekî Motivasyon	Mesleği sevmeye (Ö3, Ö5, Ö9)	3
		Heves (Ö1, Ö2)	2
		Kutsal (Ö7, Ö8)	2
	Meslektaş İletişimi	Arkadaşlarla görüşme (Ö1, Ö6, Ö7)	3
		Zümre öğretmenleri (Ö2, Ö7, Ö11)	3
	Okul İdarecisi ile İletişim	Takdir edilme (Ö1, Ö6, Ö7, Ö11)	4
		Olumlu tutum (Ö2, Ö6, Ö9, Ö10)	4
Olumsuz	Çalışma Ortamı Olarak Okul	Nöbet (Ö3, Ö6, Ö7)	3
		Teknolojik alt yapı (Ö2, Ö10, Ö11)	3
		Sınıf mevcudu (Ö2, Ö10)	2
		Okulun fizikî yapısı (Ö2, Ö3)	2
		İdarecilerin olumsuz tutumu (Ö5, Ö7, Ö8, Ö11)	4
	Veli ile İletişim	Velinin beklentileri (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8)	4
		Veli tutumu (Ö1, Ö8)	2
	Mesleğin Kendine Özgü Özellikleri	Tükenmişlik-yıpranmışlık (Ö1, Ö8)	2
		Branşın zorluğu (Ö2, Ö3, Ö7)	3
		Öğretmenlerin yetersiz olma durumu (Ö2, Ö5)	2
	Statü olarak öğretmenlik	Maddi olanakları (Ö1, Ö8, Ö9)	3
		Saygı (Ö1, Ö3, Ö8)	3
	Eğitim Sorunları	Müfredat (Ö1, Ö7)	2
		Eğitim sorunları (Ö1, Ö5)	2

Ö3: motivasyonumu etkileyen hocam mesela mezun olmuş öğrencilerimin beni araması beni etkiler. Bir yerlere geldiklerini görmek, öğrenci başarısı aynen bunlar beni etkiliyor. Yani verdiğim emek karşılığını gördüğüm zaman her işte olduğu gibi ben de olumlu yönde etkileniyorum.

Ö6: Tabiki motivasyonumuzu etkileyen baş sebep öğrencilerimizin derse karşı ilgi olması ve tutumu. Öğrenci derse ne kadar katılır aktif olursa öğretmen de o kadar mutlu olur.

Ö8: Bir çocuğun ruhuna dokunabiliyor olmak, belki hiç samimi bir sevgi görmemiş bir çocuğun o sevgiyi tatmasını sağlamak, onun önüne insanlık ve tüm canlılar adına kutsal bir amaç koyabilmek en önemli motivasyon kaynağım.

Öğretmenler olumlu tema altında ayrıca okul idarecileri tarafından takdir edilmeyi önemsediklerini belirten yanıtlar vermişlerdir:

Ö1: öğretmeni destekleyen, öğretmeni yönlendiren, takdir etmeyi bilen, öğretmenle özellikle diyalogda olan aslında okul müdürü, yani hem veliyle hem öğretmen ile hem veli-öğretmen

hem öğrenci-öğretmen, hem okul-öğretmen arasında bence en önemlilerinden biri okul yöneticiliğinin olduğunu düşünüyorum ben.

Ö10: Mesleki motivasyonumu olumlu yönde etkileyen faktörler; .. okul idaresi ile yapıcı bir iletişime sahip olmak, öğrencilerle kaliteli bir iletişim ortamının oluşması

Ö11: öğrencilerimin başarıları en çok motive ediyor ama bunun yanında takdir edilmek ve ödüllendirilmek de güzel ve olumlu şeyler benim için.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okulda kendilerini iyi hissettiren meslektaş iletişimi ve kuruma aidiyetin önemine vurgu yapan görüşlere sahip oldukları görülmüştür:

Ö7: okulda zümredeki arkadaşlarla daha fazla görüşüp konuşuyorum. O yüzden onlarla beraber çalışmak aynı işi yapmak aslında iyi geliyor. Bir derdimiz olduğunda paylaşabiliyorum. Konu öğrenci de olsa kişisel bir şey de olsa meslektaşlarım okuldaki motivasyon kaynağım diyebilirim.

Ö5: olumlu bir motivasyon dersem o da her şeye rağmen bu mesleğe olan sevgi.

Ö9: yapılabilecek ödüllendirmeler aslında öğretmenlerin çalıştıkları kuruma olan aidiyet duygusunu geliştirerek mesleki motivasyonunu son derece önemli etkide yükseltecektir.

Ö2: Bir de bunları ilave olarak kendi zümreniz en başta olmak üzere diğer branşlarda da size destek verecek olan bilhassa matematik olduğu için sayısal derslerde aynı sınıfa giren ders öğretmenlerin yani şube öğretmenlerinin de çok çok önemi var motivasyonu sağlamada

Ö4: gün geçtikçe biliyorsunuz yeni yaklaşımlar teknolojik etkinlikler ortaya çıkıyor. Bunlar da hem kişisel kariyerimi geliştirmek hem de öğrencilere bunları kullandırtmak, onlara faydalı olmak adına bunlar da olumlu gelişmeler. Beni olumlu olarak etkiliyor bunlar.

Araştırmada verilen öğretmen yanıtlarından motivasyonu olumsuz etkileyen unsurların veli ve okul idaresi ile ilgili olduğu görülmüştür:

Ö1: Olumsuz olarak şöyle, maalesef ki velilerin tutumları bizlere öğretmen olarak hani bir öğretmen değil de aslında bizi böyle bir değişik bir meslek sahibi görmeleri hani sanki biz o an çocuklara bakıcıymışız gibi davranmaları bizi gerçekten üzüyor. Eğitim öğretimde tabii ki de biz sonuna kadar öğrenciye her şeyi öğretmekte görevliyiz ama veriler maalesef bu sınırdır bu çizgiyi biraz abartıp farklı davranabiliyorlar.

Ö7: en olumsuz motivasyonumuzu etkileyen bana göre velilerin beklentileri, onların öğretmen olarak bizleri gerçekten çok sıkması ve çocuklarının gözünde bizleri farklı yönlendirmeleri.

Ö8: Birincisi, veli tutumu. Çocuğunun eğitimiyle ilgili hiçbir sorumluluğu üstlenmeyip, öğretmenin elinde sihirli değnek olduğunu zanneden şımarık veli profili... Velilerin beklentisi çok yüksek, bu öğretmeni çok zorluyor...liyakatsiz yöneticiler. Herhangi bir okulun kapısından içeri girmemesi gereken, öğretmenlik yapamayan, öğrenciyle sağlıklı bir iletişim kuramayan, tek derdi bulunduğu makamdan bir üst makama çıkmak olan, prosedür delisi yöneticiler... hem ben hem çevremdeki öğretmen arkadaşlarımın birçoğu tükenmişlik sendromu yaşıyor. Motivasyonu olumsuz etkileyen unsurlar çok daha fazla.

Öğretmenlik mesleğine özgü birtakım problemlere ilişkin elde edilen kategoriler sonucu öğretmenlerin olumsuz etkilendiklerine ilişkin yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Ö2: branşı anlamında yetkinliği daha ön planda sosyallik evet olmazsa olmaz bir şeydir. Ancak burada temel kaygı öğrenci faktörü olduğu için aynı derse girdiğiniz aynı sınıfın dersine girdiğiniz öğretmenlerin yeterliliklerinin olmuş olması ...yeri geldiğinde müfredatla ilgili eksik görülen bir şeyler olduğunda o sınıfla ilgili onlardan yardım istendiğinde size olumlu döndüklerle gelmiş olmaları sizin mesleki motivasyonunuz artırıyor. Ama bu tam tersi olduğunda da direkt bize olumsuz sonuçlar olarak yansıyor

Ö5: İdari sorunlar, öğretmenlerin yeterliliği/yetersizliği, olumsuz veli davranışları, öğrenci merkezli problemler vs gibi pek çok motivasyon düşürücü konu var ama bunları tali problemler olarak görüyorum ben. Kanımca benim motivasyonumu en fazla olumsuz etkileyen az evvel bahsettiğim konu. Öğretmene güvenilmemesi, dikkate alınmaması, önemsenmemesi, değerli hissettirilmemesi.

Ö11: Örgütsel belirsizlikler derken mesela karar alma süreçlerinde belirsizlik yaşanması gibi idarecilerle ve okuldaki öğretmenlerle bu tür iletişim sorunlarının olması.

Okul ortamında yaşanan aksaklıklar veya zorluklar da öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu konu ile ilgili yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö2: ... sınıfın mevcudu. Şube miktarı öğretmenlerin kalitesi bunlar tabii ki etkiler. Fiziki ortam olmazsa olmazdır. Yani en başında şunu söyleyebiliriz, ortak kullanılan yerler lavaboların temizliğinden tutun da fiziki ortam sınıfın temizliği, personel sayısı, okuldaki yardımcı eleman sayısı,teknolojik araç bilgisayar akıllı tahtanın olup olmaması yani bunları

hepsini baştan sona bir süreç içerisinde değerlendirmek gerekir. Bunların azlığı veya yokluğu, noksanlığı tabii ki de sizin motivasyonunuzu etkileyecek şeyler

Ö3: Okullarda gerçekten çalışma koşulları bazen hani bizi zorlayabiliyor; fiziki koşulların yanında bunun nöbeti oluyor. Öğrencilerin başına herhangi bir şey gelmesinden hani sorumlu, her şeyden bizim sorumlu olmamız bunlar olabiliyor. Sorumluluğumuzun fazla olması bu konularda. Yani bunlar bazen bizi yoruyor. Yani sadece işimize odaklanmak dışında orada başka işlerle uğraşmamız işte nöbetçiliktir işte. Ne bileyim güvenlidir, bazen sağlıklı oluyoruz, her şey olabiliyoruz. Yani okulda bunlar da bize birazcık olumsuz yönde etkiliyor.

Ö6: Özellikle nöbet günlerinde daha çok yorulduğumu mutsuz olduğumu düşünüyorum. Dersten daha fazla yoruyor beni.

Ö10: motivasyonumu olumsuz yönde etkileyen faktörler ise; sınıf ve okul mevcudunun kalabalık olması söylenebilir.

Kariyer İlerlemesini Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlere Yönelik Bulgular

Katılımcıların kariyer ilerlemelerine yönelik görüşleri ile elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 44'te verilmiştir:

Tablo 44

Kariyer İlerlemesini Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etmenlere Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	n
Olumlu	Yüksek Lisans-Doktora	Kendini geliştirme (Ö1, Ö2, Ö3)	3
		Faydalı (Ö1, Ö2, Ö3)	3
	Mesleki Sevgi	Mutlu olma (Ö2, Ö9)	2
		Takdir edilme (Ö1, Ö11)	2
		Yeni deneyimler (Ö6, Ö10)	2
		Ailevi Sorunlar (Ö6, Ö10)	2
Olumsuz	Engelleyici Unsurlar	İş zorluğu (Ö3, Ö4, Ö11)	3
		Sınırlı Fırsatlar (Ö3, Ö4, Ö11)	3
		Yönetim ve politika (Ö1, Ö4, Ö9)	3
	Kariyer Olarak Öğretmenlik	Kariyer basamakları (Ö1, Ö5)	2
		Öğretmenlik kariyer mesleği olarak görülüyor (Ö1, Ö7, Ö8)	3

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen ikinci soruda kariyer ilerlemelerini etkileyen etmenleri olumlu ve olumsuz olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda oluşturulan olumlu tema altında yüksek lisans-doktora ve mesleki sevgi, olumsuz tema altında engelleyici unsurlar ve kariyer olarak öğretmenlik kategorileri belirlenmiştir. Olumlu tema altında öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapmaya yönelmelerinde en büyük etken olarak kendilerini geliştirmelerinin kariyerleri açısından olumlu olduğunu ayrıca meslekî yönden faydalı olacağını düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine yönelik bazı yanıtlar aşağıda yer almaktadır:

Ö1: Şöyle, şimdi ben yüksek lisans mezunuyum. Uzman öğretmenlik ünvanını aldım. Olumlu olarak tabi ki de hani bu ünvanlar beni mutlu ediyor. Yani şöyle ünvan olarak evet ilerlemiş olarak hissettim ama şimdi ben hani kendimi yüksek lisans yaptığım için çalışma yaptığım için illaki hani kendimle ilgili bazı hani geliştirmişliğim geliştirmişliklerim var... bir üst öğrenim, bir üstüne gitmemiz. Üniversiteden bağlı olarak bölüm alanında uzmanlaşmamız bizi daha da ilerleteceğini düşünüyorum... biz aslında öğretmenler takdir edilmeyi seviyoruz. Hani bu da olursa bizim için daha iyi olumlu şeylere.

Ö3: Yüksek lisans yaptım. Sürekli kendimi geliştirmeye çalışan birisiyim sürekli çevrim içi eğitimler almaya çalışan seminerleri konferanslara katılmaya çalışan birisiyim. Yani benim bakış açımı çok değiştirmiştir. Yani ben bunlarla beraber kendim ilerlediğimi görüyorum. Bazı şeyleri daha iyi yaptığımı görüyorum.

Ö6: yeni şeyler öğrenmenin öğretmenlik kariyerime faydası var mutlaka. Mesela okul içinde bilişim öğretmenimiz bazen bizlere bazı akıllı tahtada kullanabileceğimiz uygulamalardan bahsediyor. Örneğin canva uygulaması gibi .Bunların faydalı olduğunu düşünüyorum.

Ö10: Kişisel olarak yeni şeyler öğrenme ve yeni deneyimler yaşama isteğim olumlu etmenler arasında sıralanabilir.

Bunun yanında öğretmenler mesleklerini sevmenin onlar için bir mutluluk kaynağı olduğunu bir bakıma öğrencilerine faydalı olmanın öğretmenler için bir kariyer göstergesi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir:

Ö7: Öğrencilerimle mutluysam iyi bir öğretmenim diyorum. Onların gözünde iyi bir öğretmen olmak kariyerinde iyi şeyler yapıyor anlamına gelir bence

Ö9: İcra ettiğimiz mesleği sevmek, kendimizi bu meslek için biçilmiş kaftan görmek , her gün işe giderken mutlu gidebilmek aslında kariyer ilerlemesini düşünmemizi sağlayan önemli bir etmendir.

Ö2: Ben 26 yıllık öğretmenim EYT kapsamında bugün itibariyle emekli olmak gibi bir hakkım da var. Ancak bu yolu seçmiyorum. Neden seçmiyorum? ... Bilgi birikimim dolısıyla öğrencilere hala faydamın ve had safhada olduğunu düşünüyorum. Bu bilgilerden onları da mahrum etmek istemiyorum. Neden yüksek lisans yapıyorum? Bir hedefim yok, .. ölçme değerlendirme alanında yüksek lisans yapmamın en baş nedenlerinden biri günümüz gelişen çağında hem teknolojik hem de şu anda halihazırda değiştirilmesi planlanan bir müfredat var... Sadece soru sormaktan ibaret olmadığını düşünüyorum ben öğrenciye. çünkü doğru soruyu sorabilmek ve doğru değerlendirebilmek onları incelemek açısından çok çok önemli olduğunu düşünüyorum

Ö11: Kişisel Motivasyonum olmadan kariyer hedeflerimi hazırlayamam...takdir edilen bir iş ortamı kariyer gelişimine teşvik eder.

Öğretmenlerin kariyerleri hakkında olumsuz görüşlerinin temelinde toplumun gözünde öğretmenliğin bir kariyer mesleği olmadığını düşündükleri görülmüştür:

Ö5: Kariyer ilerlemesinden kastınız Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe oradan da Başöğretmenliğe geçisse buradan çok olumlu bir motivasyon çıkacağını sanmıyorum sayın hocam. Kariyer basamaklarında ilerlemenin nasıl olacağı 2 yıldır netleştirilememiş durumda. Bunun ötesinde aynı işi yapıp farklı kategorilere ayrılmak özünde zaten problem barındırdığı için olumsuz motivasyon çıkması daha baskın bir durum olabilir.

Ö7: Günlük hayatta da hiç kimsenin öğretmenlerin kariyer ilerlemesi olduğunu dikkate de aldıklarını düşünmüyorum herkesin gözünde öğretmeniz, sadece bir öğretmen...

Ö8: Öğretmenlik de kariyer yok, yöneticiler bile öğretmen kadrosunda. Zaten yönetici de olsanız pek bir şey değişmiyor. Kariyer ilerlemesinin olmaması motivasyon kaybına neden olan en önemli unsurlardan biridir.

Ö10: olumsuz etmenler arasında ise özel hayatımda sorumluluklarımın fazla olması sıralanabilir.

Olumsuz etmenler arasında öğretmenler tarafından, yüksek öğrenim yapmalarına veya eğitim almalarına engel ailevi ya da kurumları tarafından bazı engellerin olduğu ifade edilmiştir:

Ö3: Engelleyici yani ders programımız yeterince uymuyor ve idari idarecilerle bazen uyum oluyor, bazen olmuyor hani? Yüksek lisans için doktora için izin istendiğinde bazen oluyor,

bazen olmuyor. Hani yapılabiliyor, bazen yapılamıyor bunlar da dolayısıyla kariyerimizi olumsuz etkiliyor.

Ö6: Kariyer ilerlememi etkileyen etmenlere gelince bir öğretmen ve aynı zamanda bir anne olarak evde de çok sorumluluklarım olması ve yaşça daha küçük bir kızım olması sebebiyle hizmet içi eğitim seminerlerine yada başka eğitimlere saatlerinin uymaması ya da başka sebeplerden dolayı çok katılamıyorum. Ama katılmayı isterdim..

Ö11: Mesela doktora için ders programımın uygun olmaması gibi sınırlı fırsatlar ilerlememi zorlaştırabiliyor.

Bir başka açıdan kişisel ya da örgütsel kaynaklı olmayan bir takım problemlerin de öğretmenlerin kariyer ilerlemelerine olumsuz etki yaptığı görülmüştür:

Ö9: Ülke yönetimine gelen farklı siyasi görüşteki yöneticilerin her bir birey için adaletli davranması toplum içerisindeki tüm vatandaşların kariyer ilerlemesinde umutsuzluğa kapılmasını önleyecektir.

Ö1: Şuan kariyer basamakları parayla sınırlandırıldı. Ben şöyle bir şey okudum, yurt dışında mesela oradaki uzman öğretmenler, aday öğretmen yetiştirme konusunda yetkin olabiliyorlar. Görüş bildirme konusunda yetkin olabiliyorlar ama bizde sadece şu an maddiyat olarak maalesef uzman öğretmenlik teşvik ediliyor.

Ö4: Müfredatın işte sınırlayıcı olması sizi konular hakkında sınırlandırması, belli konuları yetiştirme gayreti içerisinde olmanız bu konuda belirleme yapmanızı engelliyor derinlemesine çalışma yapmanızı bunlar olumsuz yöntem yönler.

