

## Öğretmenlerin Teknolojik Yeterlilikleri ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki\*

Mehmet Kazım MAVİŞ<sup>1</sup>, Mustafa ÇELİK<sup>2\*</sup>

### Araştırma Makalesi

### ÖZET

Bu araştırmada öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kütahya il genelindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 448 öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmada veriler, Ropp (1999) tarafından geliştirilen, Christensen ve Knezek (2017) tarafından revize edilen, Fidan vd. (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Teknoloji Yeterliliği Öz-Değerlendirme Ölçeği” ile Yılmaz ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre teknolojik yeterlilik düzeylerinin “Yeterli” olduğu ve genel olarak yüksek düzeyde teknoloji kullanımına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik yeterlilik algılarında bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gözlemlenmezken yaş ve mesleki kıdem gibi değişkenlerine göre anlamlı farklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin ise genel olarak “Yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet, medeni durum, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; yaş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik yeterlilik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki motivasyon, Öğretmen, Teknoloji, Teknolojik yeterlilik

Sorumlu Yazar

\*Mustafa Çelik

Süreç

Geliş : 28.05.2025

Kabul: 11.08.2025

DOI:10.71272/deb-der.1707873

## The Relationship Between Teachers' Technological Competencies and Professional Motivation

### Research Article

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the relationship between teachers' technological competencies and their professional motivation. Within this context, the research data were collected from 448 teachers working in public primary, secondary, and high schools across Kütahya province during the fall semester of the 2024–2025 academic year. The data were collected using the “Self-Assessment of Technology Competency” scale, originally developed by Ropp (1999), revised by Christensen and Knezek (2017), and adapted to Turkish culture by Fidan et al. (2020), along with the “Teacher Motivation Scale” developed by Yılmaz et al. (2019). The study was designed in survey model. Descriptive statistics, t-tests and one-way analysis of variance were used to determine. To reveal the relationship between the two variables, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was applied. The results of the study indicated that, according to teachers' perceptions, their level of technological competence was defined as “sufficient,” and they generally demonstrated a high level of technology use. While there was no statistically significant differences were observed in technological competency perceptions of teachers based on some variables, significant differences were found based on age and seniority. Teachers' professional motivation levels were generally evaluated as “high.” While no significant differences were found in motivation levels based on gender, marital status, school type, education level or seniority, a significant difference was identified based on age. Furthermore, a moderately positive and statistically significant relationship was found between teachers' levels of technological competence and their professional motivation.

**Keywords:** Coursebook evaluation, language coursebooks, English Language Teaching

Corresponding Author

\*Mustafa Çelik

History

Received: 28.05.2025

Accepted: 11.08.2025

DOI:10.71272/deb-der.1707873

\*Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1.Milli Eğitim Bakanlığı, mkm444@gmail.com Orcid: 0009-0003-0431-6782

2.Kütahya Dumlupınar Üniversitesi [mustafa.celik@dpu.edu.tr](mailto:mustafa.celik@dpu.edu.tr) Orcid: 0000-0001-6825-315X

## Giriş

Teknolojik yeterlilik, bireyin iletişim teknolojilerini etkili, doğru ve amaca uygun biçimde kullanabilme becerisini ifade etmektedir (Saykal ve Uluçınar Sağır, 2021). Eğitim bağlamında teknolojik yeterlilik, öğretmenin dijital araçları sınıf içinde pedagojik amaçlarla kullanabilmesi, teknoloji destekli öğretim materyalleri geliştirebilmesi ve öğrencilere teknoloji temelli öğrenme deneyimleri sunabilmesidir (Kazu ve Erten, 2014). Bu yeterlilik sadece teknik bilgi ile sınırlı olmayıp, teknolojiyi öğrenme-öğretme süreçlerine entegre edebilme yetisini de kapsamaktadır.

Eğitim ve teknoloji arasındaki ilişki son yıllarda büyük bir önem kazanmıştır. Teknolojinin hızlı gelişimi, eğitim alanında da önemli dönüşümlere yol açmış ve öğrenme süreçlerini etkilemiştir (Elvan ve Mutlubaş, 2020). Eğitim ve teknoloji arasında bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Özellikle dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda eğitimde teknoloji kullanımı artık bir tercih değil, zorunluluk haline gelmiştir. Dijital çağda eğitim alanında yaşanan gelişmeler, eğitimde dijital nitelikli uygulamaları ön plana çıkarmaktadır. Eğitimde dijital devrim olarak nitelendirilebilecek bir değişim yaşanmaktadır (Parlak, 2017).

Teknoloji, öğrenme sürecini desteklemek ve zenginleştirmek için çeşitli araçlar ve kaynaklar sunmaktadır. Bunun yanında internet, öğrencilere bilgiye anında erişim imkanı sağlamaktadır. Dijital içerikler, eğitim videoları, interaktif yazılımlar ve çevrimiçi ders platformları gibi araçlar, öğrencilere öğrenme materyallerini farklı ve ilgi çekici bir şekilde sunmaktadır (Yalın, 2004). Bu tür teknolojik araçların özellikle yapılandırmacı öğrenme kuramlarıyla uyumlu bir biçimde kullanılmasının öğrenme motivasyonunu artırdığı bilinmektedir (Usluel ve Demiraslan, 2005). Bununla birlikte, teknolojinin, öğrenen kadar öğretmeleri (öğretmenleri) de birçok noktada etkilediği söylenebilir. Bunlardan biri de kuşkusuz etkili ve tam öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemli bir yeri olan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarıdır.