Dijital Yeterliği Artırmanın Mesleki Gelişim Yönünden Öğretmenlerin Kariyerine Olumlu Etkilerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların dijital yeterliğin artmasının mesleki gelişimleri yönünden kariyer ilerlemelerine olumlu etkilerine yönelik görüşleri ile elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 45'te verilmiştir:

Tablo 45

Dijital Yeterliği Artırmanın Mesleki Gelişim Yönünden Öğretmenlerin Kariyerine Olumlu Etkilerine Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	n
Dijital Çağın Gerekliliği	Ders Hazırlık-Anlatım Süreci	Kullanışlı (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)	8
		İlgi çekici-eğlenceli (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6)	5
		Tembellik yapabilir (Ö2, Ö5)	2
	Mesleki Gelişim	Mesleki doyum (Ö1, Ö3)	2
		Öğrenci gözünde yetersiz olmamak (Ö3, Ö7, Ö8)	3
Dijital Yetkinliğin Önemi	Öğrenciler ile İletişim	Dijita yerli-göçmen (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8)	4
		Teknoloji günlük hayatta da kullanılıyor (Ö2, Ö4, Ö10)	3
	Akademik Gelişim	Akademik gelişime faydalı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10)	6
		Dayanışma (Ö2, Ö3, Ö4, Ö9)	4

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen üçüncü soruda dijital yeterliği artırmanın meslekî gelişim yönünden kariyer ilerlemelerine ne tür olumlu etkiler yaptığını ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda oluşturulan dijital çağın gerekliliği teması altında derse hazırlık ve anlatım süreci ile meslekî gelişim kategorileri; dijital yeterliğin önemi teması altında öğrenciler ile iletişim ve akademik gelişim kategorileri belirlenmiştir. Dijital çağın gerekliliği temasında elde edilen kodlar neticesinde öğretmenlerin dijital yeterliğin gerekliliğine ilişkin en büyük etken olarak teknolojinin derste kullanışlı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine yönelik bazı yanıtlar aşağıda yer almaktadır:

Ö6: Çünkü çağımız çocuklarının sadece öğretmen ve ders kitabı odaklı ilgisini çekebilmek artık neredeyse imkansız.

Ö2: Yani sınıf içerisinde kullanımda Web 2.0 araçlarını kullanıyorum öğrencilere ödevlerimi verirken bunlardan yararlanıyorum. Değerlendirirken hem ölçerken hem değerlendirirken faydalı hem de geri dönüt veriyorum

Ö5: Ama bunu yapay zeka araçlarını kullanıp sorumlulukların bir kısmını oraya havale edip zamandan kazandırıyor. Ancak dijital araçlar doğru ve verimli kullanılmazsa yetenekleri geri götürme, kolay arayışının neden olduğu bir ataleti de beraberinde getirme riskinin olduğunu da unutmamak gerekiyor.

Ö8: Bunların da ötesinde derse hazırlıkta ve ders içinde teknolojiden yararlanmamak mümkün mü? Bence değil. Mesleğe başladığımız dönemde soyut kalan birçok konuyu teknolojik gelişmeler sayesinde somutlaştırabiliyoruz. Üstelik bu bize ciddi anlamda zaman da kazandırıyor. Dersde hazırlıkta artık ChatGPT'yi kullanıyorum. Benim birkaç saatte yapacağım hazırlığı ChatGPT birkaç dakikada yapıyor.

Ö11: çevrimiçi kaynaklar ve dijital platformlar sayesinde öğrencilerimize daha fazla erişim ve esneklik sunabiliriz.

Bunun yanında öğretmenlerin kendilerini donanımlı hissederek meslekî doyum sağladıkları görülmüştür:

Ö1: Şöyle illaki, hani bu konu zaten kariyere yansıyacaktır diye düşünüyorum. Bir de şöyle düşünüyorum. Kendinizi mesleki yeterlilik doyumuna ulaştırdığınızda hani ulaştırmada bunların gerekli olduğunu düşünüyorum. Hani kariyerimize daha olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.

Ö3: Tabi ki yani bir yapılması istenen bir şeyi bazen sadece siz yapabiliyorsunuz. Sadece o eğitimleri aldığınız için sizden isteniyor mesela. Dolayısıyla kendinize güveniniz de artıyor bir bakıma mesleki doyum için gerekli diye düşünüyorum.

Ö4: Ben kendim de derslerimde özellikle matematik öğretiminde dijital alışverişlerin kullanılması taraftarıyım kendimde bu tür simülasyonları sık sık kullanıyorum bunlar tabi ki olumlu anlamda dersleri etkiliyor. Bunun dönütünü de alıyorum zaten öğrenciler sanki daha çok katılmaya isteği ve hevesi oluyorlar hocam. Diğer matematikçi arkadaşlara da yardımcı olurum hep.

Ö9: Gelişen bu teknoloji çağında bu hususta kendimizi ne kadar donanımlı hale getirebilirsek aslında o kadar verimli bir eğitim sergileyebiliriz.

Dijital çağın önemi temasında elde edilen kodlar neticesinde öğretmenlerin dijital yeterliğin gerekliliğine ilişkin en büyük etken olarak akademik gelişimlerine oldukça faydalı olduğunu belirttikleri görülmüştür:

Ö1: Akademik olarak geliyeceğimi düşünüyorum çünkü hani o alana yetkin olacağım ya artık hani o alanda yetkili olabileceğim ya o benim için daha böyle hani tatmin edici bir olay ve bununla ilgili daha üst sınavlara girip kariyerime daha da arttırabilirim. Mesela doktora başvurabilirim ya da hani bu konuyla ilgili başka çalışmalar yapabilirim ama önemli olan hani dijital yeterliğimin artması diye düşünüyorum.

Ö4: Şimdi atıyorum ölçmede yüksek lisans yapıyorum. Belli ölçüm aşamalarını geliştirdikten sonra bunlarla ilgili istatistikler, verileri elde etmeniz lazım. Bunlarla ilgili de teknolojileri kullanmanız lazım. Bu anlamda tabi ki kullanıyorum. Tabi ki avantajı oluyor.

Ö9: Artık bir tık ile erişebildiğimiz birçok noktada akademik olarak bizi ileriye taşıyacaktır.

Ö10: çünkü teknoloji çağında yaşamaktayız, ve gerek derslerde gerek kendi akademik gelişimimizde sıkça başvuracağımızı düşünüyorum.

Öğretmenlerin dijital çağın yaşanması ile öğrencilerin dijital yatkınlıklarının farkında oldukları ve bu konuda bir öğretmen olarak kendilerinin de çağa ayak uydurmaları gerektiğine vurgu yapan yanıtlar verdikleri görülmüştür:

Ö2: Dolayısıyla gençler, z kuşağı dediğimiz gençlere biz onların dilinden konuşabilmek, onların kanallarına girebilmek için onlar gibi yapıp onlar gibi düşünebilmemiz lazım ki onları daha iyi anlayıp istediğimiz, arzuladığımız yönde onlara daha faydalı olabilmek için bu konuda ilerlemek gerektiğini düşünüyorum...biz bir nevi dijital göçmen olarak adlandırılıyoruz. Çünkü çok eskiden evet biz normal standart kurallarla ilerlediğimizden sonradan öğrenmişlik yani dijital kendimizi biraz evirmeye çalıştık oysaki şu anda z kuşağı dediğimiz öğrencilerimizin hepsi dijital yerlilik yaşıyor. Yani halihazırda olan bir durumun içerisine doğuyor pozisyonundalar. Dolayısıyla biz bir göçmen olarak dijital göçmen olarak onların ilerlediği dünyaya girmeye çalışıyoruz bir nevi göç etmeye çalışıyoruz, yerlilerin içerisine yerleşmeye çalışıyoruz...çünkü evin içerisinde bunun benzeri 3 tane daha varlık olduğu için onlara da yetebilmek yani bir ebeveyn olarak hem onları yakalayabilmek hem onların dilinden konuşabilmek hem de öğrencilerimizle aynı bağı kurabilmek için mecburen ama iyi olarak iyi katkı sağladığını düşündüğüm için artık bir onların dilinden konuşmak hepimiz adına iyi olduğumu düşünüyorum.

Ö6: Şimdiki çocuklar zaten biliyor öğretmen olarak biz de bilmek durmundayız.

Ö7: Öğrencilerin gözünde yetersiz gözükmem istemem.

Ö8: Muhatabı olan çocuklar ve gençler zaten teknolojinin içine doğuyor. Öğrencilerinizin bu kadar iç içe olduğu teknolojik gelişmelerden haberdar olmamanız onlarla olan bağlarınızı zayıflatır. Öğrencinin size bakışını olumsuz yönde etkiler.

Dijital Yeterliği Artırmanın Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyona Olumlu Etkilerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların dijital yeterliğin artmasının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına olumlu etkilerine yönelik görüşleri ile elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 46’da verilmiştir:

Tablo 46

Dijital Yeterliği Artırmanın Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyona Olumlu Etkilerine Yönelik Tema, Kategori ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	n
Ders	Öğrenci Motivasyonu	Faydalı (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8)	6
		Derse ilgi (Ö3, Ö4, Ö6, Ö8)	4
		Eğlenceli (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)	4
	Kullanılan Program ve Araçlar	Eba (Ö3, Ö4, Ö6)	3
		Telefon, tablet (Ö1, Ö3)	2
		Akıllı tahta (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11)	5
		Uygulamalar (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11)	5
	Etkinlikler	Dinleme, konuşma, kelime (Ö6, Ö7, Ö9, Ö10)	4
		Sanal gezi (Ö1, Ö8)	2
		Soru çözme (Ö1, Ö3, Ö4)	3
		Kodlama (Ö4, Ö5)	2
		Sunum (Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)	4
		Oyun (Ö2, Ö4, Ö9)	3
		Grafik veya açı çizimi (Ö3, Ö4, Ö5)	3
İdareci ve Meslektaş	İdareci ile İşbirliği	Yöneticilerin teknoloji yeterliği (Ö1, Ö3, Ö8)	3
		Yönetici ile iletişim (Ö2, Ö7, Ö8, Ö11)	4
	Meslektaş İşbirliği	Yardımlaşma (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11)	6
		Meslektaş ile iletişim (Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11)	5
Kişisel	Hizmetiçi	Alınan eğitimler faydalı (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11)	6
		Alınan eğitimler verimli değil (Ö1, Ö7, Ö8)	3
	Dijitale Yatkınlık	Öğrenmek önemli ve iyi hissettiriyor (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)	9

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen dördüncü soruda dijital yeterliklerinin artmasının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarına ne tür olumlu etkiler yaptığına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda oluşturulan ders teması altında öğrenci motivasyonu, kullanılan programlar ve araçlar, etkinlikler kategorileri; idareci ve meslektaş teması altında idareci ile işbirliği ve meslektaş ile işbirliği kategorileri; kişisel teması altında hizmetiçi ve dijitale yatkınlık kategorileri belirlenmiştir. Ders temasında elde edilen kodlar neticesinde öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artmasının öğretmenlik

mesleğine yönelik motivasyonlarına ilişkin en büyük etkenin öğrenci motivasyonu kaynaklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine yönelik bazı yanıtlar aşağıda yer almaktadır:

Ö2: *Sınıf içerisindeki etkinliklerde yeri geldiğinde öğrenciyi motive etmek için geçen yarışmalarda sınıf için de yarışma düzenleyerek yani matematik yeri geldiğinde matematik dışındaki yarışmalarla da sadece o branşa ait olmak o branşla ilerleyeceğimiz anlamına gelmiyor. Onları bir nebze dersten koptuğunu düşündüğümüz zaman farklı etkinliklerle, yarışmalarla, eğlenceli programlarla, yeri geldiğinde şarkı söyleyerek, yeri geldiğinde oyun oynayarak ve çoğunlukla da ders içersinde kullanarak.*

Ö4: *örneğin sınıfta bir matematik oyunu oynattığım zaman öğrencilerin derse katılımı bir hayli fazlasıyla artıyor. Bu da benim öğretmen öğretmeye yönelik güdülerimi olumlu etkiliyor.*

Ö6: *Çünkü bu sayede öğrenciler dersten daha çok zevk alıp derse aktif katılıyorlar...Ayrıca Wordwall etkinlikleri, Kahoot, Duolingo gibi uygulamalarda çok eğlenceli ve faydalı oluyor.*

Ö8: *Açıkçası öğrencilerime daha faydalı olduğumu düşündüren her şey motivasyonumu artırıyor...Derste, dozunda kullanılmış her dijital platform öğrencinin derse ilgisini artırıyor.*

Uygulamaların çeşitliliği ve kullanım olanaklarından faydalandıklarını belirten öğretmenler dijital yeterliğin derslerde kullanışlığına dikkat çekmişlerdir:

Ö3: *Hem vakitten kazanıyoruz hem görselleştiriyoruz bazı şeyleri, bazen daha az yoruluyoruz*

Ö4: *AutoCad diyorum. Geogebra kullanıyorum, kendi çizim yapmanıza da şeyde EBA'da çizim yapmanıza gerektirecek şeyler de var Fatih eğitim projesinin akıllı tahtaların da vardı onlarla ilgili çizim kalemleri var, cetveller var. Şimdi açılı ölçümleri yaptırıyorum da onu boyunu ölçtürüyorum, ya işte oraları çizdiriyorum. Bunlarla ilgili bol soru çözüp aktivite yaptırıyorum.*

Ö5: *Teknolojiyi kodlama, robotik, grafik ve video düzenleme uygulamalarında kullanıyorum.*

Ö8: *Dersler daha eğlenceli geçiyor. Diğer branşlara göre yapabileceklerimiz sınırlı da olsa, ben Türkçe öğretmeniyim, yine de mümkün olduğunca kullanmaya çalışıyorum. Birkaç örnek vereyim: Diyelim ki kaybolmaya yüz tutmuş mesleklerle ilgili bir konu işliyoruz. Derste, akıllı tahtadan Bursa, İznik'teki bir çini ustasına görüntülü bağlanıp hem onula bir söyleşi*

gerçekleştirebiliyoruz hem de bir çininin yapılışını izliyoruz. Veya millî kültür temasında Göbeklitepe'ye gitmeden sanal ortamda Göbeklitepe'yi gezebiliyoruz. Bilgi aktarımındaki sunumların kolaylıkları söylemiyorum bile, artık onlar çok klasik. Onları zaten kullanıyoruz.

Dijital yeterlik anlamında kendini yeterli gören öğretmenler, bu durumun kendileri için hem meslektaşları ile hem de idarecileri ile iletişimde avantajlı olduğunu belirtmişlerdir:

Ö2: Ben en başta zaten meslektaşlarımı da bunlara yönlendirmek için motive etmek için elimden geleni yapıyorum. Hatta derslerime gelen arkadaşlarım da oldu. Ne gibi kullandığım yönünde araçların nasıl kullandığım yönünde tavsiye niteliğinde çok da eğlenceli olduğunu onlar da farkına vardı onlar da çoğunluğu kullanmaya başladı tabi idarecilerim konusunda her zaman destek aldım. Çünkü genelde yani çalıştığım idarecilerim bu konuda hem bana hem de diğer arkadaşlarıma hep destek oldular. Tabi münferit olayları saymazsak genel anlamda %90-95 anlamında hem ben bu konuda memnunum hem de idareci arkadaşlarım benim bu yeterli sahip olmam konusunda onlar da sevinç içerisinde.

Ö3: Benden bazı işleri isteyebiliyorlar. Yapabildiğim için bende yardımcı oluyorum. O yönden bir katkısı oluyor Olumlu yani niçin mesela atıyorum bir ara müdür yardımcımız yoktu, okuldan gitmişti ders programını hazırlayamıyorlardı. Ben o programı daha önceden kullanmıştım, biliyordum. Hani ders programlarını bile ben hazırlıyordum mesela o çalıştığım okullardan

Ö10: Zümre olarak bu konuda bilgi alışverişi yapıldığında hem bu konuda gelişimimize katkı sağlayacağını hem de olumlu bir iletişim ortamı oluşacağını düşünmekteyim.

Bunun yanında öğretmenlerden bazıları teknoloji yeterliğinin az olduğunu düşündükleri idarecilerin dijital teknolojiye bakış açılarının genelleme yapmaksızın her zaman olumlu olmadığını birtakım önyargılara sahip olduklarını ifade etmişlerdir:

Ö1: Bir de şöyle, şimdi biz yöneticimize belirtiyoruz, bunu kullanacağım diyoruz bilmiyor. Yani o programı bilmiyor ve bize diyor ki hocam yok ya da kullanamayız diyor ve bizi etkiliyor, aşağı düşürüyor. O yüzden bu kesinlikle hani hem iletişimimize katkı sağlar.

Ö4: Tabi şöyle, müdürün ya da diğer personel öğretmen arkadaşlarım daha çok idarenin bu konuyla bakış açısıyla çok ilintili. Yani, eğer bu konuyla ilgili derinlemesine bilgisi yoksa sizi yani dersi kaynatıyor gibi de damgalayabilir. Bunları boş oyun olarak da algılayabilir. Çünkü bilmiyorlar içeriğini yaklaşımları bilmedikleri için. kendini geliştirme yatkın değilse siz eğer derste tebeşir kullanarak haldır haldır ders anlatıyorsanız siz daha çalışkan

olarak görebiliyor ama derste bir dijital çizim yaptırıyorsanız herhalde öğretmen yanlış olguya kapılabilir.

Ö8: Okuldaki bilişim teknolojileri öğretmenlerine görevleri dışında birçok iş yükleniyor. Hatta teknolojiden anladığım için benden bile birçok işi yapmam isteniyor. Üstelik görevimiz olmadığı halde bu işleri yaptığımız için ne biz ne de bilişim teknolojileri öğretmenleri takdir ve taltif ediliyor. Ödüllendirme yok maalesef.

Araştırma geneliyle de uyumlu olarak dijital yeterliği iyi düzeyde olan öğretmenlerin teknolojiye olan yatkınlıklarının kişisel olduğu görülmüştür. Yeni teknolojik araçları kullanmaya ve bu konuda eğitim almaya meraklı oldukları söylenebilir. Kendi imkânları ile ya da eğitimler sonucu teknoloji ile ilgilenmenin kendilerini iyi hissettirdiği sonucuna ulaşılabilir:

Ö1: şöyle düşünün şimdi ben dersteyim öğrenci benden daha böyle aktif olduğunda kendini yetersiz hissedip daha da çöküşe geçersin ama öğrenci senden bir şey gördüğünde “Aaa öğretmenin bunu nasıl öğrendiniz?” dediğinde hem senin doyumunu artar hem de mesleki olarak ya evet ben bu işi yapıyorum deyip ona göre olumlu davranışlar sergilersin.

Ö3: Bu tarz şeyler yapıyorum ya da mesela kendi ilgim olduğu için Android'den uygulama yapmayı öğrenmiştim... Çocuklara mesela toplama, çıkarma, çarpma, bölme işlemleri soran rastgele ve onları puanlayan ve onların da ilgisini çekiyor telefonda tabletten oynayabiliyorlar.

Ö5: teknoloji eğitimleri alıyorum. Genelde yüz yüzeden ziyade dijital platformlardan ihtiyaç duyduğum eğitimlere katılıyorum.

Ö7: dijital çağdayız teknolojiyi kullanabilmek kendimi iyi hissetmemi sağlar, kendime olan güvenimi sağlamlaştırır ve ben de derslerde yerinde kullandığımda iyi hissediyorum

Ancak eğitimlerin verimliliği konusunda tam bir görüş birliği bulunmamaktadır:

Ö3: Hani ama bu tabi benim kendi hobim olarak uğraştığım bir şeydi. Bunu sadece matematiğe uyarlamaya çalıştım. Bir tane program yapmışım mesela ki zaten eğitimini de bu programın eğitimini de EBA'dan normal şeyden bizim kendi milli eğitimimizin eğitimlerinden alarak oradan öğrenmişim.

Ö7: Teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimler almaya çalıştım fakat bana faydalı oldu mu dersiniz olduğunu çok düşünmüyorum. Özellikle uzaktan eğitimler çok verimli geçmiyor bence.

Ö8: kişisel gelişime katkı sağlayacak her şey öz güveni, dolayısıyla motivasyonumu artırır..... Fakat bu hizmet içi eğitimler maalesef öğretmenin pratikte ne işe yarar dersiniz orada bir durmak lazım. Bu eğitimler, öğretmene pratik yöntemler sunmuyor maalesef. Daha çok didaktik içerikli eğitimler oluyor. Öğretmen de ya mecbur olduğu için ya da sertifika sahibi olmak için bu eğitimleri alıyor.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma problemlerinin sırasına göre ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesine ve kariyer memnuniyetlerinin desteklenmesine yönelik uygulayıcılar ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin dijital yeterlik, kariyer memnuniyeti ve mesleki motivasyon düzeyleri nedir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin Dijital Yeterlik Düzeyleri

Araştırmada Yılmaz Ergül ve Taşar (2023) tarafından geliştirilen öğretmenlerin dijital yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, başta Öğretmenler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (ISTE, 2008), Eğitimcilerin Dijital Yeterliliği için Avrupa Çerçevesi (Redecker, 2017), Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri MEB (2006), ve UNESCO Öğretmenler için BİT Yeterlilik Çerçevesi (UNESCO, 2018) olmak üzere bazı standart ve politika raporlarına yapılan içerik analizi sonucu oluşturulmuştur. Söz konusu çerçeve ve raporlara göre öğretmenlerin dijital teknoloji yeterliklerinin altı farklı alanda toplanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar: 1) öğrenme-öğretme süreci, 2) dijital kaynakları seçme ve kullanma, 3) değerlendirme, 4) dijital teknolojiler, 5) mesleki öğrenme ve 6) kaynakların etik kullanımınıdır. Araştırmada kullanılan dijital yeterlik ölçeği tek boyutlu bir ölçektir. Alanyazında öğretmenlerin dijital yeterliklerini ölçmeye çalışan ölçeklerde farklı faktörler olsa da dijital yeterlik ölçeğinde aynı özelliği ölçen maddeler farklı faktörler altında

toplanmamıştır. Örneğin “paylaşma ve iletişim kurma”, “sosyal/kültürel katılım” ve “mesleki katılım” gibi. Benzer şekilde dijital kaynakların güvenli kullanımına ilişkin yeterlilik maddeleri çeşitli ölçeklerde farklı faktörlerde yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin dijital öğretim becerileri ve meslektaşları ve öğrencileriyle olan iletişimleriyle ilgili bazı maddeler DigCompEdu standartlarının ve Garzón-Artacho ve diğerleri (2021) tarafından Türkçe uyarlama ölçeğinde bulunan mesleki bağlılık adlı faktöre bağlı bazı maddeler ile benzerdir. Bunun dışında dijital yeterlik ölçeği öğretmenlerin dijital materyal geliştirme yeterliliklerini ölçen bir madde de içermektedir (Yılmaz Ergül & Taşar, 2023).

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin dijital yeterlik ortalamaları $\bar{x}=3.55$ olup orta düzeydedir. Alanyazında mevcut araştırma ile benzerlik gösteren çalışmaların (Benali vd., 2018; Fidan & Cura Yeleğen, 2022; Gümüş, 2021; Lucas vd., 2021) yanında öğretmenlerin dijital yeterliğinin istenen düzeyde olmadığına elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır (Kıymet & Çakır, 2023; Köksal & Canlı, 2024). Bunun yanında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerinin ve entegrasyon düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Eskici & Çayak, 2023; Sezgin vd., 2017).

Ölçekte yer alan maddeler verilen yanıt seçenekleri arasında bulunan *uygun değil* yanıtının öğretmenler tarafından çok yüksek oranda işaretlenmemesi öğretmenlerin teknoloji ile ilgili sorulara karşı çok duyarsız kalmadıkları olarak yorumlanabilir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre en yüksek ortalama “*Dijital teknolojileri öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak şekilde kullanırım.*” maddesine aittir. Bu maddeye öğretmenlerin dörtte birinden fazlası (%26.3) *daima* cevabını vermişlerdir. Bunun yanında en düşük ortalamaya sahip iki madde “*Öğrenciler için dijital içerikli öğrenme materyalleri geliştiririm.*” ve “*Öğrencilerin öğrenme süreçlerini çeşitli dijital teknolojiler (e-portfolyo, excel vb.) kullanarak değerlendiririm.*” maddeleridir. Söz konusu bu maddelerin ortalamaları değerlendirildiğinde öğretmenlerin derslerde aktif olarak dijital teknolojiyi kullanmayı tercih ettikleri, ancak içerik geliştirme ya da öğrencileri değerlendirme konusunda dijital teknolojiye çok fazla rağbet etmedikleri düşünülebilir. Sezgin ve diğerleri (2017), araştırmaları sonucunda benzer şekilde öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre öğretmenler sınıflarda teknolojiyi sadece görselliği ve hızı artırıcı bir araç olarak kullandıkları yönünde olduğu kanısına varmışlardır. Zhao, Pinto Llorente, Sánchez Gómez ve Zhao (2021) tarafından hizmet içi öğretmenlerin dijital yeterlik algıları genel olarak olumlu bulunan bir çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlası kendilerini “iyi” veya “çok iyi” olarak değerlendirmelerine rağmen dijital içerik oluşturmaya olan güvenleri düşük olan öğretmenler internet alanları oluşturmada ve dijital

içerik oluşturmada kötü olduklarını düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin BİT araçlarını asgari destek aracı olarak gördüklerini ancak kendi dijital içeriklerini oluşturup diğer kullanıcılarla paylaşma konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini göstermektedir.

Ayrıca çalışmada “*Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen yeni dijital teknolojileri kullanmayı öğrenirim.*” maddesine diğer maddeler göre yüksek sayılabilecek %72.3 oranında *genellikle ve daima* yanıtlarını vermişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin derslerde teknolojik araçları kullanma konusunda kendilerini geliştirme çabasında oldukları söylenebilir. Teknolojiden yararlanmak her öğrenme modunun önemli bir parçasıdır bu sebeple teknoloji destekli öğrenme yönteminden tam olarak yararlanmak için teknolojinin müfredat geliştirme, öğrenme süreci girdisi, öğrenme süreci prosedürü ve dağıtım yönteminin tüm seviyelerine entegre edilmesi gerekmektedir (Sarker, Wu, Cao, Alam & Li, 2019). Ancak birçok öğretmen teknolojiyi sınıf etkinliklerine etkili bir şekilde entegre edememektedir (Instefjord, 2015). Çakır ve Yıldırım (2009), bilgisayar öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin okullarda teknoloji entegrasyonunu etkileyen pek çok unsurun (sınıfların kalabalık olması, sınırlı erişim ve öğretmenin yetersiz bilgisi gibi) olduğunu tespit etmişlerdir (Çakır & Yıldırım, 2009). Garzón-Artacho ve diğerleri (2021) göre öğretmenler dijital içerikte iletişim ve işbirliğinde en iyi becerileri göstermektedir ancak özellikle yaratma, bilgi okuryazarlığı ve problem çözme açısından öğretmenlerin gösterdiği seviye düşüktür. Fidan ve Cura Yeleğen (2022), öğretmenlerin dijital yeterlik ihtiyaçları arasında en fazla uygulama ve pratik eksikliği, yazılım ve programların kullanımında yetersiz olduklarını; Sezgin, Erdoğan, Erdoğan (2017) ise öğretmenlerin internet kullanımı konusunda kendilerini yeterli hissederlerken yazılımlar konusunda bilgi düzeylerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

Bir öğretmenin teknoloji kullanımı konusunda ne kadar iyi eğitilmiş olursa, BİT'i öğretim süreçlerine başarılı bir şekilde entegre edebilme ihtimali de o kadar yüksek olmaktadır (Benali vd., 2018). DigCompEdu, öğretmenlerin karşılaştığı en büyük zorluğun dijital teknolojiyi nasıl kullanacakları değil, öğretme ve öğrenme için nasıl uygulayacakları olduğunun altını çizmektedir (Lucas vd., 2021). Avrupa Eğitimciler Dijital Yeterliliği Çerçevesi (DigCompEdu), öğretmenlerin dijital yeterliliği için altı yetkinlik alanı ve toplam 22 yetkinlikten oluşan bütünsel bir çerçeve sunmaktadır (Redecker, 2017). Çerçevenin yeterlikleri arasında bulunan değerlendirme stratejileri ve içerik oluşturma, öğrencilere geri

bildirimde bulunma ve onların dijital yeterliklerini geliştirmeye yönelik olması açısından oldukça önemlidir.

Teknolojiler toplumda ve ekonomide giderek daha fazla kullanılmakta ve yaşamımızın sosyalleşme, iletişim kurma, boş zaman geçirme, bilgiye erişme ve ders çalışma gibi çeşitli yöntemlerle bizleri etkilemektedir (Ala Mutka, 2011). Mobil cihazlar, akıllı tahtalar, MOOC'ler, tabletler, dizüstü bilgisayarlar, simülasyonlar, dinamik görselleştirmeler ve sanal laboratuvarlar gibi yeni teknoloji destekli öğrenme araçlarının kullanıma sunulması, okullarda ve kurumlarda eğitimi değiştirmiştir (Haleem, Javaid, Qadri & Suman, 2022). Teknolojiyi öğrenmeye entegre etmeye yönelik eğitim hareketi, mevcut nesil öğrenenler için bir öncelik olarak vurgulanmıştır (Benali vd., 2018). Alanyazında öğretim programına iyi entegre edilmiş teknoloji ile öğrenci performansında ve başarı düzeyinde olumlu etkiler görülebilir kanısını paylaşılmaktadır (Özerbaş & Erdoğan, 2015). Dijital öğrenme ve öğretme araçlarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanımı dersleri ilgi çekici hale getirme, oyun tabanlı öğrenme gibi sistematik öğrenmeyi desteklemektedir (Atan & Kocasaraç, 2022). Öğrencilerin dijital ortamda daha verimli öğrenmeleri ve okul çalışmalarından daha fazla keyif almaları konusunda öğretmenlerin dijital yeterliliğinin yüksek olmasının olumlu katkısı bulunmaktadır (Caena & Redecker, 2019; Redecker, 2017).

Öğretmenlerin Kariyer Memnuniyeti Düzeyleri

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre ($\bar{x}=3.50$, $ss=0.79$) öğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeyleri “yüksek” olarak bulunmuştur. Bir öğretmenin kariyer memnuniyeti, çalışma ortamının gerekliliklerinin farkına varmasıdır. (Wong, 2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin memnuniyet düzeyleri ile ilgili bir çalışmada, demografik değişkenlerin memnuniyeti güvenilir bir şekilde tahmin etmeyebileceği, ancak içsel ve psikososyal değişkenler ile işyeri ve kişilerarası ilişkilerin iş memnuniyetini etkilediği rapor edilmiştir (Richards, Washburn, Carson & Hemphill, 2017). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin, kariyer tatminlerinin ve mesleki rol önemli ölçüde ilişkilidir (Li & Yu, 2022). Öğretmenler tarafından algılanan sorumlu liderliğin kariyer tatmini ve iş adanmışlık davranışlarına etkisi olup sorumlu liderler, öğretmenlerin kariyer tatminlerini artabilir ve yüksek motivasyonun hakim olduğu bir çalışma ortamı oluşturabilmektedir (Özan, Güneş & Güneş 2023). Polonya'da yapılan ve COVID-19 salgını sırasında çalışan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyini, iş tatmini duygusunu ve

öz yeterliliklerini değerlendiren bir çalışmada öğretmenlerin işlerinden orta düzeyde memnuniyet duymaktadırlar. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile iş memnuniyeti arasında yakın bir ilişki olduğuna ve bu nedenle gelecekte tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasına yatkınlık yaratabileceğine dikkat çekilmektedir (Bartosiewicz vd., 2022). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun iş tatmini konusunda olumlu oldukları ve iş tatminine ulaştıkları görülmüştür (Arslan, Yıldırım, Duman, Kandur, & Özdemir., 2023).

Kariyer memnuniyeti, bireyin kariyerinin içsel (subjektif) ve dışsal (objektif) yönlerini oluşturan unsurlardan elde ettiği doyumdur (Aktaş, 2014, s. 200). Objektif boyutlar içerisinde bireylerin çalışma ve çabalarının gelir düzeyleri, yükselme, iş ortamı gibi yönlerinin tatmini yer almaktadır; subjektif boyutlar ise bireylerin kariyer yaşamlarıyla ilgili ilerlemelerini, gelişimini, kısacası kariyer başarılarını ve tüm bunlar sonucunda elde edilen memnuniyet düzeyidir. (Avcı & Turunç, 2012, s. 45). Eğer birey, kariyer yolculuğunun kendi değerleriyle ve yaşam amaçlarıyla uyumlu olduğunu düşünüyorsa, bu durum kariyer memnuniyetini artırır. Ancak, kariyer ilerlemesi ile bireysel hedefler arasında bir uyumsuzluk varsa, bu da memnuniyetsizliğe yol açabilir. Dolayısıyla, kariyer memnuniyeti, sadece dışsal başarılar (terfi, gelir artışı vb.) değil, aynı zamanda bireyin kendi içsel tatmin düzeyiyle de yakından ilişkilidir. Bu yönüyle kariyer memnuniyeti, bireylerin hem profesyonel hem de kişisel gelişimlerini anlamada önemli bir kavramdır.

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin motivasyona yönelik algıları yüksek düzeyde olup ölçeğin tümünde ($\bar{x}=3.78$), içsel boyutta ($\bar{x}=3.86$), dışsal boyutta ($\bar{x}=3.73$) ve yönetsel boyutta ($\bar{x}=3.75$) olarak elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin okullarında kendilerini kurumun birer parçası olarak gördükleri, meslekleri ile ilgili karar verme ve inisiyatif alma yetkisine sahip oldukları, öğretmenlik mesleğinin kendilerine güvence ve saygınlık kazandırdığını düşündükleri, yöneticilerinin tutum ve davranışlarının onları cesaretlendirdiği tespit edilmiştir. Nitekim alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen sonuçlar bulunmaktadır (Akdemir, 2020; Akpolat & Oğuz, 2022; Can, 2015; Gülmez & Özdemir, 2023; Yılmaz, 2009).

Araştırma bulguları öğretmenlerin içsel, dışsal ve yönetsel motivasyon algıları yönünden değerlendirildiğinde öğretmenlerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyonlarının kaynaklarına göre incelendiği bazı çalışmalarda elde edilen bulgulara benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Ertürk & Aydın, 2016; Gülmez & Özdemir, 2023; Kaya, Yıldız & Yıldız, 2013; Yazıcı, 2009). Bunun yanında Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013), motivasyon düzeylerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerde içsel motivasyon unsurlarının, okul yöneticilerinde ise dışsal motivasyon unsurlarının öne çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Başlıca motivasyon teorilerine göre işgörenlerin motivasyonları dışsal ve içsel kaynakları olabilmektedir (Dündar, Özutku & Taşpınar, 2007; Yazıcı, 2009). Deci (1971), içsel motivasyona sahip davranışları, kendi çıkarları için, başka bir deyişle, bunları yapmanın zevki ve tatmini için yapılan davranışlar olarak tanımlamıştır (Deci, 1971). Bunlar, maddi ödül veya kısıtlamaların olmadığı durumlarda insanların gönüllü olarak gerçekleştirdiği faaliyetlerdir (Deci & Ryan, 1985). Öte yandan dışsal motivasyon, eylemlerin hedeflerinin, etkinliğin kendisinde var olan hedeflerin ötesine uzandığı çok çeşitli davranışlarla ilgilidir. Davranışın nedenselliği çevresel faktörler olduğunda dışsal motivasyon söz konusudur. Bu kapsamda öğretmenlere verilen ödül ve cezalar, yönetici, öğrenci ve ailelerden aldıkları sosyal destek ve cesaretlendirmeler dışsal motivasyon kaynaklarıdır.

Araştırmada kullanılan motivasyon ölçeğindeki maddelerin yanıtlanma ortalamaları incelendiğinde öğretmenler tarafından verilen yanıtlar arasında en yüksek ortalamanın ($\bar{x}=4.01$) “*Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.*” maddesine ait olduğu görülmüştür. Okul müdürleri, eğitim örgütlerinde motivasyonun sağlanması konusunda belirleyici role sahip bir konumdadır. Öğretmenlerin mesleklerine olumlu tutum geliştirmelerinde okul yöneticilerinin tutumu kuşkusuz çok etkili olmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin liderlik ve iletişim becerisi özellikleri öğretmen motivasyonu üzerinde önemli belirleyicilerden olduğu yönündedir (Gümüştas & Gülbahar, 2022; Özdoğru, 2022). Öğretmenlerin motivasyonları üzerine yapılmış araştırmalardan okul yöneticileriyle ilgili olanlar arasında incelenen çalışmalarda okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri (Doğan & Koçak, 2014), algı yönetim taktikleri (Sarı, 2019), etik liderlik davranışları (Sağlam & Emirbey, 2019), çatışma yönetim stilleri (Yüksel, 2020), kayırmacı davranışları (Güneş & Köse, 2021) gibi çeşitli değişkenlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler genel olarak okul yöneticilerinden onları motive eden ve başarılı olmalarını sağlayan güçlü lider özellikleri, hoşgörü, güven ve telkin edici yönetici desteği içeren (Ada vd., 2013;

Gümüştaş & Gülbahar, 2022); fark edilme, takdir, karara katılım, adil davranılma vb. davranışlar beklemektedirler (Deniz & Erdener, 2016).