Mesleki motivasyon, bireyin mesleğini yaparken gösterdiği ilgi, istek, çaba ve kararlılığın toplamı olarak tanımlanabilir. Bu kavram, çalışanın görevine olan bağlılığını, yaptığı işten tatmin duyma düzeyini ve işe yönelik duygu durumunu ifade eder (Zeynel ve Çarıkçı, 2017). Mesleki motivasyon, bireyin işini içsel ya da dışsal faktörlerden etkilenecek ne ölçüde benimsediğini ve bu işe ne kadar enerji harcadığını gösteren psikolojik bir süreçtir (Eren, 2001). Öğretmenler özelinde ele alındığında ise, öğretmenin mesleğine duyduğu saygı, öğrencilerine olan ilgisi, ders anlatma isteği ve mesleki gelişime açık oluşu gibi davranışlarla kendini gösterir (Külünkoğlu, 2017). Yüksek düzeyde mesleki motivasyona sahip öğretmenlerin hem öğrencilerine daha fazla katkı sağladıkları hem de kurumlarına karşı daha güçlü bir aidiyet geliştirdikleri görülmektedir. İyi bir teknolojik yeterliliğe sahip olan öğretmenler, sınıfta daha etkili bir şekilde öğretim yapma imkânına sahiptir. Teknolojik araçları kullanarak ders ile ilgili içerikleri daha çekici hale getirebilir, öğrencilerin katılımını artırabilir ve öğrenmeyi daha etkileşimli hale getirebilirler (Sezgin vd., 2017). Bu da öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha olumlu bir etki yaratmalarını sağlar.

Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenlerin, işlerine karşı daha yüksek bir motivasyona sahip oldukları düşünülmektedir. Teknolojik araçlar, öğretmenlere daha fazla kaynak ve materyal sağlayarak dersleri çeşitlendirmelerini ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine olanak vermektedir (Seferoğlu

ve Erden, 2011). Bu da öğretmenlerin mesleki olarak tatmin olmalarını ve daha büyük bir özgüvenle ders vermelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin teknolojik yeterlilik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin ortaya konulması, eğitim kurumları açısından stratejik bir öneme sahiptir. Eğitimde niteliğin artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretim süreçlerinin güncel teknolojilerle zenginleştirilmesi yoluyla mümkün olabilecektir. Bu bağlamda, eğitimin temel taşlarından olan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından son derece önemlidir (Güçlü vd., 2014). Sonuç olarak, öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin mesleki motivasyonlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın amacı öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin teknolojik yeterlilik düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, Kütahya il genelinde görev yapan ilkököl, ortaokul ve Anadolu lisesi öğretmenlerinin teknolojik yeterlilik düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeye amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Creswell (2014) ilişkisel tarama modelini, deneysel olmayan çalışmalarda değişkenler arasında var olan ilişkileri ölçmek için korelasyon istatistiklerini kullanan nicel bir araştırma deseni olarak tanımlamaktadır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında ilişki bulunup bulunmadığını, ilişki varsa da ilişkinin derecesini, yönünü ve düzeyini belirlemek için kullanılan bir araştırma desendir (Karasar, 2012). Araştırmada, ilişkisel tarama modelinin tercih edilmesinin altında yatan en önemli gerekçe Karasar'ın (2012) da belirttiği gibi araştırmaya konu olan bireyin kendi koşulları içerisinde, herhangi bir şekilde etkileme ve değiştirme çabası göstermeden, var olanı olduğu gibi tanımlamaya çalışmaktır. Bununla birlikte, ilişkisel tarama modelinin bazı sınırlılıkları da söz konusu olabilir. Örneğin; araştırmada üzerinde inceleme yapılan değişkenler arasında zaman zaman neden sonuç ilişkisi kurma konusunda zorluklar yaşanabilir (Karasar, 2012).

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kütahya il merkezinde görev yapan ilkököl, ortaokul ve Anadolu lisesi öğretmenleri oluşturmaktadır. %95 güvenirlik düzeyi ile belirlenen örneklem sayısı 348 olarak hesaplanmıştır. Örneklemen belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme

tekniki kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemi evrenden belirli istatistiksel hesaplar yardımıyla evreni temsil etme özelliğine sahip ve örneklemin tamamen rastgele seçilmesi yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Geri dönüşlerde sorun yaşanabileceği düşünülerek 500 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan 500 ölçekten 478 tanesi geri dönmüştür. Ancak geri dönen ölçeklerden kullanılabilir durumda olan 448 ölçek ile analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,1'i (n=193) kadın, %56,9'u (n=255) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %37,5'i (n=168) 25-35 yaş aralığında, %33,3'ü (n=149) 36-45 yaş aralığında ve %29,2'si (n=131) 45 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcıların %74,3'ü (n=333) evli ve %25,7'si (n=115) bekârdır. Katılımcıların %23,7'si (n=106) ilkokulda, %47,8'i (n=214) ortaokulda, %28,6'sı (n=128) Anadolu lisesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %78,1'i (n=350) lisans ve %21,9'u (n=98) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %41,5'i (n=186) 1-10 yıl arası, %31,9'u (n=143) 11-20 yıl arası ve %26,6'sı (n=119) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracının ilk bölümü kişisel bilgi formudur. Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre durumlarını ifade eden 6 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Ropp (1999) tarafından geliştirilen “Teknoloji Yeterliliği Öz-değerlendirme Ölçeği”dir. Ölçek sonrasında Christensen ve Knezek (2017) tarafından yeniden düzenlenmiştir. Türkçe uyarlaması ise Fidan vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5’li Likert türündedir. 24 madde ve “E-posta”, “WWW”, “Entegre Uygulamalar” ve “Teknolojiyle Öğretim” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Madde faktör yük değerleri 0.62 ile 0.83 arasında değişirken, madde toplam korelasyonları ise 0.52 ile 0.80 arasında yer almaktadır. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısının 0.89 olduğu ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırma da kullanılan son veri toplama aracı, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Kılıç ve Yılmaz (2019) geliştirilen “İçsel, Dışsal ve Yönetmel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği”dir. Ölçek 5’li Likert türündedir. Ölçme aracı 18 madde ve 3 alt boyuttan (içsel etkenler, dışsal etkenler, yönetmel etkenler) meydana gelmektedir. Ölçme aracının bütününe güvenirliliğine ait kat sayı 0,74’tür. Boyut bazında da içsel faktörler boyutunun güvenirlik kat sayısı 0,81, dışsal faktörler boyutunun güvenirlik kat sayısı 0,72, yönetmel faktörler alt boyutunun güvenirlik kat sayısı da 0,70’tir. Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısının 0,74 olduğu ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan veriler SPSS’te analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına dayalı bir normallik analizi yapılmıştır. Alan yazında, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında bulunması, verilerin normal dağılım