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri ölçekteki motivasyon düzeyini belirleyen maddelerden en düşük ortalama ($\bar{x}=3.32$) ise “*Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.*” maddesine verilen yanıtlardan elde edilmiştir. Bir mesleğin toplumdaki konumunu etkileyen önemli hususlardan birisi de o mesleğin sayısı ve yaygınlığıdır (Sunar, 2023). Aydın, Demir ve Erdemli’nin 2015 yılında yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre öğretmenler mesleklerini düşük statüli bir meslek olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı öğretmenler, zaman içinde mesleki statülerini kaybetmelerinin ana nedeninin üst yönetimin tutumu ve öğretmen yetiştirme sisteminin düşük nitelikli olması ile şekillenen eğitim sisteminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Erzen ve Epçaçan (2018) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %11.8’inin öğretmen saygınlığının olumlu olmasını öğretmenin bireysel performansına ve başarılı çalışmalarına bağladıkları, %10.1’inin öğretmen saygınlığının olumlu olmasını öğretmenin mesleki yeterliliklerine bağladıkları bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinde saygınlığın bir göstergesi olarak öğretmen davranışları, öğretmenin kişisel özellikleri, iletişim becerileri, mesleki yeterlikleri oldukça önemlidir (Bozkurt & Kutlu, 2021).

Öğretmenlerin Dijital Yeterliklerinin Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu ve Ünvan Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Mevcut araştırmada öğretmenlerin dijital yeterlikleri incelendiğinde cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve ünvan değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmenlerin dijital yeterlik düzey ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerinin kıdemine göre dijital yeterlik düzey ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalama 0-11 yıl kıdeme sahip öğretmenler için elde edilirken en düşük ortalamanın 31 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler için tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre öğretmenlerinin dijital yeterlik düzeyleri birbirine oldukça yakın olarak bulunmuştur. Ünvan değişkenine göre dijital yeterlik ortalamalarına bakıldığında uzman ve başöğretmen ünvanına sahip olmayan öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alanyazındaki bazı çalışmalarda, dijital yetkinlik düzeyleri bakımından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür (Gümüş, 2021; Ilomäki, 2011; Keskin & Yazar, 2015; Süzer, 2022). Bazılarında ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Fidan & Cura Yeleğen, 2022; Krumsvik, Jones, Øfstegaard & Eikeland, 2016). Bazılarında ise mevcut çalışmada olduğu gibi kadın ve erkek öğretmenler açısından dijital teknolojinin kullanımı konusunda hiçbir farklılık görülmemektedir (Kıymet & Çakır, 2023; Köksal & Canlı, 2024; Tondeur, Aesaert, Prestridge & Consuegra, 2018). Öğretmenlerin kıdemlerine göre bazı çalışmalarda dijital yeterlikleri arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır (Fidan & Cuda Yeleğen, 2022; Parlak Aras, 2023; Zhao vd., 2021). Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dijital yeterlilikleri bazı çalışmalarda anlamlı bir farklılık görülürken (Kıymet & Çakır, 2023; Süzer, 2022) bazılarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir (Parlak Aras, 2023).

Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan (2017) tarafından yapılan çalışma neticesinde öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz yeterliklerinin yaş ve kıdeme göre anlamlı şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler derslerde dijital teknolojileri sadece genç öğretmenlerin kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bişirici ve Gülbahar (2023) ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarında öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça dijital yeterliliklerinin de arttığı sonucuna varmışlardır. Aynı çalışmada sadece dijital yeterlik ölçeğinin alt ölçeklerinden güvenlik, veri okuryazarlığı, problem çözme, iletişim ve iş birliği ölçeklerinde erkeklerin kadınlardan daha olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür.

Hatos, Cosma ve Clipa (2022), çalışmasında algılanan dijital becerilerin erkek öğretmenler lehine farklılaşmasını erkek öğretmenlerin kişilikleriyle ilgili olup narsisistik yönlerinden de kaynaklanabileceğini, dolayısıyla elde edilen sonucun erkek öğretmenlerin kendi BİT becerilerini gerçek BİT becerilerinden daha yüksek düzeyde değerlendirmeleri sonucu olarak ortaya çıkmış olabileceğini iddia etmiştir. Nitekim çeşitli çalışmalar cinsiyetin gerçek dijital beceriler üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını ve bunun yerine beceri setlerindeki farklılıkların erkek ve kadın öğretmenler arasındaki sosyal, tarihsel, kültürel veya diğer bağlamsal farklılıklarla ilişkili olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Law, Pelgrum & Plomp, 2008).

Öğretmenlerin Kariyer Memnuniyetlerinin Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu ve Ünvan Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Mevcut araştırmada öğretmenlerin kariyer memnuniyetleri incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. İstatistiksel olarak farklılık görülmesi de ortalama değerlerine baktığımızda erkeklerin kariyer memnuniyetlerinin, kadınlara göre yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Duru ve Arslan (2022) tarafından ilkökul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlilik inançları, yenilikçilik algıları ve iş memnuniyetlerinin incelenmesine yönelik çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin birbirine yakın olmakla birlikte istatistiksel olarak farklılaştığı, kadın öğretmenlerin iş memnuniyetinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ile kariyer tatmini arasındaki ilişki açısından Ng ve arkadaşlarının (2005) meta analizi aralarında bir ilişki olmadığını öne sürmektedir. Ancak aynı zamanda Greenhaus ve diğerlerinin (1990) ABD'deki, Seibert ve Kraimer'in (2001) (yine ABD'de) çalışmasının, Tak ve Lim'in (2008) Kore'deki çalışmasının ve Hirschi ve arkadaşlarının (2016) Almanya'daki çalışmalarının tamamında cinsiyet ile kariyer tatmini arasında bir ilişki bulmuştur.

Tak ve Lim (2008) Kore'de bilişim teknolojileri şirketinde görev yapan çalışanlar ile yaptığı araştırmada, istihdam durumuna (geçici veya sürekli çalışan) ve iş türüne (profesyonel ve profesyonel olmayan çalışanlar) dayalı kariyer kaynaklı değişkenlerin farklılıkları incelenmiş; kariyer bağlılığı ve kariyer tatmini ile demografik değişkenlerin bazıları (cinsiyet, eğitim düzeyi, işyerindeki statü, maaş miktarı) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit etmiştir. Baidoun'un (2018), kariyer memnuniyeti ve örgütsel bağlılıkla ilgili Kuveyt bankacılık sektöründe yürüttüğü araştırmasındaki bulgular, yaş ve terfinin kariyer memnuniyetiyle ilişkili olduğu, cinsiyet ve kıdem süresinin ise ilişkili olmadığı yönündedir.

Ayrıca, Schneer ve Reitman'ın (1994) boylamsal araştırması, erkeklerin kadın meslektaşlarına kıyasla önemli ölçüde daha yüksek düzeyde kariyer tatminine sahip olduklarını bildirmiştir. Buna karşılık, Karatepe'nin (2012) Kamerun'da otelcilik sektöründe yaptığı araştırmada ve Yap ve arkadaşlarının (2010) Kanada'da bilişim ve finans sektöründe yaptıkları çalışmada, kadınların erkek meslektaşlarına göre daha yüksek kariyer tatmini yaşadıkları bulunmuştur (Baidoun, 2018).

Mevcut araştırmanın analiz sonuçlarına öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre kariyer memnuniyet düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılık lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Kılınç, Tortumlu ve Uzun (2021) tarafından

öğretmenlerin kariyer tatmini düzeylerinin demografik açıdan incelendiği çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin kariyer tatminleri, kıdem, gelir durumu, medeni hâl ve branş değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmakta; ancak cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ünvan değişkenine göre öğretmenlerin kariyer memnuniyetlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlara göre farklılığın uzman ve başöğretmen ünvanına sahip olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kariyer memnuniyetleri ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın ünvanı başöğretmen olan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür.

Psikolojik dayanıklılık ile kariyer değiştirme niyeti arasındaki ilişkide kariyer tatmini ve alternatiflerin yetersizliğinin aracı ve düzenleyici rollerinin incelendiği 218 beyaz yakalı çalışan ile yürütülen çalışmada yaş, cinsiyet ve eğitim durumu gibi demografik değişkenler ile kariyer değiştirme niyeti arasında anlamlı bir korelasyonun olmadığı tespit edilmiştir (Demir, 2022).

Öğretmenlerinin kıdemine göre kariyer memnuniyet düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonuçlarında 11-20 yıl-31 yıl ve üstü öğretmenler ile 21-30 yıl-31 yıl ve üstü öğretmenler arasında anlamlı bir şekilde farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerinin kıdemine göre kariyer memnuniyetleri açısından en düşük ortalama 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler olarak tespit edilmiştir. Kılınç, Tortumlu ve Uzun (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olanların, 1 ila 10 yıl ve 11 ila 20 yıl arasında tecrübeye sahip olanlardan kariyerlerinden daha fazla tatmin oldukları saptanmıştır. Altunışık (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin kariyer hedeflerini belirleme düzeyleri cinsiyet ve brans değişkenine göre hiçbir alt faktörde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak kıdem değişkenine göre tüm alt faktörlerde farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu ve Ünvan Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Mevcut araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelendiğinde cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve ünvan değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmenlerin motivasyon ortalamalarına bakıldığında genel motivasyonları alt boyutlar da dahil kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarının

birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerinin kıdemine göre genel motivasyon ortalamaları en yüksek 0-11 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve en düşük ortalamaya 31 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler olarak tespit edilmiştir. Motivasyonun alt boyutlarındaki ortalama değerlere bakıldığında yönetsel boyutunda en yüksek ortalama 0-11 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve en düşük ortalamanın 31 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Motivasyonun alt boyutlarındaki ortalamalar arasında kıdeme göre en yüksek değer içsel alt boyuta ait olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre öğretmenlerinin motivasyonları hem genel motivasyon düzeyinde hem de alt boyutlarda lisans mezunu öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ünvan değişkenine göre motivasyonlarına bakıldığında uzman ve başöğretmen ünvanına sahip olmayan öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alanyazında motivasyonun düzeyi cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı benzer çalışmalar bulunmaktadır (Akpolat & Oğuz, 2022; Ateş & Yılmaz, 2018; Yılmaz, 2009). Ancak bazı çalışmalarda elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin genel motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu (Akdemir, 2020; Dursun, 2023; Yılmaz & Kırıl, 2014); öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin iş doyumuna göre (Can, 2015) ve kıdeme göre (Dursun, 2023; Ertürk & Aydın, 2016) anlamlı bir şekilde değiştiği çalışmalar mevcuttur.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin kariyer memnuniyetleri, mesleki motivasyonları ve dijital yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde düzenlenmiştir. Mevcut araştırmada dijital yeterlik, motivasyon ve kariyer memnuniyeti arasındaki ilişkilere yönelik yapılan analiz sonucu dijital yeterlik ile motivasyon ve kariyer memnuniyeti arasında düşük düzeyde, motivasyon ile kariyer memnuniyeti arasında orta düzeyde güçlü pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının onların kariyer memnuniyetleri için önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre içsel, dışsal ve yönetsel alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin

motivasyon düzeyleri açısından hem içsel hem dışsal hem de yönetsel faktörlerin önemli olduğu görülmektedir.

Çalışanların işe katılımı, motivasyonu veya memnuniyetini sağlamak çalışanlardan verim almak için oldukça önemli kavramlardır (Aksan, 2019). Nitekim yapılan bazı çalışmalar motivasyonun çalışan memnuniyetini etkileyen bir faktör olduğunu göstermiştir (Aydın, 2010; Gökkaya & Türker, 2018; Kuru, 2022). Çoban (2019) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri inceleyen çalışmasında; eksikliklerini gidermek ve değişen bilgi teknolojilerine uyum sağlamak amacıyla mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin; özgüveni ve öz yeterlilik inancının artması sayesinde moral ve motivasyonları olumlu anlamda etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ile kariyer memnuniyeti arasında mesleki motivasyonunun aracılık rolü var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Dijital yeterlik ve kariyer memnuniyeti arasındaki ilişkide motivasyonun aracılık rolünün olup olmadığını test etmek amacıyla bootstrap (yeniden örnekleme) yöntemini esas alınarak dijital yeterlik ve kariyer memnuniyeti arasındaki dolaylı etki 0,094 ve %95 güven aralığı 0,016- 0,106 olarak elde edilmiş ve bu aralık 0 değerini içermediği için dolaylı etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Baron ve Kenny (1986), c' katsayısının sıfır olması ($c'=0$) durumunun bir aracı değişkeninin olduğunu gösterdiğini; c' katsayısında sıfıra ulaşmadan bir azalmanın olmasının ise birden fazla aracı değişkenin olabileceğini gösterdiğini belirtmektedir. Bu durumda öğretmenlerin dijital yeterliklerinin kariyer memnuniyetleri üzerindeki etkisinde motivasyonun kısmi aracılık rolü bulunmaktadır. Ancak mesleki motivasyon, dijital yeterlik ve kariyer memnuniyeti arasındaki ilişkinin tamamını ölçmemektedir. Aralarındaki ilişkide muhtemel başka değişkenlerin olması söz konusudur.

Alanyazında kariyer memnuniyetine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde; kariyer memnuniyetinin kişinin aile yaşamından başlayarak çalıştığı işyerindeki sağlanan hizmetlerin kalitesinden, ödüllendirmeye ve işin nasıl organize edildiğine kadar birçok faktörden etkilenebileceği (Gözüm, 2021); yöneticiler üzerindeki araştırmalarında motivasyonel değişkenler içerisinde yer alan hırsın kariyer memnuniyetini olumsuz

etkilediği, organizasyon başarısının ise kariyer memnuniyetini olumlu yönde etkilediği (Durmuş & Akyüz, 2021) görülmüştür.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘‘ğretmenlerin dijital yeterlik, kariyer memnuniyet ve mesleki motivasyon hakkındaki görüşleri nasıldır?’’ şeklinde düzenlenmiştir. Çalışma, ğretmenlerin kariyer memnuniyeti, mesleki motivasyonu ve dijital yeterlik algıları üzerinde durarak, mesleki başarı ve motivasyonlarına etki eden olumlu ve olumsuz faktörleri değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçları, aşağıdaki önemli bulguları ortaya koymuştur:

Mesleki Motivasyon

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin motivasyonları üzerinde en büyük olumlu etkenler arasında ğrenci başarısı ve kaliteli ğrenci-ğretmen iletişimi yer almaktadır. Bunun yanı sıra, meslektaşlar arası dayanışma ve okul yönetimi tarafından takdir edilmek, öğretmenlerin motivasyonunu artıran diğer önemli faktörlerdir. Bulgular, ğretmenlerin mesleki motivasyonuna ilişkin ğrenci merkezli motivasyon kaynakları, kurumsal ve meslektaş ilişkileri, motivasyonu olumsuz etkileyen faktörler olmak üzere üç alt başlıkta özetlenebilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmına göre öğrencilerle kurulan iletişim ve onların akademik ya da kişisel başarıları başlı başına birer motivasyon kaynağı olarak görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin derse karşı ilgisi ve katılımını sağlayabilmek kadar mezun olan ğrencilerinin de gelişimlerini görmeyi bir öğretmenin performansını doğrudan etkileyen motive edici bir faktör olarak görmektedirler. Bu durum öğretmenlerin kariyer memnuniyetlerinin yalnızca akademik başarıyla sınırlı olmayıp, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerinden de beslendiği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin motivasyonları üzerinde okul idaresinin ve meslektaş ilişkilerinin etkisi de önemli bir boyut olarak ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi, takdir etmesi ve onlarla etkili iletişim kurması, mesleki motivasyonu artıran unsurlar arasında sayılmıştır. Herzberg, alışanı başarısı, gelişme imkanları, işte ilerleme imkanları, geribildirimleri, takdir edilme gibi motive eden faktörleri ‘‘motive edici faktörler’’, çalışma şartlarının tatmin ediciliği ile ilgili şirket kuralları, şirket politikası, denetim, ücret, iş

güvenliği gibi faktörleri “hijyen faktörler” olarak gruplamıştır (Sağlam, 2007). Hijyen faktörlerinin varlığı motivasyona önemli bir etki etmese de, yokluğu durumunda motivasyon kaybına neden olmaktadır. Motive edici faktörler ise kariyerinde yükselme, başarı, ilerleme, kendini ispatlayabilme, sorumluluk alma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Herzberg, motive edici faktörleri aynı zamanda çalışanın performansı ve motivasyonu arttıran tatmin edici faktörler olarak da adlandırmaktadır (Yıldırım, 2020). Okul yöneticileri tarafından takdir edilmek öğretmenlerin mesleki motivasyonunu sağlayan motive edici faktörler olarak etki etmektedir.

Meslektaşlar arasındaki dayanışma ve işbirliği de öğretmenlerin mesleki motivasyonunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Aynı zümredeki arkadaşlarla çalışmak, dertleşmek ve ortak çözümler üretmek gibi meslektaş desteğinin önemine vurgu yapan öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları güçlü bağların, aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ve motivasyonu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Dörnyei ve Ushioda (2011) öğretme motivasyonu ve meslekte kalma motivasyonu olarak iki boyutta vurgulamıştır. Öğretmenlik mesleğini seçen ve bu meslekte emeklilik hayali kuran öğretmenler için çalıştıkları kuruma aidiyet duygusu mesleğe olan bağlılıklarını da güçlendirecektir.

Araştırmada öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörlerin başında veli tutumları, idari sorunlar ve fiziki koşullar gelmektedir. Özellikle velilerle yaşanan sorunlar, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ciddi şekilde zedelemektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre velilerin günümüzde öğretmenleri adeta bir çocuk bakıcısı gibi görmeleri ve çocuklarına yönelik gerçekçi olmayan beklentilerinin artması söz konusudur. Bu tür davranışların önemli ölçüde motivasyon düşürücü olmasının yanında öğretmenler, toplumun gözünde saygınlıklarının azalmasının da bu davranışların sebebi olarak görmektedirler. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin liyakatsiz davranışları ve iletişim sorunları da öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler tarafından dile getirilen teknolojik altyapı gibi eksikliklerin yanında nöbet günlerinde artan sorumlulukların öğretmenleri yorduğu ve iş motivasyonunu olumsuz etkilediği yönündedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının pek çok farklı faktörden etkilendiğini ve çalışmaya katılan öğretmenleri içsel motivasyona sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenci başarısı, meslektaş desteği ve yöneticilerin takdir edici tutumları motivasyonu artırırken; veli tutumları, idari yetersizlikler ve fiziki koşullar motivasyonu

olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artırılabilmesi için çok boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlik mesleği üzerinde yapılan çalışmalar öğretmenlerin mesleki motivasyonuna içsel ve dışsal (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım & Yalçın, 2013; Canpolat, 2011; Yazıcı, 2009) ayrıca yönetsel (Çiftçi, 2017; Karataş, 2022; Sağlam, 2007) motivasyon kaynaklarının etkisinin olduğunu göstermektedir. Yıldız, Çetiner, Çetiner ve Çalışkan (2024) öğretmenlik mesleğine başlama motivasyonları ve kariyer gelişim süreçlerini ele alan çalışmalarında, öğretmenlerin motivasyonel faktörlere ilişkin görüşlerini öğrencilerin gelişimine katkıda bulunma isteği ve eğitimde yenilikçi yaklaşımların önemi olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Gümüştas ve Gülbahar (2022) tarafından öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının hangi motivasyon kaynaklarından etkilendiğini araştırdıkları çalışmaları sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyonları davranışın sürekliliğini sağlarken, dışsal motivasyonların içsel motivasyonları destekleyen önemli bir unsur olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde artırmak için okul yöneticilerinin, öğretmenleri destekleyici bir rol üstlenmesi ve iletişim kanallarını açık tutması gerekmektedir. Aynı şekilde, velilerin bilinçlendirilmesi ve beklentilerinin gerçekçi bir düzeye çekilmesi, öğretmen-veli ilişkilerini iyileştirebilir. Ayrıca, fiziki koşulların ve teknolojik altyapının iyileştirilmesi, öğretmenlerin iş yükünün hafifletilmesi açısından önemlidir. Bu tür önlemler, öğretmenlerin mesleki tatminini artırarak eğitim kalitesine de olumlu katkıda bulunacaktır.

Kariyer İlerlemesi

Kariyer memnuniyetini ölçmeye yönelik yapılan araştırmalarda, kavram genellikle bireyin kariyer yaşantısında ulaştığı başarılar üzerinden değerlendirilir. Bu bağlamda, terfi, gelir artışı ve yeni yetenekler geliştirme gibi unsurlar, bireyin kariyer yolculuğunda kaydettiği ilerlemenin birer göstergesi olarak ele alınmaktadır (Denizli & Dünder, 2020, s. 19). Birey kariyerinin genel seyrinden memnun olabilirken, çalıştığı ortamın sunduğu koşullar nedeniyle iş tatmininde sorun yaşayabilir. Örneğin, esnek olmayan çalışma saatleri veya olumsuz iş ortamı, kariyer memnuniyetini etkileyebilirken, bireyin iş tatminini olumsuz yönde etkileyebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, yüksek lisans ve doktora çalışmalarını kariyer ilerlemeleri açısından olumlu görmektedir. Ancak, ailevi sorumluluklar, sınırlı kariyer fırsatları ve öğretmenlik mesleğinin toplum gözünde kariyer mesleği olarak algılanmaması gibi faktörler,

kariyer gelişimini olumsuz etkilemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumlu görüşleri, genellikle bireysel gelişim ve meslek sevgisi ekseninde şekillenmiştir. Özellikle yüksek lisans ve doktora yapmanın kariyerlerinde hem profesyonel hem de kişisel olarak gelişim sağladığını düşünen öğretmenler, akademik ilerlemenin motivasyonlarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, yüksek lisans ve doktora gibi akademik ilerlemelerin, sadece ünvan kazandırmaktan öte öğretmenlerin mesleki becerilerini artırarak daha nitelikli bireyler haline gelmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Hatta bazı öğretmenler, uzun yıllara dayanan mesleki tecrübelerini akademik birikimle birleştirerek öğrencilere daha iyi rehberlik edebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca bireysel kariyer hedeflerini değil, aynı zamanda öğrencilere olan katkılarını da önceliklendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler mesleki sevgi ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurmayı bir mutluluk kaynağı ve motivasyon unsuru olarak gördüklerini ifade ederek kariyer memnuniyetlerini sosyal fayda ile iç içe bir kavram olarak nitelendirmektedirler. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, lisansüstü eğitime erişimde kendi bireysel çabaların yanı sıra yöneticilerinin de bu sürece vereceği destek sayesinde kariyer ilerlemeleri önündeki engellerin azaltılabileceği yönündedir. Ders programlarının esnek olmaması, idarecilerin desteğinin sınırlı olması, ailevi sorumluluklar nedeniyle yüksek lisans veya doktora yapmanın önündeki engeller, destekleyici politikaların eksikliğini gözler önüne sermektedir.

Diğer taraftan kariyer ilerlemelerinin siyasi ve toplumsal koşullardan etkilendiğini düşünen öğretmenler bilhassa uzman ve başöğretmenliğin sadece ekonomik bir unvana dönüştüğü ve bunun kariyer motivasyonu sağlamaktan uzak olduğunu ifade etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kariyer hedeflerini desteklemek için eğitim sisteminde kapsamlı reformlara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin kariyer gelişim çabalarını desteklemek ve sistemin getirdiği engelleri azaltmak, daha motive ve nitelikli bir öğretmen kitlesi yaratılmasına katkı sağlayacaktır.

Dijital Yeterlik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre dijital araçların öğretim süreçlerinde kullanımı, derslerin daha ilgi çekici ve etkili hale gelmesini sağlamaktadır. Öğretmenler, dijital yeterliklerinin artmasının hem mesleki doyumlarını hem de öğrencilerle bağlarını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Ancak, yeterli düzeyde eğitim fırsatlarının sunulmaması ve

bazı yöneticilerin dijital teknolojilere yönelik önyargıları, bu süreci sınırlayıcı unsurlar olarak belirtilmiştir.

Dijital yeterliklerin artırılması, öğretmenlerin ders hazırlık süreçlerini kolaylaştırmakta ve etkili bir öğretim ortamı yaratmalarına olanak sağlamaktadır. Örneğin, teknolojik araçların (ör. Web 2.0, ChatGPT, Canva) kullanımıyla öğretmenler, soyut konuları somutlaştırabilir ve öğrencilerin derse ilgisini artırabilir. Öte yandan, dijital yeterlik, öğretmenlerin yalnızca ders anlatımında değil, aynı zamanda akademik çalışmalarda da önemli bir araçtır. Örneğin, istatistiksel analizlerin dijital araçlarla yapılması ya da online kaynaklara erişim, öğretmenlerin araştırma ve geliştirme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Dijital araçların kullanımının beraberinde getirdiği olumsuz etkiler de bulunmaktadır. Teknolojinin doğru ve verimli kullanılmadığında öğretmenlerde ataletle neden olması söz konusudur. Ayrıca, teknolojinin hızlı gelişimi, bazı öğretmenlerin bu gelişmelere ayak uydurmakta zorlanmalarına yol açabilmektedir. Özellikle daha kıdemli öğretmenler, öğrencilerinin "dijital yerlilik" avantajına karşın kendilerini bir "dijital göçmen" olarak görmekte ve bu durum kendilerinde yetersizlik hissine yol açabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, teknolojinin içinde doğan öğrencilerle öğretmenlerin arasındaki teknolojik farkın, dijital yetkinliklerin geliştirilmesiyle kapatılabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, dijital araçlara hakim olmayan öğretmenlerin öğrencilerin gözünde yetersiz görünebileceği ve bu durumun öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz etkileyebileceği de dile getirilmiştir. Dijital yeterliğin artırılması, öğretmenlerin kariyer ilerlemeleri ve mesleki doyumları açısından çok yönlü fırsatlar sunmaktadır. Ancak, bu süreç, teknolojinin bilinçli ve dengeli bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Eğitimde dijitalleşmenin geleceği, öğretmenlerin bu sürece uyum sağlama hızına ve bu araçların etkili kullanımı konusundaki becerilerine bağlıdır.

Frolova, Rogach ve Ryabova (2020), öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesini artıran faktörler arasında müfredatların geliştirilmesine uzmanların dâhil edilmesini; bu sayede öğretmenin dijital teknolojilerin uygulanmasına bağlılığının oluşmasını; sürdürülebilir örgütsel ilişkilerin geliştirilmesini; öğretmen eğitimi için kaynak ve personel desteğinin teminini önermektedir. Haleem, Javaid, Qadri ve Suman (2022), öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun olarak özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sayesinde interaktif eğitim materyalleri, çevrimiçi dersler, interaktif simülasyonlar ve diğer dijital kaynaklar, öğrencilerin konuları daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olacağına vurgu yapmaktadır. Rasheed, Kamsin ve Abdullah (2020), harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili bir çalışmada öğrencilerin karşılaştığı

üç kategorik zorluk teması teknolojik yeterlilik ve yeterlilik zorlukları; teknolojik yetersizlik; ve teknolojik karmaşıklık olarak belirlenirken öğretmenlerin karşılaştığı dört kategorik zorluk teması ise teknolojik yeterlilik ve yeterlilik zorlukları; öğrenciler için kaliteli çevrimiçi videolar hazırlamanın zorlukları; teknolojinin kullanımına ilişkin olumsuz inançlar ve teknolojik operasyon zorlukları olarak belirlemiştir. Çevrimiçi öğretim sırasında karşı karşıya kalınan zorlukların tespitine yönelik yapılan benzer çalışmalarda uzak bölgedeki öğrencilere ulaşmak, bilgi işlem kaynaklarına erişim (Johnson, Jacovina, Russell & Soto, 2016) ve özellikle sayısal konuları öğretmek (Gurung, 2021) belli başlı engeller arasındadır.

Olumsuz Etmenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre çalışma ortamındaki fiziksel yetersizlikler, idarecilerle yaşanan iletişim sorunları ve velilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren başlıca faktörlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler tarafından dijital araçların yanlış kullanımı veya aşırı bağımlılık riski de dile getirilmiştir. Gümüştas ve Gülbahar'ın (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlerin motivasyonunu sağlayan veya bozan durumların içsel motivasyondan çok dışsal motivasyon durumlarının etkili olduğu görülmüştür. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013)'ın sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen 63 dışsal motive edici etken, 19 içsel motive edici etken, 82 motivasyon bozucu dışsal etken ve 9 motivasyonu bozucu içsel etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin motive olmaları ve buna bağlı olarak çalışmalarında başarılı olabilmeleri için güçlü ve güven telkin edici bir yönetici desteğine ihtiyaç duydukları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyonlarını azaltan faktörler incelendiğinde ilk sırayı örgütsel motivasyon kaynakları, ikinci sırayı yönetsel motivasyon kaynaklarının aldığı görülmektedir (Çiftçi, 2017). Yazıcı (2009) öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve öğretmenlerin temel tutumları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada öğretmenlik mesleği üzerinde içsel motivasyon kaynakları dışsal kaynaklardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İmrenk Demiroğlu (2023) tarafından yapılan araştırmaya pek çok çalışma ile benzerlik göstererek öğretmenlerin yüksek içsel motivasyonunun onlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu yönündedir. Saygı, sosyal bağlantı ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey ihtiyaçlar karşılandığında öğretmen motivasyonu artmaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki başarı ve memnuniyetinde bireysel ve çevresel etkenlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının başında öğrenci başarısı gelirken, mesleki doyum ve kuruma aidiyet duygusunun yönetim ve meslektaş desteğiyle güçlendiği görülmektedir. Ancak, özellikle dijital yeterliklerin artırılması ve desteklenmesi konusunda daha fazla çabaya ihtiyaç olduğu açıktır. Dijital araçların etkili kullanımı, öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerini hem de öğrencilerle olan iletişimlerini güçlendirse de bu yeterliklerin desteklenmesi için daha kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gereklidir. Motivasyonun kaynağına göre kişinin iç dünyası veya çevresinden kaynaklı olmasına göre iki grupta incelenmektedir. İçsel motivasyonu güçlü olan bireylerin kendilerini motive etmede oldukça başarılı oldukları gözlenmektedir (Yıldırım, 2020). Nitekim bu çalışmada kariyerlerine etki eden içsel bir motivasyon göstergesi olarak öğretmenler, mesleklerini sevmenin onlar için bir mutluluk kaynağı olduğunu bir bakıma öğrencilerine faydalı olmanın öğretmenler için bir kariyer göstergesi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Dışsal güdüler ise daha çok kişinin çevresinde meydana gelen olaylar sonucu şekillenmektedir. Kişinin performansından kaynaklı ek ücretler alması, terfi edilmesi, yöneticisi tarafından takdir edilmesi gibi dışarıdan gelen ödüller de kişinin motivasyonunu artırmada oldukça etkili yöntemler olarak bilinmektedir (Yıldırım, 2020). Bu açıdan bakıldığında araştırmada tespit edilen olumsuz etmenler arasında yer alan okul yöneticilerinin tutumlarının değiştirilmesine ve yöneticilerin dijital teknolojiye dair bilgi ve farkındalığını artırmak, öğretmenlere daha fazla destek sağlayabilir. Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde kariyer basamaklarına sahip bir meslek olarak algılanmaması, öğretmenlerin kariyer ilerlemesi konusundaki motivasyonlarını zayıflatmaktadır. Bu algının değiştirilmesi için eğitim politikalarının yeniden ele alınması ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltecek uygulamalara öncelik verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri, Kariyer Memnuniyetleri ve Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Nicel ve Nitel Araştırma Bulgularının Bütünsel Sonuçları

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerinin dijital yeterlik ortalamaları $\bar{x}=3.55$ olup orta düzeydedir. Toplam ölçek ortalamaları açısından erkeklerin algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.61$) kadınlara oranla ($\bar{x} = 3.52$); 0-11 kıdem yılına sahip öğretmenlerin dijital yeterlik algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.71$), 11-20 kıdem yılına ($\bar{x} = 3.63$), 21-30 kıdem yılına ($\bar{x} = 3.48$), 31 yıl ve üstü kıdem yılına ($\bar{x} = 3.47$) sahip öğretmenlere oranla; ünvanı olmayan

öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.88$) ölçeğin tümünde uzman ($\bar{x} = 3.73$) ve başöğretmen ($\bar{x} = 3.79$) ünvanına sahip öğretmenlere oranla nispeten yüksek olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin dijital yeterlik algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.56$) ise çok az farkla lisansüstü öğrenim gören öğretmenlere oranla ($\bar{x} = 3.53$) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre en yüksek ortalama “Dijital teknolojileri öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak şekilde kullanırım.” maddesine aittir. Bunun yanında en düşük ortalamaya sahip iki maddelerden biri “Öğrenciler için dijital içerikli öğrenme materyalleri geliştiririm.” Diğeri ise “Öğrencilerin öğrenme süreçlerini çeşitli dijital teknolojiler (e-portfolyo, excel vb.) kullanarak değerlendiririm.” maddeleridir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde nicel araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerde aktif olarak dijital teknolojiyi kullanmayı tercih ettikleri, ancak içerik geliştirme ya da öğrencileri değerlendirme konusunda dijital teknolojiye çok fazla rağbet etmedikleri görülmektedir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre benzer şekilde katılımcı öğretmenler, dijital yeterliklerinin artmasının hem mesleki doyumlarını hem de öğrencilerle bağlarını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Dijital yeterlik anlamında kendini yeterli gören öğretmenler, bu durumun kendileri için hem meslektaşları ile hem de idarecileri ile iletişimde avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler yeterli düzeyde eğitim fırsatlarının sunulmaması ve bazı yöneticilerin dijital teknolojilere yönelik önyargıları sonucu teknolojiyi her anlamda rahatça kullanamadıklarını ifade eden görüşler bildirmişlerdir. Özellikle teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimlere yönelik bu eğitimlerin çok faydalı olmadığını uzaktan eğitimlerin ise verimli geçmediğini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen nicel bulgulara göre ($\bar{x}=3.50$) öğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeyleri “yüksek” olarak bulunmuştur. Toplam ölçek ortalamaları açısından erkeklerin algı düzeyleri ortalaması ($\bar{x} = 3.57$) kadınlara oranla ($\bar{x} = 3.47$) nispeten yüksek bulunmuştur. Araştırmada kıdem değişkenine göre toplam ölçek ortalamalarına bakıldığında 0-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3.63$), 11-20 kıdem yılına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3.39$), 21-30 kıdem yılına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3.43$), 31 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=3.50$) ortalamalarında olduğu belirlenmiştir. 31 yıl ve üstü öğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeyleri 11-20 yıl ve 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=3.56$), yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=3.36$), istatistiki olarak anlamlı biçimde daha

yüksek bulunmuştur. Ayrıca ünvan değişkenine göre başöğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeyleri, uzman öğretmenlerin kariyer memnuniyet düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ölçekte yer alan en yüksek ortalama ($\bar{x}=3.94$) “Kariyerimde elde ettiğim başarılarımdan memnunum.” maddesine aittir. Bunun yanında en düşük ortalama ($\bar{x}=3.08$) “Maddi kazanımlarım düşünüldüğünde kariyerimdeki ilerlemelerden memnunum.” maddesine aittir. Bu durumda öğretmenler genel olarak kariyerlerinden memnun olmakla beraber maddi yönden memnuniyetlerini yetersiz olarak gördükleri yorumu yapılabilir. Araştırmanın nitel bulgularına baktığımızda katılımcı öğretmenler, kariyer ilerlemeleri açısından yüksek lisans ve doktora çalışmalarını olumlu görmektedir. Özellikle yüksek lisans ve doktora yapmanın kariyer gelişimi olarak akademik ilerlemelerine ve mesleki motivasyonlarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan çalışmaya katılan öğretmenler kariyer basamakları uygulaması ile gündeme gelen uzman ve başöğretmenliğin emekliliğe bile yansımayan az bir ücret artışından ibaret ekonomik bir ünvana dönüştüğünü düşünmektedirler.

Araştırmada elde edilen nicel bulgulara göre öğretmenlerin motivasyona yönelik algıları yüksek düzeyde olup toplam ölçek ortalamaları ölçeğin tümünde ($\bar{x}=3.78$), içsel boyutta ($\bar{x}=3.86$), dışsal boyutta ($\bar{x}=3.73$) ve yönetsel boyutta ($\bar{x}=3.75$) olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, motivasyon ölçeğinin tümünde ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmemektedir. Özellikle erkek ve kadın öğretmenler birbirine çok yakın düzeyde mesleki motivasyona sahiptir. Toplam ölçek ortalamaları açısından ise 0-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.83$) diğer kıdem yılına sahip öğretmenlere oranla nispeten yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenim durumu değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin algı düzeyleri ortalamasının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlere oranla; ünvan değişkenine göre ünvanı olmayan öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri ortalamasının ($\bar{x} = 3.88$) ölçeğin tümünde uzman ($\bar{x} = 3.73$) ve başöğretmen ($\bar{x} = 3.79$) ünvanına sahip öğretmenlere oranla nispeten yüksek olduğu görülmektedir. Nicel araştırma bulguları öğretmenlerin içsel, dışsal ve yönetsel motivasyon algıları yönünden değerlendirildiğinde öğretmenlerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların öğretmenlerin motivasyonlarının kaynaklarına göre incelendiği bazı çalışmalarda elde edilen bulgulara benzer olduğu görülmüştür (Ertürk & Aydın, 2016; Gülmez & Özdemir, 2023; Kaya, Yıldız & Yıldız, 2013; Yazıcı, 2009). Araştırmada kullanılan motivasyon ölçeğindeki maddelere verilen puanların ortalamaları incelendiğinde öğretmenler tarafından verilen

yanıtlar arasında en düşük ortalamanın ($\bar{x}=3.32$) “Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.” maddesine ait olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçları ise benzer niteliktedir. Elde edilen nitel bulgulara göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları pek çok farklı faktörden etkilenmekte ve çalışmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyona sahip olduğu görülmektedir. Öğrenci başarısı, meslektaş desteği ve yöneticilerin takdir edici tutumları motivasyonu artırırken; veli tutumları, idari yetersizlikler ve fiziki koşullar motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir.