gösterdiğine işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Teknolojik yeterlilik ve mesleki motivasyon arasındaki ilişkinin tüm alt boyutlarda bu katsayılar belirtilen sınırlar içerisinde yer almıştır. Araştırmada betimsel istatistiklerin yanında, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca, iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Korelasyon bulgularının yorumlanmasında Schober vd. (2018) tarafından yapılan çalışmadaki korelasyon derecelendirmesi esas alınmıştır. Bu derecelendirmeye göre; ilişkinin .10'un altında olması önemsiz, .10-.39 aralığında olması zayıf, .40-.69 aralığında olması orta düzeyde, .70-.89 aralığında olması güçlü ve .90-1.00 arasında olması çok güçlü bir ilişkiyi ifade etmektedir.

Araştırma için anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  kabul edilmiş ve bu sınırın altındaki değerler istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Son olarak teknolojik yeterlilik ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi yararlanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgulara ve bulgulara göre yapılan yorumlara yer verilmiştir. Tablo 1'de öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 1**

Öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ile ilgili görüşleri ( $n=448$ )

| Boyutlar                             | $\bar{X}$ | S    |
|--------------------------------------|-----------|------|
| E-posta                              | 4,64      | 0,63 |
| WWW                                  | 4,52      | 0,55 |
| Entegre Uygulamalar                  | 3,67      | 1,03 |
| Teknolojiyle Öğretim                 | 4,06      | 0,72 |
| Teknolojik Yeterlilikler Toplam Puan | 4,21      | 0,68 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler teknolojik yeterlilik ölçeği alt boyutlarına en yüksek katılım e-posta ( $\bar{X}=4,64$ ;  $S=0,63$  - Kesinlikle Katılıyorum), en düşük katılım ise entegre uygulamalar ( $\bar{X}=3,67$ ;  $S=1,03$  - Katılıyorum) boyutlarına göstermiştir. E-posta ve www boyutlarında öğretmenlerin daha yüksek katılım göstermesi, öğretmenlerin dijital iletişim becerilerinin yüksek olduğunu ve iletişim kurarken büyük çoğunluğun problem yaşamadığını göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin dijital iletişim araçlarından biri olan e-postayı oldukça etkin kullandıkları ileri sürülebilir. E-posta gibi temel iletişim araçlarının kullanımı, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının yüksek olduğunu ve bu becerilerin eğitimde yaygın olarak entegre edildiğini gösterir.

Öğretmenlerin teknolojik yeterlilik toplam puanı ( $\bar{X}=4,21$ ;  $S=0,68$  - Kesinlikle Katılıyorum) da oldukça yüksek düzeydedir. Bu durum için öğretmenlerin dijital araçları kullanma konusunda güçlü bir temele sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin dijital teknolojilerle eğitim süreçlerini daha verimli ve etkileşimli hale getirebilmeleri için, özellikle veri yönetimi, öğretim entegrasyonu ve dijital iş birliği araçlarıyla ilgili profesyonel gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre e-posta boyutu [ $t_{(446)}=0,36$ ;  $p>0.05$ ], www boyutu [ $t_{(446)}=1,81$ ;  $p>0.05$ ] ve teknolojiyle öğretim boyutu [ $t_{(446)}=1,08$ ;  $p>0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat entegre uygulamalar boyutunda [ $t_{(446)}=2,13$ ;  $p<0.05$ ] anlamlı bir farklılık görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ortalama puanı ( $\bar{X}=3,76$ ;  $S=1,01$ ) kadın öğretmenlerin ortalama puanından ( $\bar{X}=3,55$ ;  $S=1,06$ ) yüksektir. Öğretmenlerin Teknolojik Yeterlilikler Toplam Puan [ $t_{(446)}=1,36$ ;  $p>0.05$ ] ile ilgili görüşleri de cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Genel anlamda öğretmenlerin teknolojik araç ve becerilere cinsiyetten bağımsız olarak benzer şekilde eriştiklerini ve kullandıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojik yeterlilikler toplam puanları [ $F_{(2-445)}=11,87$ ;  $p<0.05$ ] yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu verilere göre yaş ilerledikçe öğretmenlerin genel teknolojik yeterlilik düzeylerinde azalma gözlemlenmektedir. Bu durum, dijital teknolojilere doğrudan maruz kalma süresi, teknolojiye yönelik tutumlar, öğrenme alışkanlıkları ve mesleki gelişime katılım gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. 26-35 yaş grubu öğretmenler, dijital çağda yetişmiş olmanın da etkisiyle teknolojik araç ve uygulamaları hem kişisel hem mesleki yaşamlarında daha etkin kullanabilmektedirler. Bu grup, aynı zamanda öğretim süreçlerinde teknoloji entegrasyonu konusunda daha esnek ve motive görünmektedir. Elde edilen bulgular, özellikle yaşça büyük öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonu konusunda desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre e-posta [ $t_{(446)}=0,98$ ;  $p>0.05$ ] ve www boyut [ $t_{(446)}=0,46$ ;  $p>0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak entegre uygulamalar boyutu [ $t_{(446)}=2,11$ ;  $p<0.05$ ] ve teknolojiyle öğretim boyutu [ $t_{(446)}=3,30$ ;  $p<0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin teknolojik yeterlilik toplam puan [ $t_{(446)}=2,03$ ;  $p<0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Genel olarak bekar öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,31$ ;  $S=0,65$ ) genel teknolojik yeterlilik düzeyi evli öğretmenlere ( $\bar{X}=4,17$ ;  $S=0,61$ ) göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre, e-posta boyutu [ $F_{(2-445)}=6,13$ ;  $p<0.05$ ], entegre uygulamalar boyutu [ $F_{(2-445)}=15,43$ ;  $p<0.05$ ], teknolojiyle öğretim boyutu [ $F_{(2-445)}=7,23$ ;  $p<0.05$ ] ve teknolojik yeterlilikler toplam puanı [ $F_{(2-445)}=4,26$ ;  $p<0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Genel itibarıyla ilkökul öğretmenleri ( $\bar{X}=4,35$ ;  $S=0,67$ ) ortaokul öğretmenlerine ( $\bar{X}=4,13$ ;  $S=0,58$ ) göre teknolojik yeterlilikler anlamında daha yüksek düzeyde katılım sergilemişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin daha yüksek puanlar alması, bu kademedeki dijital içerik kullanımının daha yaygın olması, öğrenci yaş grubunun görsel-işitsel materyallere daha açık olması ve bu nedenle teknolojinin öğretim sürecine daha fazla entegre edilmesiyle ilişkilendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre e-posta boyutu [ $t_{(446)}=3,01$ ;  $p<0.05$ ], www boyutu [ $t_{(446)}=4,13$ ;  $p<0.05$ ], entegre uygulamalar boyutu [ $t_{(446)}=6,22$ ;  $p<0.05$ ] ve teknolojiyle öğretim boyutu [ $t_{(446)}=5,27$ ;  $p<0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin teknolojik yeterlilik toplam puanları [ $t_{(446)}=5,68$ ;  $p<0.05$ ] ile ilgili görüşleri de istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler, teknolojiyi kullanma, entegre etme