Öneriler

Öğretmenler için dijital yeterlik, kariyer memnuniyeti ve motivasyon kavramları, eğitimin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin mesleklerine bağlılığını desteklemek açısından kritik öneme sahiptir. Dijital yeterlik, çağın gerekliliklerine uyum sağlamayı ve öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak derslerini daha verimli hale getirmesini mümkün kılmaktadır. Bu yeterlikler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmanın yanında öğrencilerle daha güçlü bir bağ kurmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin kariyer memnuniyeti mesleki başarı tatminleri ile ilişkili olup, motivasyonlarını artırarak onların mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Motivasyon ise öğretmenlerin hem bireysel gelişimlerini sürdürmelerini hem de yeniliklere açık olmalarını teşvik ederek, mesleki doyum ve başarı hissi yaratmaktadır. Bu üç kavram bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki performanslarını ve öğrencilere sağladıkları katkıyı artıran birbirini destekleyici unsurlar olduğu açıkça görülmektedir. Dolayısıyla, eğitim politikalarının bu alanlara odaklanarak öğretmenlerin dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamalarının, kariyerlerinde ilerlemelerinin ve motivasyonlarını yüksek tutmalarının desteklemesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre öneriler, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Politika Yapıcılar İçin Öneriler

- Kariyer basamaklarının maaş artışından öte bir mesleki gelişim ve statü unsuru olarak algılanmasını sağlamak için ek teşvikler (emeklilik düzenlemeleri, profesyonel danışmanlık rollerinin tanımlanması) yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin statüsünü artırmaya yönelik yasal düzenlemeler yapılarak öğretmenlik mesleği diğer uzman meslekler (örneğin doktorluk) ile eşdeğer statüye taşınmalıdır. Örneğin ders saatlerini, okuldaki birtakım görevlerini ünvana göre farklılaştıran uygulamalar pilotlanarak hayata geçirilebilir.
- Türkiye’deki kariyer basamakları (uzman ve başöğretmenlik) sistemine yetki ve sorumluluk tanımları eklenmeli; bu rollerin, okul yönetim karar süreçlerine katılmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Kariyer basamaklarının maaş artışından öte, öğretmenlerin meslekî statüsünü güçlendirecek bir unsur haline getirilmesi için Avrupa ülkelerindeki uygulamalardan ilham alınabilir.
- 2023 eğitim vizyonu ve 12. Kalkınma Planı hedefleri doğrultusunda, meslekî yeterliklere ilişkin düzenlemeler dijital çağın hızına ve gereksinimlerine uygun olarak güncellenmelidir.
- Eğitim politikalarında, öğretmenlerin pedagojik ve dijital yeterliklerinin eş zamanlı geliştirilmesini sağlayacak uzun vadeli stratejiler öğretmenlerin görüşlerine daha çok yer verilerek geliştirilmelidir.

Uygulayıcılar (Okul Yöneticileri ve Öğretmenler) İçin Öneriler

- Okul yöneticilerinin dijital teknolojilere yönelik bilgi ve yeterlikleri artırılmalıdır.
- Yöneticiler, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine rehberlik etmek için kariyer basamakları ve dijital teknolojiler konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin çalışma programlarına uygun olacak şekilde ve yüzyüze olarak şekilde düzenlenmelidir.
- Dijital yeterliklerini geliştiren öğretmenler, meslektaşlarına mentorluk yapmaya teşvik edilmelidir.
- Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin kariyer gelişimlerine yönelik bireysel planlarını desteklemesi teşvik edilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Çalışma, kariyer basamakları uygulamasının tekrar gündeme gelmesi esnasında yapılması açısından çok fazla başöğretmen ünvanına sahip öğretmenin katılımıyla yapılamamıştır. Bu açıdan öğretmenlerin kariyer memnuniyetinin boylamsal araştırma türlerinden eğilim (zaman serisi) araştırmaları olarak tekrarlanarak yapılması öğretmenlerin görüşlerinin daha tutarlı ve güvenilir olmasının sağlayabilir.
- Farklı kariyer basamaklarına sahip öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanma becerileri ile motivasyonlarındaki değişimleri karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.
- Dijital yeterliklerin kariyer memnuniyeti üzerindeki etkisinde mesleki motivasyonun düzenleyicilik (moderatör) rolünün ya da farklı değişkenlerin aracı rolünün etkisinin incelendiği modeller kullanılabilir.
- Araştırmada kullanılan model farklı sosyoekonomik düzeylerdeki öğretmenler üzerinde test edilebilir.
- Türkiye'deki öğretmenlerin dijital yeterliklerinin, Avrupa ve diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre karşılaştırılması yapılabilir.
- Kariyer basamakları uygulamasının Türkiye'deki etkilerinin, uluslararası uygulamalarla kıyaslanması yapılabilir.
- Dijital teknolojilerin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarındaki dönüşüme etkisi ve bu teknolojilerin sınıf yönetimi, öğrenci başarısı ve öğretmen-öğrenci iletişimi üzerindeki sonuçları incelenebilir.
- Dijital teknolojilerin eğitimde kullanımının öğretmenlerin sosyal itibarına ve mesleki algısına katkılarını inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Kariyer memnuniyeti ve dijital yeterlik ilişkisinde eğitim politikalarının ampirik olarak incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre araştırmacılar için öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Farklı illerden, sosyoekonomik yapıları ve dijital yeterlik düzeyleri değişken olan öğretmenler çalışmaya dâhil edilerek daha genel sonuçlar elde edilebilir.
- İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin yanı sıra farklı branşlardan öğretmenlere yer verilebilir.

- Görüşmelerin yanı sıra odak grup tartışmaları ve günlük yazımları gibi yöntemlerle daha derinlemesine veri toplanabilir.
- Dijital yeterliklerin öğretmenlik motivasyonu ve kariyer ilerlemesi üzerindeki etkisi, uzun vadeli bir gözlem ve değerlendirme süreciyle daha kapsamlı şekilde analiz edilebilir.
- Avrupa ülkelerindeki kariyer basamakları sistemiyle Türkiye'deki sistem karşılaştırılarak, öğretmenlerin bu iki sistem arasındaki farklara yönelik algıları yurt dışında da öğretmenlik yapmış öğretmenlerin katılımıyla derinlemesine incelenebilir.
- Okul ortamındaki idarecilerin liderlik tarzı, velilerin tutumu ve eğitim politikalarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkileri ayrı birer tema olarak ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Açıklan, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adıgüzel, O., & Erdoğan, A. (2014). Anne Roe ve Holland'ın kişilik kuramları ile Shein'in kariyer değerlerinin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(3), 15-25.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbulut, Ö., & Çapık, C. (2022). Çok değişkenli istatistiksel analizler için örneklem büyüklüğü. *Journal of Nursology*, 25(2), 111-116.
- Akdemir, E. (2020). The determination of teachers' motivation based on Herzberg's Motivation Theory. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(4), 89-101.
- Akgün, M., & Koru, G. (2015). Akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ankara ili örneği). *Qualitative Studies*, 10(3), 1-12.
- Akkuş, E. B., & Gök, B. (2024). İlkokul matematik öğretiminde kullanılan dijital teknoloji araçlarının başarıya etkisi-derleme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 164-183.
- Akpınar Sposito, C. (2013). Career barriers for women executives and the Glass Ceiling Syndrome: The case study comparison between French and Turkish women executives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 75, 488-497.
- Akpolat, T., & Oğuz, E. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 240-262.

- Aksan, A. (2019). *Çalışan memnuniyetini açıklayan faktörlerin incelenmesi ve kargo sektöründe bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aksan, A., Gökmen, O., & Demır, H. İ. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Turan: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 15(57), 227-232.
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim*, (11), 30-38.
- Aktaş, H. (2014). Kariyer safhaları ile demografik değişkenler bağlamında kariyer memnuniyeti ve meslekî bağlılık ilişkisi: Büro yöneticileri, yönetici asistanları ve sekreterler üzerinde bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(1), 195-212.
- Akyay, U. (1998). *Örgütlerde kariyer geliştirme ve planlaması: Otel işletmelerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alabdulaziz, M. S. (2021). COVID-19 and the use of digital technology in mathematics education. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7609-7633.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Sevilla: Institute for Prospective Technological.
- Aldemir, C., Ataol, A., & Budak, G. (2001) *Personel yönetimi*. İzmir: Barış.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- Almås, A. G., Bueie, A. A., & Aagaard, T. (2021). From digital competence to Professional Digital Competence: Student teachers' experiences of and reflections on how teacher education prepares them for working life. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 5(4), 70-85.
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansımaları üzerine öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Amil, O. (2015). Çalışanların algılanan kariyer engelleri ile algılanan performansları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 7-26.

- Anafarta, A., & Yılmaz, Ö. (2019). Kariyer tatmini ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide işe adanmışlığın aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2944-2959.
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2024). *Eğitim istatistikleri*. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A., Yıldırım, Y., Duman, M., Kandur, U., & Özdemir, Y. (2023). öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları ile iş tatminleri (doyumları) arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(72), 3780-3793.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(2), 177-202.
- Aryee, S. (1992). Career orientations, perceptions of rewarded activity, and career strategies among R&D professionals. *Journal of Engineering and Technology Management*, 9(1), 61-82.
- Atan, F., & Kocasaraç, H. (2022). Dijital öğrenme-öğretme araçları. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-17.
- Atatekin, D., İstanbullu, A., & Korkmaz, Ö. (2023). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1314-1341.
- Ateş, H. K., & Yılmaz, P. (2018). Investigation of the work motivation levels of primary school teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 184-196.
- Atlı, A. (2016). The effects of trait-factor theory based career counseling sessions on the level of career maturity and indecision of high school students. *Journal of Educational Research*, 4(8), 1837-1847.
- Atsız, M., Çiftel, M., Gencer, S., Bilgiseven, M., Beyzade, M., N., Çiftel, H., & Narlayan, H. (2024). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi göre incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(1), 449-461.

- Avcı, U., & Turunç, Ö. (2012). Dönüşümcü liderlik ve örgüte güvenin kariyer memnuniyetine etkisi: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-55.
- Ayas, T., Deniz, M., & Kağan, M. (2010). A sample vocational group guidance study based on Ginzberg and his associates' developmental theory. *Journal of Human Sciences*, 7(2), 1096-1117.
- Aydemir, N. (1995). *Toplam kalite yönetiminde halkla ilişkilerin rolü ve uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, B. (2010). *Motivasyonu etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile belirlenmesi: Bir tekstil işletmesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, I., Demir, T. G., & Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist*, 22(2), 146-156.
- Aydoğan, M., Leflef, S., & Özcan, D. (2024). Yeni öğretmenlik kariyer basamakları: Bir karma desen çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 6(1), 53-73.
- Aydoğdu, F. (2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(31), 1-18.
- Aytaç S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer: Yönetimi planlaması gelişimi ve sorunları*. Bursa: Ezgi.
- Ayten, M., Ayten, K., Aydan, İ., & Çiftçi, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kariyer basamakları hakkındaki görüşleri. *Journal of History School*, 16(LXVII), 3828-3854.
- Badgers, H. (2021). *NTT DATA business solutions*. Retrieved from <https://nttdatasolutions.com/tr/blog/web-bir-sifirdan-web-dort-sifira-internetin-evrimi/>
- Badia, A., Meneses, J., Sigalés, C., & Fàbregues, S. (2014). Factors affecting school teachers' perceptions of the instructional benefits of digital technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 357-362.

- Baidoun, N. (2018). *The relationship between demographic features, career satisfaction, and organisational commitment: Evidence from the Kuwaiti Banking Sector*. Doctoral Dissertation, University of Portsmouth Business and Management Institute, Portsmouth.
- Bailey, L., & Stadt, R. (1973). *Career education: New approaches to human development*. Illinois: McKnight.
- Bakioğlu, A., & İnandı, A. G. Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 513-529.
- Balta Aydın, E. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Baron, M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bartosiewicz, A., Łuszczki, E., Zaręba, L., Kuchciak, M., Bobula, G., Dereń, K., & Król, P. (2022). Assessment of job satisfaction, self-efficacy, and the level of professional burnout of primary and secondary school teachers in Poland during the COVID-19 pandemic. *PeerJ*, 10, e13349.
- Baruch, Y., Rosenstein, E. (1992). Career planning and managing. In high tech organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 3(3), 477-496.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış* (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bayraktaroğlu, S. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Avcı Ofset.
- Benali, M., Kaddouri, M., & Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. *International Journal of Education and Development using ICT*, 14(2), 99-120.
- Berberoğlu, G. (1991). İşletmelerde organizasyon-birey bütünleşmesini sağlayan etkili bir uygulama: Kariyer yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(1), 135-153.
- Bilgili, B. (2023). Eğitimde yapay zeka. *Uluslararası Maarif Dergisi*. 4(12), 26-31.
- Bingöl, D. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta.

- Bişirici, A., & Gülbahar, B. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pearson Journal*, 8(23), 102-122.
- Blau, G. (2001). On assessing the construct validity of two multidimensional constructs: Occupational commitment and occupational entrenchment. *Human Resource Management Review*, 11(3), 279-298.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277-288.
- Boroğlu Yatangaç, F. (2010). *Kişilik özelliklerine bağlı olarak hemşirelik ve tıp fakültesi öğrencilerinin çalışacağı uzmanlık alanlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Borrowski, T. (2019). *The battle for kids p21 framework for 21st century learning*. Chicago: University of Illinois.
- Bowen, K. L. (2010). Book review-using technology with classroom instruction that works. *Journal of Technology Education* 22(1), 88-90.
- Bowen, N. K., & Guo, S. (2011). *Structural equation modeling*. Oxford: Oxford University.
- Bozgedik, A. (2017). *Eğitimde yeni bir model olan temel lise öğrencilerinin üniversite ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, E., & Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik mesleğinin imajı: Toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 114-142.
- Bozkurt, Ö. (2019). Kariyer engelleri ve sorunları. E. Kaygın & Y. Zengin (Eds.), *Kariyer temel kavramlar yönetimi güncel konular içinde* (s. 63-75). Konya: Eğitim.
- Brennen, J. S., & Kreiss, D. (2016). Digitalization. In W. Donsbach (Ed.), *The international encyclopedia of communication theory and philosophy* (pp. 1-11). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyükyılmaz, O., Vargün, H., & Uygurtürk, H. (2020). Muhasebe meslek mensuplarının mesleği bırakma niyeti üzerinde iş stresinin etkisi: Kariyer memnuniyetinin düzenleyici rolü. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 20(61), 105-124.
- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369.
- Camilleri, A. C. (2017). Digital learning resources and ubiquitous technologies in education. *Tech Know Learn* 22, 65-82.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal.
- Can, H., Akgün, A., & Kavuncubaşı, Ş. (1998). *Personel yönetimi*. Ankara: Siyasal.
- Can, S. (2015). Investigation of the motivation level of teachers working at state schools in relation to some variables. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 153-161.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens*. Luxembourg: European Union.
- Carson, K. D., Carson, P. P., Phillips, J. S., & Roe, C. W. (1996). A career entrenchment model: Theoretical development and empirical outcomes. *Journal of career development*, 22(4), 273-286.
- Cenzo, D., & Robbins, S. (1994). *Human resource management*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Chen, C. C., Lee, M. S., Wu, P. J., & Lin, X. H. (2010, June). *Antecedent and outcome of employees' occupational commitment*. Paper presented at the 2010 IEEE International Conference on Management of Innovation & Technology (pp. 574-578). IEEE.
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: Apath model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198.
- Craig, R. L. (1987). *Training and development handbook: A guide to human resource development*. New York: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research* (Chapter 1). California: Sage.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal.
- Çakır, R., & Yıldırım, S. (2009). What do computer teachers think about the factors affecting technology integration in schools?. *Elementary Education Online*, 8(3), 952-964.
- Çalık, T., & Ereş, F. (2006). *Kariyer yönetimi tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Ankara: Gazi.
- Çalık, T., & Ereş, F. (2022). *İnsan kaynakları yönetiminde kariyer*. Ankara: Pegem.
- Çelik, M. (2012). Konaklama işletmelerinde algılanan örgütsel adaletin yenilikçi davranışa etkisinde kariyer memnuniyetinin aracılık etkisi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(2), 104.
- Çetin, C., (2009). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi* (1. Baskı). İstanbul: Beta.
- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çivilidağ, A., & Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 143-156.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çobanoğlu, F., & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer.
- Delery, J. E., & Doty, D. H. (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions. *Academy of management Journal*, 39(4), 802-835.
- Demir, A. M., Sezgin, F., & Çalık, T. (2024). Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün geliştirilmesi bağlamında öğretmenlik meslek kanununun incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(1), 135-150.
- Demir, S. C. (2022). *Psikolojik dayanıklılık ve alternatiflerin yetersizliğinin kariyer tatmini ve kariyer değiştirme niyetleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, K. Z. (2009). Occupational Field Interest Inventory (OFII) development study. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 289-310.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar içinde* (s. 29-41). Saarbrücken: Lambert.
- Denizli, A. A., & Dünder, G. İ. (2020). Kariyer tatmininin mutluluk düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İş'te Davranış Dergisi*, 5(1), 17-25.
- Derven, M. (2015). From career conversations to deliberate action: Manager-employee career discussions are the first step toward an all-encompassing organizational career development program. *TD Magazine*, 69(2), 62-67.
- DeSantis, J. (2016). Investigating the relationship between TPACK and the ISTE standards for teachers. *Issues and Trends in Educational Technology*, 4(1), 16-30.
- Dilmaç, O., & Karabacak, P. (2023). Ortaöğretim görsel sanatlar dersinde dijital çizim programları kullanımının öğrencilerin çevresel tutum ve yaratıcılıklarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 199-218.

- DiRenzo, M. S., Greenhaus, J. H., & Weer, C. H. (2011). Job level, demands, and resources as antecedents of work–family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 305-314.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Pearson.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 24-37.
- Dróžka, W., & Madalińska-Michalak, J. (2016). Prospective teachers' motivations for choosing teaching as a career. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 61, 83-101.
- Drucker, P. (1994). *Yönetimin görevleri, sorumluluklar, uygulamalar* (F. Dilber, Çev.). Ankara: ODTÜ.
- Durmuş, İ., & Akyüz, A. M. (2021). Akademisyenlerin kariyer memnuniyeti düzeylerine, çalışma ortamı memnuniyeti ve organizasyona güven değişkenlerinin etkisi: kişisel gelişim düzeyinin aracı rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 997-1016.
- Dursun, B. (2023). *Öğretmenlerin dijital yeterlikleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duru, F., & Arslan, A. (2022). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, özyeterlilik inançları, yenilikçilikleri ve iş memnuniyetlerinin incelenmesi. *Journal of National Education*, 51(235), 2133.
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Eddleston, K. A. (2001). *What managers seek from their careers: Expanding the traditional model of career satisfaction*. Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Connecticut.

- Edwards, M., Bach, S. (2013). Human resource management in transition. In S. Bach & M. R. Edwards (Eds.), *Managing human resources* (pp. 3-17). Chichester: Wiley.
- Elagöz, Z., & Elagöz, M. P. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547.
- Elitok, Y. (2019). Kariyer çalışmalarının tarihsel gelişimi. E. Kaygın & Y. Zengin (Eds.), *Kariyer temel kavramlar yönetimi güncel konular* içinde (s. 21-35). Konya: Eğitim.
- Engen, B. K. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. *Comunicar*, 61(XXVII), 9-18.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme: Kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Eroğlu, F., & İrdem, Ş. (2016). Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ve yönetim kademelerindeki yansımaları. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, (2), 11-35.
- Erol, E. (2022). Okul yönetiminin psikolojik boyutu. A. Aybay & M. Özdemir (Eds.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 141-166). Ankara: Nobel.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 147-173.
- Eryiğit, S. (2000). Esnek üretim, esnek organizasyon, esnek çalışma. *Kamu-İş, İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 5(4), 1-16.
- Erzen, Z., & Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Eskici, M., & Çayak, S. (2023). The relationship between teachers' technology proficiencies and their levels of integrating technology into their lessons. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 6(4), 808-821.

- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2018). *Teaching careers in europe: Access, progression and support*. Eurydice Report. Luxembourg: European Union.
- European Commission. (2006). *On key competences for lifelong learning*. Luxembourg: European Union.
- Eyuboğlu, F., & Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: European Union.
- Fidan, M., & Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170.
- Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D., & Slykhuis, D. A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413-448.
- Frolova, E. V., Rogach, O. V., & Ryabova, T. M. (2020). Digitalization of education in modern scientific discourse: new trends and risks analysis. *European journal of contemporary education*, 9(2), 313-336.
- Gaertner, K. N. (1989). Winning and losing: Understanding managers' reactions to strategic change. *Human Relations*, 42(6), 527-546.
- Garzón-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Romero-Rodríguez, J. M., & Gómez-García, G. (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, 7(7), e07513.
- Gattiker, U. & Larwood, L. (1989). Career success, mobility and extrinsic satisfaction of corporate managers. *Social Science Journal*, 26, 75-92.

- Gómez-Pablos, V. B., del Pozo, M. M., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2017). Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in human behavior*, 68, 501-512.
- Gökçe, G., Şahin, A., & Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı ve alt gelir guruplarında bir uygulama: Meram tıp fakültesi örneği. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233-246.
- Gökdeniz, İ. (2017). Özel sektör ve kamu yönetiminde kariyer planlaması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(32), 123-131.
- Gökkaya, S., & Türker, N. (2018). İş motivasyonu ile iş tatmini üzerine otel işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 12-28.
- Göktepe Yıldız, S. G. (2020). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(51), 884-897.
- Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.
- Gözüm, P. (2021). Kamu çalışanlarının kariyer memnuniyetlerinin iş doyumuna üzerine etkisi. *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 11(2), 1-26.
- Granger, C. A., Morbey M. L., Lotherington H., Owston R. D., & Wideman H., H. (2002). Factors contributing to teachers' successful implementation of IT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 480-488.
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of management Journal*, 33(1), 64-86.
- Griffin, R. W. (1993). *Management*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gurung, S. (2021). Challenges faced by teachers in online teaching during Covid-19 pandemic. *The Online Journal of Distance Education and E-Learning*, 9(1), 8-18.

- Gülmez, H., & Özdemir, T. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 427-448.
- Gümüş, M. M. (2021). *Öğretmenlerin dijital yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Gümüştas, Z., & Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180-200.
- Güneş, A., & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-44.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin.
- Gürkan, G. Ç., & Koçoğlu, M. (2014). Yaratıcı örgüt ikliminin kariyer tatmini üzerine etkisinde duygusal bağlılığın aracı değişken rolü: türkiye'de bir vakıf ve bir devlet üniversitesinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 7(29), 588-602.
- Güven, S., & Barlas, B. (2023). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim ve meslek kanunu'na ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1473-1498.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819.
- Hatos, A., Cosma, M. L., & Clipa, O. (2022). Self-assessed digital competences of romanian teachers during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 810359.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.

- Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(2), 113-136.
- Hew, K., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research & Development*, 55(3), 223-252.
- Hirschi, A., Herrmann, A., Nagy, N., & Spurk, D. (2016). All in the name of work? Nonwork orientations as predictors of salary, career satisfaction, and life satisfaction. *Journal of Vocational Behaviour*, 95, 45-57.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoppock, R. (1967). Best books of 1966 on vocational guidance. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 51(317), 41-46.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hughes, E. C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43, 404-413.
- Ilomäki, L. (2011). Does gender have a role in ICT among Finnish teachers and students? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 325-340.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence—an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679.
- Instefjord, E. (2015). Appropriation of digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Jubileumsnummer), 155-171.

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Retrieved from <https://aprende.intef.es/sites/>
- International Society for Technology in Education. (2000). *National educational technology standards for students: Connecting curriculum and technology*. Portland: ISTE.
- Ivancevich, J. M., Donnelly, J. L., & Gibson J. L. (1983). *Managing for performance: An introduction to the process of managing*. Homewood: Business.
- İlter, P. (2019). *Resmi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- İmrenk Demiroğlu, H. (2023). Örgütsel sessizliğin öğretmen motivasyonu üzerine etkisi. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 9(2), 46-52.
- İslamoğlu, A., Toplu, N. Y., Ercan, Ş., & Kahraman, E. (2024). Türkiye eğitim sisteminde dijital araç kullanımı: Fırsatlar ve zorluklar çerçevesinde bir inceleme. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 260-271.
- Johnson, A. M., Jacovina, M. E., Russell, D. G., & Soto, C. M. (2016). Challenges and solutions when using technologies in the classroom. In S. A. Crossley & D. S. McNamara (Eds.), *Adaptive educational technologies for literacy instruction* (pp. 13-30). London: Routledge.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joint Information Systems Committee. (2012). *Developing digital literacies*. Retrieved from <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>
- Joint Information Systems Committee. (2022). *Digital capabilities frameworks*. Retrieved from <https://digitalcapability.jisc.ac.uk/>
- Jovanovic, D., & Matejevic, M. (2014). Relationship between rewards and intrinsic motivation for learning—researches review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 456-460.

- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W., & Bretz Jr, R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48(3), 485-519.
- Kalolo, J. F. (2019). Digital revolution and its impact on education systems in developing countries. *Educ Inf Technol* 24, 345-358.
- Kantos, Z. E. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3), 682-702.
- Kaplan, F., & Aslan, H. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 134-158.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Kaplan, K., & Gülden, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 14-31.
- Karadağ, M., Zalluhoğlu, A. E., Günal, G. G., Dayıoğlu, O., & Kışla, T. (2019). Derslerde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 146-157.
- Karakaya, Ş., & Reyhanoglu, M. (2020). Erkek egemen dünyada kadın yönetici olmak: Kadın yönetici çevresi üzerine bir araştırma. *Journal of Politics Economy and Management*, 3(1), 47-74.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, İ. H. (2022). *Motivasyona kuramsal bakış: Atıf, beklenti-değer ve öz belirleme. Eğitimde motivasyon-kuramsal arka plan, gelişimsel dönemler ve öğrenme-öğretme* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karatepe, O. M. (2012). Perceived organizational support, career satisfaction, and performance outcomes: A Study of hotel employees in Cameroon. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 24(5), 735- 752.

- Karavardar, G. (2014). Career commitment, subjective career success and career satisfaction in the context of hazelnut processing industry in Giresun/Turkey. *International Journal of Business and Management*, 9(6), 98-105.
- Kaya, A. (2019). *Örgütlerde kariyer gelişim süreci*. İstanbul: Hiperlink.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. Kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-18.
- Kaya, Ş. D., & Zerenler, M. (2014). *Çalışma hayatında psikolojik sermaye, mesleki bağlılık ve kariyer planlamasına genel bakış*. Ankara: Nobel.
- Kaya, V. H., Bahçeci, Z., & Kaya, E. (2016). Atatürk'ün eğitime bakışı üzerine bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 297-303.
- Kaygın, E., & Zengin, Y. (2019). *Kariyer temel kavramlar yönetimi güncel konular*. Konya: Eğitim.
- Kenek, G., & Sökmen, A. (2018). İş özelliklerinin işten ayrılma niyetine etkisinde kariyer tatmininin aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 622-639.
- Keskin, C., & Gedik, S. (2024). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 689-708.
- Keskin, İ., & Yazar, T. (2015). Examining digital competence of teachers within the context of lifelong learning based on of the twenty-first century skills. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711.
- Kılıç, G., & Öztürk, Y. (2010). Kariyer yönetim sistemi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Ege Academic Review*, 10(3), 981-1011.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Kılınç, M., Tortumlu, M., & Uzun K. (2021). Öğretmenlerin kariyer tatmini düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), 231-252.

- Kıran, A. B., Durmuş, E., & Sucu, N. N. (2019). Öğretmenlik mesleğindeki itibar kaybı nedenleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 8-13.
- Kırçı, Z. (2007). *Motivasyon unsuru olarak kariyer geliştirme ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kıymet, Ç., & Çakır, R. (2023). Ortaöğretim öğretmenlerinin acil durum uzaktan öğretimine yönelik tutumları, dijital yeterlilikleri ve deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 101-133.
- Klatt, L., Murdick, R., & Schuster, F. (1985). *Human resource management*. Florida: A Bell & Howell.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Koçmar, S., Ünsar, A. S., & Oğuzhan, A. (2019). Politik beceri ve kariyer tatmini ilişkisi: Bir alan çalışması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (71), 170-190.
- Kozak, M. (2001). *Konaklama işletmelerinde kariyer planlaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kök, S. B., & Halis, M. (2007). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Orion.
- Köksal, D., & Canlı, S. (2024). Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 1-21.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Øfstegaard, M., & Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: Analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3(11), 143-164.
- Kubu, A. E. L. (2010). *Career opportunities for black youth in the South African Navy*. Doctoral dissertation, University of South Africa, Pretoria.

- Kuru, S. (2022). *Eğitim faaliyetlerinin çalışan memnuniyetine etkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Artvin.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel.
- Külekci, D., Eliküçük, Ö., Demir, Y., & Durmaz, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1120-1135.
- Labisig, J. S., & Baluyos, G. R. (2023). The attributes of 21st-century teachers: A case study. *United International Journal for Research & Technology (UIJRT)*, 5(3), 75-99.
- Lakkala, M., Ilomäki, L., & Kantosalo, A. (2011). *Which areas of digital competences are important for a teacher? In Linked portal*. Brussels: European Schoolnet.
- Landy, F. J. (1985). *Psychology and work behavior* (3rd Edition). Homewood: The Dorsey.
- Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study* (Vol. 23). Berlin: Springer.
- Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. Berlin: Springer.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(3), 1121.
- Literacy, C. (2014). *21st century student outcomes*. Retrieved from 21ctlearning.pbworks.com
- Lounsbury, J., Loveland J. M., Sundstrom, E. D., Gibson, L. W., Drost, A. W., & Hamrick, F. L. (2003). An investigation of personality traits in relation to career satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 11, 287-307.
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?. *Computers & Education*, 160, 104052.
- Machekhina, O. N. (2017). Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming. *Revista Espacios*, 38(40), 26.

- Maloy, R. W., Verock, R., Edwards, S. A., & Woolf, B. P. (2016). *Transforming learning with new technologies*. London: Pearson.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194-211.
- Mescon, M. H., Albert, M., & Khedouri, F. (1988). *Management*. Cornell: Harper & Raw.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği*. Resmî Gazete, 13 Ağustos 2005, Sayı: 25905.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research* (Vol. 1). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Murcia, K. (2012). Integrating digital technologies into the contemporary science classroom. In M. R. Matthews & D. F. L. Smith (Eds.), *Issues and challenges in science education research: Moving forward* (pp. 225-243). Dordrecht: Springer.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Nauta, A., Van Vianen, A., Van der Heijden, B., Van Dam, K., & Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation: the impact of employability culture, career satisfaction, and role breadth self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(2), 233-251.
- Nemeskeri, Z., Szello, J., Zadori, I., & Barakonyi, E. (2016). Digital competencies and career orientation in the 21st century: Hungarian labor market approach. *Romanian Statistical Review Supplement*, 64(12), 117-131.
- Ng, W. (2015). *New digital technology in education*. Zürih: Springer.
- Noe, R. (1999). *İnsan kaynaklarının eğitim ve gelişimi* (C. Çetin, Çev.). İstanbul: Beta.

- Okutan, E., & Göncü Akbaş, M. (2019). Kariyer kavramı, kapsamı ve boyutları. E. Kaygın & Y. Zengin (Eds.), *Kariyer temel kavramlar yönetimi güncel konular* içinde (s. 125-136). Konya: Eğitim.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Sevinç.
- Orçanlı, K., Bekmezci, M., & Görmen, M. (2020). Yetkinlik geliştirmenin kariyer tatmini ve iş performansına etkisi: Algılanan istihdam edilebilirliğin aracılık rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 55, 35-76.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019), *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Teaching in focus 2020/30*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-teachers-wellbeing-conceptual-framework_86d1635c-enn
- Orpen, C. (1994). The effects of organizational and individual career management on career success. *International Journal Of Manpower*, 15(1), 27-37.
- Özan, M., Güneş, N., & Güneş, Ö. C. (2023). Algılanan sorumlu liderlik, öğretmenlerin kariyer tatmini ve işe adanmışlık arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 485-495.
- Özcan, S. (2019). 21. yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları listesi. <https://www.egiteknoloji.com/web-2-0-araclari-listesi.html#index> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Özdemir, Y., & Aras M. (2015); Sosyal hizmetlerde kariyer yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, (Sosyal Hizmet Özel Sayısı), 107-121.
- Özden, C. (2008). *Başarılı bir hayat için kariyer planlaması ve yönetimi*. İstanbul. Ödül.
- Özden, M. C. (2001). *Bireysel kariyer yönetimi*. Ankara: Der.
- Özdoğru, M. (2022). Türkiye’de öğretmen motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1737-1749.

- Özenç, E. (2024). Eğitim bilimlerinde aracı değişken konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 199-222.
- Özerbaş, M. A., & Erdoğan, B. H. (2015). Dijital sınıf uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 357-369.
- Özgen, H., Öztürk, A., & Yalçın, A. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Özgür, H. (2020). Web 2.0 teknolojileri. *Trakya Üniversitesi Rumeli Köprüsü Dergisi*, 2, 36-47.
- Öztop, F. (2022). Matematik öğretiminde dijital teknoloji kullanımının matematik motivasyonunu artırmadaki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 15-26.
- Öztürk, E., & Gökdaş, İ. (2020). Öğrenme-öğretme ortamlarına teknoloji entegrasyonu sürecinde ilkökul düzeyinde dijital materyallerin kullanım durumlarının incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Pachulicz, S., Schmitt, N., & Kuljanin, G. (2008). A model of career success: A longitudinal study of emergency physicians. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 242-253.
- Parlak Aras, D. (2023). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelenmesi yeterlikleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peluchette, J. V. E. (1991). *Individual difference, family, and organizational factors influencing career success and career satisfaction*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Pınar, M. A., & Akgül, G. D. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 36-46.
- Pişkin, Z., & Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Pitler, H., Hubbell, E. R., & Kuhn, M. (2012). *Using technology with classroom instruction that works*. Alexandria: ASCD.

- Pitler, H., Hubbell, E., Kuhn, M., & Malenoski, K. (2007). What will students learn?. In *Using technology with classroom instruction that works* (pp. 15-34). Alexandria: ASCD.
- Polat, Ü., Kayısılı, A. & Aydın, Ş. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimsel, toplumsal ve siyasal beklentileri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. California: Corwin.
- Prieto-Ballester, J. M., Revuelta-Domínguez, F. I., & Pedrera-Rodríguez, M. I. (2021). Secondary school teachers self-perception of digital teaching competence in Spain following COVID-19 confinement. *Education Sciences*, 11(8), 407.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education* [Blog post]. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/>.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701.
- Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P., & Peterson, G. W. (2000). *Career development and planning: A comprehensive approach*. California: Brooks/Cole.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. In Y. Punie (Ed.), *JRC science for policy report* (pp. 1-77). Luxembourg: European Union.
- Reisoğlu, İ., & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156, 103940.
- Richards, K., Washburn, N., Carson, R. L., & Hemphill, M. A. (2017). A 30-year scoping review of the physical education teacher satisfaction literature. *Quest*, 69(4), 494-514.
- Robbins, S. P. (2003). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Roblyer, M., & Doering, A. H. (2013). *Integrating educational technology into teaching* (6th Ed.). Boston: Pearson.

- Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, 34(1), 163-172.
- Romero-García, C., Buzón-García, O., & de Paz-Lugo, P. (2020). Improving future teachers' digital competence using active methodologies. *Sustainability*, 12(18), 7798.
- Roser, M. (2024). *Technology over the long run: Zoom out to see how dramatically the world can change within a lifetime*. Our World in Data. Retrieved from <https://ourworldindata.org/technology-over-the-long-run>
- Rothwell, W., & Kazanas, H. C. (2003). *Planning and managing human resources: Strategic planning for human resources management* (2th Ed.). Massachusetts: Hrd.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Sağlam, A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel.
- Sağlam, A. Ç., & Emirbey, A. R. (2019). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, 12(12), 92-104.
- Sahito, Z., & Vaisanen, P. (2017). Effect of ICT skills on the job satisfaction of teacher educators: Evidence from the universities of the Sindh Province of Pakistan. *International Journal of Higher Education*, 6(4), 122-136.
- Sakal, Ö. (2020). Kariyer tatmini ve tükenmişlik: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(71), 4543-4553.
- Sarı, M. H., & Akbaba Altun, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine nitel bir araştırma, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 24-49.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Sarker, M. N. I., Wu, M., Cao, Q., Alam, G. M., & Li, D. (2019). Leveraging digital technology for better learning and education: A systematic literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(7), 453-461.
- Schein, E. H. (1990). *Career anchors (discovering your real values)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneer, J. A., & Reitman, F. (1994). The importance of gender in mid-career: A longitudinal study of MBAs. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 199-207.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Psychology.
- Seçer, B., & Çınar, E. (2011). Bireycilik ve yeni kariyer yönelimleri. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 18(2), 49-92.
- Seibert, S. E., & Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behaviour*, 58(1), 1-21.
- Seker, H., Deniz, S., & Gorgen, I. (2015). Pre-service teachers motivations toward teaching profession and their opinions about the pedagogic formation program. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1403-1414.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment*. London: IEPP.
- Senemoğlu, N. (2001). Atatürk ve eğitim. *Eğitim Dünyası Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Serbes, K. (2024). Kariyer gelişim kuramları üzerine bir değerlendirme. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 20(1), 162-199.
- Seyhan, H. G. (2015). Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz-yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 41-60.
- Seymen, O. A. (2004). Geleneksel kariyerden, sınırsız ve dinamik/değişken kariyere geçiş: nedenleri ve sonuçları üzerine yazınsal bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (1), 79-114.