ve öğretim süreçlerinde değerlendirme açısından daha yeterlidir. Bu sonuç, eğitim düzeyinin teknolojik yeterlilik üzerinde pozitif etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojik yeterlilik toplam puan [ $F_{(2-445)}=7,11$ ;  $p<0.05$ ] ile ilgili görüşleri mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,34$ ;  $S=0,63$ ) teknolojik yeterlilik toplam puanları daha yüksektir. Kıdemli öğretmenler ( $\bar{X}=4,08$ ;  $S=0,55$ ) daha düşük puana sahiptirler. Genç öğretmenler bu konuda daha donanımlıdır. Genç öğretmenler, teknolojiyle büyümüş bireyler olarak yeni uygulamaları öğrenmeye daha açıktırlar. Buna karşılık, kıdemli öğretmenler mesleğe başladıkları dönemde teknoloji kullanımı yaygın olmadığı için bu konuda yeterince donanım kazanamamış olabilirler. Tablo 2’de öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 2**

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilgili görüşleri ( $n=448$ )

| Boyutlar           | $\bar{X}$ | S    |
|--------------------|-----------|------|
| İçsel Faktörler    | 3,99      | 0,69 |
| Dışsal Faktörler   | 4,00      | 0,66 |
| Yönetsel Faktörler | 4,18      | 0,63 |

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan motivasyon ölçeği alt boyutlarına en yüksek katılımı yönetsel faktörler ( $\bar{X}=4,18$ ;  $S=0,63$  - Katılıyorum), en düşük katılımı içsel faktörler ( $\bar{X}=3,99$ ;  $S=0,69$  - Katılıyorum) boyutlarına göstermiştir. Öğretmenler içsel faktörler boyutunda özellikle kendilerini başarılı hissetme ve karar verme yetkisi gibi konularda kendilerini yeterli görürlerken; maddi/manevi kazanç ve kariyer hedefleri konularında daha düşük katılım sergilemişlerdir. Bunun da öğretmenlerin mesleki tatmininin içsel olarak yüksek ama kariyer/ekonomik boyutta sınırlı olduğunu gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler, dışsal faktörler boyutunda özellikle iş güvencesi ve emeklilik gibi yapısal avantajları olumlu değerlendirmiştir. Öğretmenler, yönetsel faktörler boyutunda öğretmenlerin yöneticileriyle olan ilişkileri ve bu ilişkilerdeki destekleyici tutumlarını belirgin şekilde olumlu değerlendirmişlerdir. Bu da yönetsel destek ve takdirin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre içsel faktörler boyutu [ $t_{(446)}=0,25$ ;  $p>0.05$ ] ve yönetsel faktörler boyutu [ $t_{(446)}=0,06$ ;  $p>0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak dışsal faktörler boyutunda [ $t_{(446)}=2,02$ ;  $p<0.05$ ] anlamlı bir farklılık görülmektedir. Dışsal motivasyon açısından erkek öğretmenler ( $\bar{X}=4,05$ ;  $S=0,66$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{X}=3,92$ ;  $S=0,65$ ) göre anlamlı düzeyde daha yüksek motivasyona sahiptir. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin dışsal etkenlere (güvence, fiziksel ortam, sosyal destek vb.) daha fazla önem verdiklerini gösterebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre içsel faktörler boyutu [ $F_{(2-445)}=6,80$ ;  $p<0.05$ ] ile ilgili görüşleri göre anlamlı farklılık göstermektedir. 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,80$ ;  $S=0,86$ )