- Sezer, B., & Bakan, İ. (2022). Rekabet güçlerinin değer zinciri üzerine etkisinde inovasyon düzeyinin aracılık rolü. *Alanya Akademik Bakış*, 6(3), 3085-3108.
- Sezgin, F., Erdoğan, O., & Erdoğan, B. H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 180-199.
- Shatkin, L. (2011). 2011 *Career plan: The best moves now for a solid future*. Tokyo: JIST.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: A conception of teacher knowledge. *American Educator*, 10(1), 9-15.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Soysal, A. (2009). İş yaşamında stres. *Çimento İşveren Dergisi*, 23(3), 17-40.
- Stearns, E., Banerjee, N., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2015). Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction. *Teachers College Record*, 117(8), 1-32.
- Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1), 29-58.
- Sunar, L. (2023). Öğretmenliğin toplumsal konum ve itibarının değişimi. https://ilke.org.tr/images/yayin/air_egitim_2022_online.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Super, D. E., & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333-357.
- Süzer, E. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterlik seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Şahin, C. (2016). Amerika ve Avrupa’da meslek/kariyer danışmanlığı (Amerika, Almanya ve Türkiye örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 87-98.
- Şahin, L. (2015). Çalışan memnuniyetinin sağlanmasında temel dinamikler: dışsal faktörlerin çalışanların memnuniyet algıları üzerindeki etkilerine yönelik bir alan araştırması. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(2), 28-44.
- Şimşek, M. Ş., & Çelik, A. (2008). *Yönetim ve organizasyon* (10. Baskı). Konya: Adım Ofset.

- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akatay, A. (2007). *Kariyer yönetimi, insan kaynakları yönetimi uygulamaları*. Ankara: Gazi.
- Şimşek, O., & Yazar, T. (2016). Education Technology Standards Self-Efficacy (ETSSE) scale: A validity and reliability Study0F. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 311-334.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.), Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloglu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Tak, J., & Lim, B. (2008). The differences in career-related variables between temporary and permanent employees in information technology companies in Korea. *Journal of Career Development*, 34(4), 423-437.
- Talan, T., & Kalınkara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 1-13.
- Tantawy, N. (2020). Investigating teachers' perceptions of the influence of professional development on teachers' performance and career progression. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(1), 181-194.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol.46). California: Sage.
- Taşlıyan, M., Arı, N. Ü., & Duzman, B. (2011). İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama ve kariyer yönetimi: İİBF öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 231-241.
- Taştepe, H. (2001). *Kariyer yönetiminin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

- Tella, A., Ayeni, C. O., & Popoola, S. O. (2007). Work motivation, job satisfaction, and organisational commitment of library personnel in academic and research libraries in Oyo State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 9(2), 1-16.
- Tezcan, S. N. (2023). Eğitimde yapay zeka. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 4(12), 10-15.
- Tiedeman, D. V. (1963). *Career development: choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, 122, 32-42.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(8), 1-27
- Tortop, N. (1992). *Personel yönetimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi.
- Tortumlu, M., & Uzun, K. (2021). Öğretmenlerin yaşam doyumlari ile kariyer tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1314-1325.
- Tunçer, P. (2012). Değişen insan kaynakları yönetimi anlayışında kariyer yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 203.
- Turan, N. (2015). *Çalışma yaşamında yetenek, beceri, yetkinlik, yeterlilik*. Ankara: Nobel.
- Turunç, Ö., & Alkan, Z. (2020). Liderlik tarzlarının örgütsel sessizliğe etkisinde kariyer memnuniyetinin rolü: Eğitim sektöründe bir çalışma. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 90-107.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Eğitim Derneği Maarif Merkezi. (2014). *Öğretmenlerin gözüyle öğretmenlik mesleği raporu*. <https://tedmem.org/yayin/ogretmengozuyleogretmenlikmeslegi> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusoy, K., İşçi, T. G., & Erkuş, B. (2024). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(1), 335-348.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. Paris: UNESCO.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *ICT Competency Framework for Teachers Version 3*. Paris UNESCO.
- Uygur, A. (1998). *Örgütlerde kariyer geliştirme ve planlaması: Otel işletmelerinde bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, N. B., & Akay, C. (2021). Öğretmenlerin dijital materyal oluşturma öz-yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 240-254.
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*, 23(03), 2000.
- Wang, J., & Wang, X. (2019). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. New York: John Wiley & Sons.
- We Are Social. (2024). *Digital 2024 global overview report*. Retrieved from <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024/>
- Weng, Q., & McElroy, J. C. (2012). Organizational career growth, affective occupational commitment and turnover intentions. *Journal of vocational behavior*, 80(2), 256-265.
- Williamson, J., Pemberton, A. E., & Lounsbury, J. W. (2005). An investigation of career and job satisfaction in relation to personality traits of information professionals. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 75(2), 122-141.
- Winberg, Y. L. (2014). *How can employees set themselves up for success? Using structural equation modeling for validation of on-the-job development assessment*. Doctoral Dissertation, Seattle Pacific University, Seattle.
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246.
- Wong, J. L. (2010). Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare*, 40(5), 623-639.
- World Health Organization. (2019). *World Health Organization annual report 2019 WHO country office Lebanon: Health for All*. Geneva: WHO.

- Yalçın, A. F. (2001). Yönetici polislerin bireysel kariyer planlaması ile ilgili bir araştırma. *Polis Bilimleri Dergisi*, 3(1-2), 57-73.
- Yalçın, S. (2016). Analyzing the relationship between positive psychological capital and organizational commitment of the teachers. *International Education Studies*, 9(8), 75-83.
- Yankın, F. B. (2019). Dijital dönüşüm sürecinde çalışma yaşamı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 7(2), 1-38.
- Yavaş, Ö. (2017). *Kişilik özellikleri ve çalışanların kariyer gelişiminin kariyer memnuniyetleri üzerine etkisi ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1984). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Altın.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 97-118.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, H. İ. (2020). The effect of using out-of-school learning environments in science teaching on motivation for learning science. *Participatory Educational Research*, 7(1), 143-161.
- Yıldız, A., Çetiner, E. A., Çetiner, Y., & Çalışkan, A. (2024). Öğretmenlik mesleğine başlama motivasyonları ve kariyer gelişim süreçleri: İlkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 764-782.
- Yılmaz Ergül, D., & Taşar, M. F. (2023). Development and validation of the teachers' digital competence scale (TDiCoS). *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 148-160.
- Yılmaz, B., & Bekiroğlu, S. (2020). *Çocukluk döneminde dijital bağımlılık*. Ankara: Nobel.

- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, M., & Kırıl, E. (2014). The relationship between motivation and job satisfaction of secondary school teachers. *Psycho-Educational Research Reviews*, 3(3), 75-91
- Yılmaz, T., Akdere, M., & Yenihan, B. (2010, Mayıs). *İş doyumunun kurumsal bağlılık arasındaki ilişki Türk ilaç sektöründe çalışan tıbbi tanıtım temsilcileri üzerine bir alan araştırması*. 18. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulmuş bildiri, s. 920-921, Adana, Türkiye.
- Yüksel, İ. (2005) İş-aile çatışmasının kariyer tatmini, iş tatmini ve iş davranışları ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 301-314.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C., & Zhao, L. (2021). The impact of gender and years of teaching experience on college teachers' digital competence: An empirical study on teachers in gansu agricultural university. *Sustainability*, 13(8), 4163.

EKLER



Ek 1. Görüşme Formu

Sayın Öğretmenim,

Ben Arzu ALTIN. Ankara Etimesgut Nene Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde matematik öğretmeniyim. Bu görüşmeyi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda danışmanım Sayın Prof. Dr. Zühal TOPCU ile yaptığım doktora tezim kapsamında gerçekleştirmektedirim. Görüşmenin amacı Öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ile kariyer memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve motivasyonun bu ilişkide aracılık rolünü saptamaya çalışmaktır. Bu nedenle, araştırmaya katılım gösteren siz değerli öğretmenlerimin derslerde teknoloji kullanımınız, mesleğinize yönelik kariyer memnuniyetiniz ve motivasyon algınıza ilişkin tutum ve değerlerinizi anlamaya çalışıyorum. Çalışmadan elde edilen verilerin, eğitim yönetimine katkı sunmasını umuyorum. Soruların doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur. Bu sebeple deneyimlerinize bağlı olarak ortaya koyacağınız görüşleriniz benim için çok değerli. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce görüşmemizin gizli olduğunu belirtmek isterim. Görüşme sorularına dair paylaşımlarınız sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, kimliğiniz gizli tutularak paylaşılacaktır. Araştırmada gerçek isimlerinizin yerine verilen kod isimleriniz kullanılacaktır. Görüşme sorularını sağlıklı değerlendirebilmek ve veri kaybı yaşamamak adına izninizle görüşmemizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum.

Arzu ALTIN

İletişim Bilgileri

1.BÖLÜM

Demografik Bilgiler

Cinsiyetiniz

: ☐ Kadın ☐ Erkek

Kıdem

: ☐ 0-10 Yıl ☐ 11-20 Yıl ☐ 21-30Yıl ☐ 31 Yıl ve üstü

Öğrenim durumu

: ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Unvan

: ☐ Öğretmen ☐ Uzman ☐ Başöğretmen

Branş:

2.BÖLÜM

Dijital Yeterlik, Kariyer Memnuniyeti ve Motivasyon

- 1) Mesleki motivasyonunuzu etkileyen olumlu ve olumsuz etmenler nelerdir? (Örneğin kişisel, örgütsel, yönetsel)
- 2) Kariyer ilerlemenizi etkileyen olumlu ve olumsuz etmenler nelerdir? (Örneğin kişisel, çevresel, politik)
- 3) Dijital yeterliğinizi artırmanızın mesleki gelişim yönünden kariyerinize olumlu etkileyeceğini düşünüyor musunuz?

Sonda Soru: Teknoloji kullanımı akademik olarak gelişiminize katkı sağlar mı?

Sonda Soru: Teknoloji kullanımı kariyer hedeflerinize ulaşmanıza katkı sağlar mı?

- 4) Dijital yeterliğinizi artırmanızın öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonunuza olumlu etkisinin olacağını düşünüyor musunuz?

Sonda Soru: Derslerde teknolojiyi ne tür etkinliklerde kullanıyorsunuz?

Sonda Soru: Teknoloji kullanımı ile ilgili eğitim ya da eğitimler aldınız mı? (Almadıysanız sebepleri nelerdir?)

Sonda Soru: Teknoloji kullanımı okul ortamında meslektaş ve yöneticileriniz ile iletişiminize olumlu katkı sağlar mı?

Ek 2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği (İçsel, Dışsal ve Yönetsel Faktörler)

Madde No:	Aşağıda öğretmen motivasyonuna yönelik yer alan ifadelerden lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
2	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	1	2	3	4	5
3	Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	1	2	3	4	5
6	Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum	1	2	3	4	5
7	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
8	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
10	Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	1	2	3	4	5
12	Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	1	2	3	4	5
13	Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	1	2	3	4	5
14	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	1	2	3	4	5
15	Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	1	2	3	4	5
16	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
17	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
18	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir	1	2	3	4	5

Ek 3. Kariyer Memnuniyet Ölçeği

Madde No:	Aşağıda kariyer memnuniyetinize yönelik yer alan ifadelerden, lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1	Kariyerimde elde ettiğim başarılarımdan memnunum.	1	2	3	4	5
2	Tüm kariyer hedeflerim düşünöldüğünde kariyerimdeki ilerlemelerden memnunum.	1	2	3	4	5
3	Maddi kazanımlarım düşünöldüğünde kariyerimdeki ilerlemelerden memnunum.	1	2	3	4	5
4	Yeteneklerimdeki gelişim düzeyi düşünöldüğünde kariyerimdeki ilerlemelerden memnunum.	1	2	3	4	5
5	Atama ve terfi durumu düşünöldüğünde kariyerimdeki ilerlemelerden memnunum.	1	2	3	4	5

Ek 4. Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Yeterlikleri Ölçeği Uygulama Formu

Değerli Öğretmenim,

Deneyimli bir öğretmen olarak sizden aşağıda yer alan ifadeleri hangi sıklıkla uyguladığınızı işaretlemenizi rica ediyoruz. Her bir ifade ile ilgili bilgi sahibi olma durumunuz 1’den 5’e kadar derecelendirilmiştir. Lütfen size uygun olan dereceyi işaretleyiniz. Eğer bir ifade ile ilgili bilgi sahibi değilseniz “Uygun Değil” seçeneğini işaretlemeniz gerekmektedir.

Uygun Değil (UD)	Sıklık zarflarının aralıklarını eşit birimlerde ayırdığı kabul edilmiştir.				
	Asla (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Genellikle (4)	Daima (5)
Eğer madde ile ilgili bilgi sahibi değilseniz.	Eğer madde ile ilgili bilgi sahibi olup hiç uygulamıyorsanız	Eğer madde ile ilgili bilgi sahibi olup nadiren uyguluyorsanız	Eğer madde ile ilgili bilgi sahibi olup bazen uyguluyorsanız	Eğer madde ile ilgili bilgi sahibi olup genellikle uyguluyorsanız	Eğer madde ile ilgili bilgi sahibi olup daima uyguluyorsanız

İfadelerde yer alan bazı terimlerin anlamları şu şekildedir;

Dijital teknoloji: Bilgiyi sayısal kod şeklinde kullanan her türlü elektronik araç ve uygulamaları içerir (video, resim, ses, animasyon, simülasyon, mobil uygulamalar, her türlü yazılım, internet, sosyal medya, bilimsel veri ölçen araçlar vb.)

Bireysel farklılıklar: Öğrenme sürecinde farklılık yaratan öğrenen özelliklerini içerir (zeka ve yetenekler, ilgiler, öğrenme biçimi, ön bilgi, öğrenmede güdülenme, içedönük ve dışadönük kişilik yapısı, epistemolojik inançlar, öz yeterlik inançları, cinsiyet vb.)

İfadeler iki bölümde gruplanmıştır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise 19 ifadeden oluşan 5 kategorili (Liker tipi) bir ölçek bulunmaktadır. **Burada verdiğiniz bilgiler tarafımızdan tamamen saklı tutulacak olup sadece bilimsel çerçevede değerlendirilicektir.**

Cevaplarınızda samimi ve içten olacağınıza inanıyoruz. Bize gönüllü olarak katkı sağladığınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuyup, bu ifadeyi öğrenme-öğretme ortamında hangi sıklıkla yaptığınızı/ yapmadığınızı ya da hiç bilgi sahibi olmadığınızı gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğa X şeklinde işaretleyiniz	Uygun Değil (UD)	Asla (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Genellikle (4)	Daima (5)
1. Konuya uygun dijital teknolojileri seçerim.						
2. Dijital teknolojileri öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirecek şekilde kullanırım.						
3. Öğrencileri dijital materyallerin telif hakları hakkında bilgilendiririm.						
4. Dijital teknolojileri kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları oluştururum.						
5. Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen yeni dijital teknolojileri kullanmayı öğrenirim.						
6. Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen yenilikçi dijital teknoloji uygulamaları ile ilgili sosyal ağlardaki topluluklara katılırım.						
7. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini dijital teknolojiler (eğitim yazılımları, sanal sınıf vb.) kullanarak değerlendirmelerini sağlarım.						
8. Öğrenciler için dijital içerikli öğrenme materyalleri geliştiririm.						
9. Dijital teknolojileri kullanarak zengin öğrenme ortamları oluştururum.						
10. Farklı dijital teknolojileri birbirleriyle uyumlu bir şekilde kullanırım.						
11. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini çeşitli dijital teknolojiler (e-portfolyo, excel vb.) kullanarak değerlendiririm.						
12. Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen yeni dijital teknolojileri yakından takip ederim.						
13. İnternette bir konuda arama yaparken farklı kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kaynağın güvenilirliğine göre değerlendiririm.						
14. Dijital teknolojileri seçerken ilgili öğrenme kazanımını göz önünde bulundururum.						
15. Dijital teknolojileri öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak şekilde kullanırım.						
16. Dijital teknolojileri seçerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundururum.						
17. Ders planında dijital teknolojilerin kullanımına yer veririm.						
18. Öğrencilere ders sürecinde çeşitli dijital teknolojiler (sesli ya da görüntülü yanıt, bulut uygulamaları vb.) kullanarak anlık geri bildirim sağlarım.						
19. Öğrenciler arasındaki işbirliğini özendirmek için dijital teknolojilerden yararlanırım.						

Ek 5. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2024-E.848316



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-848316
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

11.01.2024

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Arzu ALTIN**'ın, **Prof.Dr.Zühal TOPCU**'nun danışmanlığında yürüttüğü **"Öğretmenlerde Dijital Yeterlik, Kariyer Memnuniyeti ve Motivasyon: Bir Karma Desen Çalışması"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **26.12.2023** tarih ve **22** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 24

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Zühal TOPÇU

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ev	Yak Tarih ve Sayısı: 11.01.2024-E.848316	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ		

TOPLANTI TARİHİ : 26.12.2023		TOPLANTI SAYISI : 22	
ADI – SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN			
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA BAŞKAN YRD.			
Prof. Dr. C. Haluk BODUR			
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN			
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER			
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ			
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ			
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ			
Prof. Dr. İlyas OKUR			
Prof. Dr. Nihan KAFA			
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN			
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU			
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA			

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 6. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.02.2024-E.884445



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-97044671
Konu : Araştırma İzni

19.02.2024

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 17.01.2024 tarihli ve 869138 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Arzu ALTIN'ın "**Öğretmenlerde Dijital Yeterlik, Kariyer Memnuniyeti ve Motivasyon: Bir Karma Desen Çalışması**" konulu çalışması kapsamında İlimiz merkez ilçelerine bağlı okullarda uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
9 Merkez İlçe



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...