içsel motivasyon düzeyi, 26-45 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha düşüktür. Dışsal faktörler boyutunda [ $F_{(2-445)}=1,24$ ;  $p>0.05$ ] ve Yönetmel faktörler boyutunda [ $F_{(2-445)}=2,57$ ;  $p>0.05$ ] öğretmenlerin görüşleri istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre içsel faktörler boyutu [ $t_{(446)}=0,98$ ;  $p>0.05$ ], dışsal faktörler boyutu [ $t_{(446)}=1,16$ ;  $p>0.05$ ] ve yönetmel faktörler boyutu [ $t_{(446)}=0,09$ ;  $p>0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Bu verilere göre medeni durum, öğretmenlerin içsel, dışsal ve yönetmel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan okul türüne göre, içsel faktörler boyutu [ $F_{(2-445)}=0,36$ ;  $p>0.05$ ], Dışsal faktörler boyutu [ $F_{(2-445)}=0,55$ ;  $p>0.05$ ] ve Yönetmel faktörler boyutu [ $F_{(2-445)}=0,04$ ;  $p>0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin çalıştıkları okul türünden etkilenmediği ileri sürülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre içsel faktörler boyutu [ $t_{(446)}=0,64$ ;  $p>0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak dışsal faktörler boyutu [ $t_{(446)}=1,92$ ;  $p<0.05$ ] ve yönetmel faktörler boyutu [ $t_{(446)}=1,96$ ;  $p<0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durum, eğitim düzeyinin içsel faktörler (örneğin bireysel motivasyon, kişisel ilgi gibi) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Lisans mezunları dışsal faktörlerde ( $\bar{X}=4,03$ ;  $S=0,69$ ) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu bulgu, lisans mezunlarının dışsal koşulları daha olumlu değerlendirdiğini ya da lisansüstü mezunların ( $\bar{X}=3,88$ ;  $S=0,51$ ) beklentilerinin daha yüksek olduğunu gösterebilir. Yönetmel faktörlerde lisansüstü mezunlar ( $\bar{X}=4,28$ ;  $S=0,64$ ) lisans mezunlarına göre ( $\bar{X}=4,14$ ;  $S=0,62$ ) daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bir başka ifade ile lisansüstü mezunlar yönetmel desteği ya da yöneticilerle ilgili faktörleri daha olumlu algılamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, içsel faktörler boyutu [ $F_{(2-445)}=11,71$ ;  $p<0.05$ ] ve Yönetmel faktörler boyutu [ $F_{(2-445)}=3,34$ ;  $p<0.05$ ] ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Dışsal faktörler boyutunda [ $F_{(2-445)}=1,87$ ;  $p>0.05$ ] öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. İçsel faktörler boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığındaki öğretmenler ( $\bar{X}=4,08$ ;  $S=0,65$ ) ile 11-20 yıl aralığındaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,09$ ;  $S=0,55$ ) içsel faktörler boyut ortalamaları 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin boyut ortalamalarından ( $\bar{X}=3,73$ ;  $S=0,84$ ) daha yüksektir. Bu durum, uzun süre görev yapan bireylerde motivasyonel unsurların veya bireysel iç kaynakların zamanla zayıflayabileceğine işaret ediyor olabilir. Yönetmel faktörler boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin yönetmel faktörler boyut ortalamaları ( $\bar{X}=4,26$ ;  $S=0,62$ ) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin boyut ortalamalarından ( $\bar{X}=4,07$ ;  $S=0,74$ ) anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Tablo 3'te ölçek boyutları arasındaki korelasyon sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 3**

Öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ve mesleki motivasyonları ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiye ait *korelasyon bulguları*

|                                      |                      | Mesleki Motivasyon |                  |                    |
|--------------------------------------|----------------------|--------------------|------------------|--------------------|
| Alt Boyutlar                         |                      | İçsel Faktörler    | Dışsal Faktörler | Yönetsel Faktörler |
| Teknolojik Yeterlilikler             | E-posta              | 0,34*              | 0,35*            | 0,39*              |
|                                      | WWW                  | 0,42*              | 0,36*            | 0,48*              |
|                                      | Entegre Uygulamalar  | 0,39*              | 0,30*            | 0,41*              |
|                                      | Teknolojiyle Öğretim | 0,45*              | 0,32*            | 0,49*              |
| Teknolojik Yeterlilikler Toplam Puan |                      | 0,47*              | 0,38*            | 0,52               |

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin teknolojik yeterlilik toplam puanları ile mesleki motivasyon alt boyutlarından içsel faktörler boyut ortalama puanı arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,47$ ;  $p<0,05$ ) vardır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri arttıkça öğretmenin içsel motivasyonu da artmaktadır. Teknolojik yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin içsel motivasyonları daha yüksek olurken, teknolojik yeterliliği düşük öğretmenlerin içsel motivasyonları daha düşük olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojik yeterlilik toplam puanları ile mesleki motivasyon alt boyutlarından dışsal faktörler boyut ortalama puanı arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,38$ ;  $p<0,05$ ) vardır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri arttıkça öğretmenin dışsal motivasyonu da artmaktadır. Teknolojik yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin dışsal motivasyonları daha yüksek olurken, teknolojik yeterliliği düşük öğretmenlerin dışsal motivasyonları daha düşük olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojik yeterlilik toplam puanları ile mesleki motivasyon alt boyutlarından yönetsel faktörler boyut ortalama puanı arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,52$ ;  $p<0,05$ ) vardır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri arttıkça öğretmenin yönetsel motivasyonu da artmaktadır. Teknolojik yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin yönetsel motivasyonları daha yüksek olurken, teknolojik yeterliliği düşük öğretmenlerin yönetsel motivasyonları daha düşük olmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler teknolojik yeterlilik düzeylerini genel olarak “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesiyle tanımlamışlardır. Öğretmenlerin dijital araçları kullanma konusunda güçlü bir temele sahip oldukları, özellikle temel dijital beceriler (e-posta kullanımı, internet tarayıcılarıyla bilgi bulma, dosya paylaşımı gibi) açısından yüksek yeterlilik sergiledikleri belirlenmiştir. En yüksek katılım gösterilen alanın “Film/video indirebilme ve izleyebilme” olduğu, buna karşın iş birliğine dayalı dijital platformları (örneğin blog veya wiki oluşturma) kullanma becerilerinin görece daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin teknolojik yeterlilik toplam puanı oldukça yüksek olup, dijital araçları kullanım ko-

nusunda kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin dijital teknolojileri daha yaratıcı ve entegre bir biçimde kullanma konusundaki yetkinliklerinde bazı gelişim alanlarının bulunduğu görülmüştür. Özellikle veri yönetimi, öğretim entegrasyonu ve dijital iş birliği araçlarının kullanımı gibi alanlarda öğretmenlerin daha fazla profesyonel gelişim fırsatına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, alan yazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Azgın ve Şenler (2018), Karadeniz ve Vatanartıran (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin genel olarak teknolojik yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu, ancak daha ileri düzeyde dijital pedagojik uygulamalar konusunda gelişime açık oldukları belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri cinsiyete göre incelendiğinde; e-posta kullanımı, internet tarayıcıları kullanımı ve teknolojiyle öğretim boyutlarında erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak entegre uygulamalar boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Seferoğlu ve Akbıyık (2005), Akdoğan ve Çam (2022) tarafından yapılan araştırmalar sonuçları ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda erkek öğretmenlerin özellikle yeni teknolojilere uyum sağlama ve deneysel kullanım konularında kadın meslektaşlarına göre daha yüksek yeterlilik sergiledikleri ifade edilmiştir. Ancak, günümüzde bu farklılıkların giderek azaldığı da alan yazında sıkça vurgulanmaktadır (Seferoğlu ve Erden, 2011).

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin teknolojik yeterlilik düzeyleri incelendiğinde, 26-35 yaş grubundaki öğretmenlerin, diğer yaş gruplarına göre tüm boyutlarda daha yüksek yeterlilik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Özellikle 46 yaş ve üzeri öğretmenlerde teknolojik yeterlilik puanlarında belirgin bir düşüş gözlenmiştir. Bu sonuç, Baki ve Türk (2017) ile Özgüray vd. (2023) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Genç öğretmenlerin teknolojik yeniliklere daha açık oldukları, eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımına daha yatkın oldukları ve teknolojiyi doğal bir öğrenme aracı olarak gördükleri alan yazında sıkça belirtilmiştir. Buna karşın ileri yaş grubundaki öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerine daha bağlı oldukları ve yeni teknolojileri benimsemede daha temkinli davrandıkları ifade edilmiştir (Özgüray vd., 2023). Medeni duruma göre yapılan analizlerde, bekar öğretmenlerin entegre uygulamalar, teknolojiyle öğretim ve toplam teknolojik yeterlilik puanlarında evli öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgu, Özgüray vd. (2023) çalışmalarında da desteklenmektedir. Bu araştırmalarda bekar bireylerin zamansal açıdan daha esnek oldukları, teknolojiyi deneme ve öğrenme süreçlerine daha fazla zaman ayırabildikleri ve teknolojiyi mesleki yaşamlarına daha kolay entegre edebildikleri belirtilmiştir.

Çalışılan okul türüne göre yapılan analizlerde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin entegre uygulamalar ve teknolojiyle öğretim boyutlarında ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda, ilkokul öğretmenlerinin öğrenci merkezli, etkileşimli ve teknoloji destekli öğretim yöntemlerini daha fazla kullandıkları, bu nedenle dijital araçlara yönelik yeterliliklerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yapılan karşılaştırmada, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tüm boyutlarda ve toplam teknolojik yeterlilik puanlarında lisans mezunlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç lisansüstü eğitim sürecinde bireylerin araştırma yapma, dijital araçlar kullanma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin ge-

liştiği; bu durumun da doğrudan teknolojik yeterlilik düzeyini artırdığı belirtilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizlerde, 1-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin entegre uygulamalar, teknolojiyle öğretim ve toplam teknolojik yeterlilik puanlarında 11 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulgular, Kazu ve Yavuzalp (2008), Akdoğan ve Çam (2022) ile Sağlam'ın (2007) araştırma sonuçları ile uyumludur. Az kıdeme sahip öğretmenlerin yeni öğretim teknolojilerini daha hızlı benimseyip sınıf içi uygulamalara entegre ettikleri; kıdemli öğretmenlerin ise daha geleneksel yöntemlere bağlılık gösterdikleri ifade edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri üç temel boyutta içsel, dışsal ve yönetsel faktörler ele alınmış ve her bir boyuta ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bulgular genel olarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu, en güçlü motivasyon kaynağının ise yönetsel faktörler olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Özdoğru (2022) ve Yıldızhan (2023) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetsel faktörlere ilişkin ortalama puanı en yüksek düzeye sahiptir. Özellikle öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan ilişkileri, yöneticilerden aldıkları destek ve takdir, mesleki motivasyonlarını önemli ölçüde artırmaktadır. İçsel motivasyon puanı ortalaması 3,99; dışsal motivasyon puanı ise 4,00 olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerini anlamlı bulduklarını, iş güvencesi gibi dışsal unsurların da motivasyon üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Cinsiyet, medeni durum ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak mesleki kıdem değişkenine göre içsel motivasyon anlamlı farklılık göstermiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin içsel motivasyon puanları daha düşük bulunmuştur, bu da uzun hizmet süresinin motivasyonel zayıflamaya yol açabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen motivasyonunun çok boyutlu doğasını vurgulayan literatürle örtüşmektedir. Herzberg'in (1959) çift faktör teorisine göre, yöneticilerden alınan destek ve işin anlamlı bulunması güçlü içsel motivasyon kaynaklarıdır. Dinham ve Scott (2000), öğretmenlerin takdir edilme, özerklik ve gelişim fırsatlarıyla daha fazla motive olduklarını ifade etmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizde, içsel ve yönetsel faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, dışsal motivasyon boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin iş güvencesi, maaş, fiziksel çalışma ortamı gibi dışsal etkenleri kadın öğretmenlere oranla daha ön planda değerlendirdiklerini göstermektedir. Ancak genel olarak her iki cinsiyet grubunun içsel ve yönetsel motivasyon düzeyleri birbirine oldukça yakındır. Yaş değişkeni sadece içsel motivasyon boyutunda anlamlı farklılık oluşturmuştur. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin içsel motivasyon puanları daha düşük çıkarken, 36-45 yaş grubu öğretmenlerin puanları en yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu, yaş ilerledikçe bireylerin mesleki heyecan ve öz güdülerinde azalma yaşanabileceğini göstermektedir. Yıldız ve Kılıç (2021) de benzer şekilde, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe motivasyonlarının durağanlaştığını ve içsel doyum arayışlarının değişime uğradığını belirtmiştir. Eğitim durumuna göre yapılan karşılaştırmalarda ise, içsel faktörler açısından anlamlı bir fark bulunmazken, dışsal ve yönetsel

faktörlerde anlamlı farklar saptanmıştır. Lisansüstü mezunlar, yönetsel faktörler açısından daha yüksek motivasyon sergilerken; lisans mezunları dışsal motivasyon puanlarında daha yüksektir. Bu bulgu, lisansüstü öğretmenlerin yönetsel beklentilerinin daha yüksek, lisans mezunlarının ise iş güvencesi gibi dışsal konulara daha duyarlı olduklarını göstermektedir. Kılıç ve Yılmaz (2019) da benzer şekilde, öğretmenlerin eğitim düzeyinin yönetsel farkındalıklarını artırdığını ve bu durumun motivasyon düzeylerine yansıdığını belirtmiştir.

Mesleki kıdeme göre içsel motivasyon boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. 1-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri yüksekken, 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin motivasyon düzeyleri daha düşüktür. Bu sonuç, kıdem süresi arttıkça bireylerin mesleki doyumunda düşüş ve tükenmişlik belirtilerinin artabileceğini düşündürmektedir. Aynı şekilde, yönetsel motivasyon puanlarında da kıdemle birlikte düşüş eğilimi gözlenmiştir. Bu durum, Frase (1992) ile Kocabaş ve Karaköse (2005) tarafından ifade edilen tükenmişlik-sendrom ilişkisini desteklemektedir. Okul türü değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda, öğretmenlerin içsel, dışsal ve yönetsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları diğer okul türlerine göre bir miktar yüksek olsa da fark anlamlı değildir. Bu durum, okul türünden bağımsız olarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki motivasyonları demografik değişkenlere göre bazı boyutlarda anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Özellikle yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve okul büyüklüğü gibi faktörler içsel ve yönetsel motivasyon üzerinde etkili olmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik politikaların bireysel ve bağlamsal farklılıkları gözeten bir yaklaşımla planlanması gerektiği önerilmektedir. Araştırma öğretmenlerin teknolojik yeterlilik düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, teknolojik yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, teknolojik araç ve kaynakları etkili bir biçimde kullanabilen öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve mesleğe olan bağlılıklarının arttığını göstermektedir. Teknoloji, öğretmenlere ders materyallerini çeşitlendirme, öğrenme ortamlarını zenginleştirme ve öğrencilerin ilgisini çekme gibi birçok avantaj sunmakta; bu avantajlar öğretmenin mesleki performansını artırarak motivasyonunu desteklemektedir. Özellikle pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması, teknolojik yeterliliğin öğretmenlik mesleğinde artık bir tercih değil zorunluluk olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda teknolojik yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin, yeni öğretim süreçlerine daha hızlı adapte oldukları, dijital araçlarla etkili sınıf yönetimi sağlayabildikleri ve öğrencilerle daha etkin iletişim kurabildikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenin mesleki özgüvenini artırarak içsel motivasyonunu güçlendirmekte; dolayısıyla mesleki bağlılık ve iş tatminine de olumlu yansımaktadır. Araştırma bulgusu, Seferoğlu (2009) ve Gülbahar (2008) öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin gelişmesinin sadece öğretim kalitesini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki tatmin ve işlerine duydukları aidiyeti de artırdığını belirtmişlerdir. Elde edilen korelasyon verileri, eğitim politikaları açısından da önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmenlerin teknolojik yeterliklerini artırmayı amaçlayan hizmet içi eğitim programlarının, aynı zamanda öğretmen motivasyonunu da destekleyici yönde yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda, teknolojik do-

nanım ve dijital pedagojik desteklerin artırılması, öğretmenlerin hem bireysel mesleki gelişimlerini teşvik edecek hem de eğitim sisteminin genel kalitesine katkı sağlayacaktır.

Bu doğrultuda, teknolojik donanım ve dijital pedagojik desteklerin artırılması, öğretmenlerin hem bireysel mesleki gelişimlerini teşvik edecek hem de eğitim sisteminin genel kalitesine katkı sağlayacaktır. Bu noktada eğitim politikalarının, öğretmenlerin yalnızca teknik becerilerini geliştirmeye yönelik değil, aynı zamanda onların mesleki motivasyonlarını artıracak şekilde çok yönlü ve sürdürülebilir destek mekanizmaları ile yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Zira bu araştırmada ulaşılan bulgular, teknolojik yeterliliğin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya koymakta ve bu ilişkinin güçlendirilmesinin, öğretmenlerin görevlerini daha istekli, yaratıcı ve verimli biçimde yerine getirmelerine olanak sağlayacağını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin teknolojik yetkinliklerini sürekli güncel tutmalarını sağlayacak uygulamalı hizmet içi eğitimlerin, dijital içerik üretimi becerilerinin geliştirilmesinin ve öğretmenlerin teknolojiye erişimini kolaylaştıracak kurumsal yatırımların, yalnızca bireysel düzeyde değil sistemsel düzeyde de uzun vadeli olumlu sonuçlar doğuracağı öngörülmektedir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar, hem eğitim yöneticileri hem de politika yapıcılar açısından stratejik öneme sahip olup, öğretmenlerin teknolojik yeterlilik düzeylerinin artırılmasının onların mesleki bağlılıklarını, iş doyumlarını ve dolayısıyla öğrenci başarısını da olumlu etkileyecek bir unsur olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular ve yukarıda yapılan tartışmalar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Gelecek çalışmalarda, nitel veri toplama yöntemlerine (örneğin derinlemesine görüşmeler, odak grup çalışmaları, gözlemler) yer verilerek öğretmenlerin teknolojik yeterlilik deneyimlerinin ve motivasyon süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılması sağlanabilir.
- Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin yalnızca teknik becerilerini değil, aynı zamanda bu becerileri pedagojik süreçlere entegre etme yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Eğitimler, uygulamalı, sürekli ve ihtiyaç temelli bir yapıda planlanmalıdır.
- Okullarda teknolojik altyapının (donanım, internet erişimi, yazılım desteği vb.) güncellenmesi, öğretmenlerin dijital araçları rahatlıkla kullanabilmesi açısından temel bir gerekliliktir.
- Okul yöneticileri, teknoloji kullanımını teşvik eden bir okul kültürü oluşturmalı; teknolojiye dayalı iyi uygulamaları görünür kılmalı ve öğretmenleri bu çabalarından ötürü takdir etmelidir.
- Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına yönelik teknoloji entegrasyonuna odaklı ders içeriklerini güncellemeli; öğretmen adaylarının mezun olmadan önce dijital pedagojik beceriler kazanmalarını garanti altına alacak staj, proje ve uygulama imkânları sunmalıdır.
- Eğitim teknolojilerinin okul ortamlarına entegrasyonunda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu teknik ve pedagojik rehberlik desteği sağlanmalı, öğretmenler yalnız bırakılmamalıdır.
- Öğretmenler, teknolojik gelişmeleri takip etmeli ve dijital pedagojik araçları ders planlarına entegre etme konusunda istekli olmalıdır. Bu bağlamda bireysel öğrenme çabaları teşvik edilmelidir.

## Kaynakça

- Akdoğan, C. ve Çam, A. (2022). Öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 7(2), 1-14.
- Azgin, A. O. ve Şenler, B. (2018). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(11), 47-64.
- Baki, Y. ve Türk, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(11), 37-58.
- Christensen, R. & Knezek, G. (2017). Validating the technology proficiency self-assessment questionnaire for 21st century learning (TPSA C-21). *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 20-31.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. New York: Sage Publications.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Fidan, M., Debbağ, M. ve Çukurbaşı, B. (2020). 21. yüzyılda profesyonelleşen öğretmenlerin teknoloji yeterliliği özdeğerlendirmeleri: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 465-492.
- Frase, L. E. (1992). *Maximizing people power in schools: Motivating and managing teachers and staff*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Güçlü, N., Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Gülbahar, Y. (2008). ICT usage in higher education: A case study on preservice teachers and instructors. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 32-37.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.
- Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1018-1028.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2014). Teachers' technological pedagogical content knowledge self-efficacies. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 121-130.
- Kazu, İ. Y. ve Yavuzalp, N. (2008). Öğretim yazılımlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 110-126.
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Külünkoğlu, T. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmene saygı değerine ilişkin görüşleri. *Asya Studies*, 1(1), 11-22.
- Özgüray, A., Yılmaz, N., Karakoç, A., Turan, G., Karababa, Z. ve Aksoy, İ. (2023). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı yeterlikleri. *Academic Social Resources Journal*, 8(47), 2374-2388.

- Özdoğan, M. (2022). Türkiye’de öğretmen motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1737-1749.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Ropp, M. M. (1999). Exploring individual characteristics associated with learning to use computer-based instructional methods. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 402-424.
- Saykal, A. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2021). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri & teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 115-137.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763-1768.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik özyeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 89-101.
- Seferoğlu, S. S. ve Erden, M. K. (2011). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen bir araştırma. *Educational Technology and Society*, 14(3), 123-135.
- Sezgin, F., Erdoğan, O. ve Has Erdoğan, B. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: öğretmen & öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 180-199.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Usluel, Y. K. ve Demiraslan, Y. (2005). Bilgi & iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu incelemeye bir çerçeve: etkinlik kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 134-142.
- Yalın, H. İ. (2008). İnternet temelli eğitim. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2021). Investigation of the relationship between class teachers’ motivation and job satisfaction. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 119-131.
- Yıldızhan, S. (2023). Okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi: Altındağ ilçesi örneği. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(73), 4023-4034.
- Zeynel, E. ve Çarıkçı, İ. H. (2017). Akademisyenlerin mesleki motivasyon algı düzeyini ölçmeye yönelik bir mesleki motivasyon ölçeğinin tasarımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 125-148.