



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME
İLİŞKİN TUTUM VE MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

Tuğçe AŞKAN
ORCID: 0000-0003-2442-0600

Danışman
Prof. Ertuğrul USTA
ORCID: 0000-0001-8132-8953

Konya – 2022

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana benden daha çok inanan, bilgisi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan, sevincimi paylaşan, üzüntüme ortak olan, her motivasyon düşüklüğü yaşadığımda sabrını benden hiç esirgemeyerek beni her zaman cesaretlendiren ve destek olan değerli hocam ve danışmanım sayın Prof. Dr. Ertuğrul USTA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama sürecinde bana vakit ayıran, fikirlerini paylaşmaktan çekinmeyen ve yol gösteren değerli öğretmenlerime teşekkür ederim.

Bana her zaman inanan, beni sabırla dinleyen ve desteklerini benden hiç esirgemeyen sevgili dostlarım Abdurrahman ENGİNAR ve Rüveyda YORGANCI'ya teşekkür ederim.

Bugünlere ulaşmamda haklarını asla ödeyemeyeceğim, bana her zaman hayat tecrübeleriyle yol gösteren, beni maddi-manevi olarak her zaman destekleyen ve sabreden, motive eden ve cesaretlendiren canım annem, babam, kardeşlerim ve yeğenlerime çok teşekkür ederim.

Tuğçe AŞKAN

Haziran 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. ALAN YAZIN.....	5
2.1. Uzaktan Eğitim.....	5
2.2. Motivasyon.....	9
2.2.1. Motivasyon Teorileri.....	11
2.2.1.1. Kapsam Teorileri	11
2.2.1.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	12
2.2.1.1.2. Alderfer'in ERG Kuramı	13
2.2.1.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	14
2.2.1.1.4. McClelland'ın Başarı GÜdüsü Kuramı	15
2.2.1.2. Süreç Teorileri.....	16
2.2.1.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı.....	16
2.2.1.2.2. Edwin Locke'nin Amaç Kuramı	17
2.2.1.2.3. Lawler-Porter Ümit Kuramı	18
2.2.1.2.4. Adams'ın Eşitlik Kuramı.....	18
2.2.1.2.5. Skinner'ın Davranış Koşullandırma Kuramı.....	19
2.3. Tutum	20
2.4. İlgili Araştırmalar	22
3. YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	26

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	27
3.4. Verilerin Toplanması.....	29
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	29
4. BULGULAR	31
4.1. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Mesleki Motivasyonları	31
4.2. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumları	33
4.3. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum ve Mesleki Motivasyonlarının Cinsiyet, Medeni Durum ve Çalıştıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi	35
4.3.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum ve Mesleki Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	35
4.3.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum ve Mesleki Motivasyonlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	36
4.3.3. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum ve Mesleki Motivasyonlarının Çalıştıkları Okul Değişkenine Göre İncelenmesi	36
4.4. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutularının Mesleki Kıdem Yılı, Branşı ve Yaşa Göre İncelenmesi	37
4.4.1. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutularının Mesleki Kıdem Yılına Göre İncelenmesi.....	37
4.4.2. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutularının Branşlarına Göre İncelenmesi	38
4.4.3. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutularının Yaşlarına Göre İncelenmesi	39
4.5. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Mesleki Kıdem Yılı, Branşa ve Yaşa Göre İncelenmesi.....	40
4.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Mesleki Kıdem Yılına Göre İncelenmesi.....	41
4.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Branşlarına Göre İncelenmesi	41
4.5.3. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Yaşlarına Göre İncelenmesi.....	42
4.6. Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	43
4.7. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri.....	44
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	50
5.1. Tartışma ve Sonuç	50
5.2. Öneriler.....	52
KAYNAKLAR.....	54
EKLER.....	63

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN TUTUM VE MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmamın toplam **56** sayfalık kısmına ilişkin, 6/06/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%18** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

6/06/2022

Tuğçe AŞKAN

Prof. Dr. Ertuğrul USTA

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

6/06/2022

Tuğçe AŞKAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katımcılara ait demografik veriler.....	27
Tablo 4.1. Ölçek değerlendirme aralık ve kriter değerleri.	31
Tablo 4.2. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları.	32
Tablo 4.3. Ölçek değerlendirme aralık ve kriter değerleri.	33
Tablo 4.4. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları.	34
Tablo 4.5. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ve mesleki motivasyonlarının cinsiyetlerine göre incelenmesinin T-testi sonuçları.	35
Tablo 4.6. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ve mesleki motivasyonlarının medeni durumlarına göre incelenmesinin T-testi sonuçları.....	36
Tablo 4.7. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ve mesleki motivasyonlarının çalıştıkları okul türüne göre incelenmesinin T-testi sonuçları.....	37
Tablo 4.8. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının mesleki kıdem yılına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.	38
Tablo 4.9. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının mesleki kıdem yılına göre incelenmiştir.....	38
Tablo 4.10. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının branşlarına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.	39
Tablo 4.11. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları branşlarına göre incelenmiştir.	39
Tablo 4.12. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının yaşlarına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.	40
Tablo 4.13. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları yaşlarına göre incelenmiştir.....	40
Tablo 4.14. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının mesleki kıdem yılına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.....	41
Tablo 4.15. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları mesleki kıdem yılına göre incelenmiştir.	41
Tablo 4.16. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının branşlarına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.....	42
Tablo 4.17. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları branşlarına göre incelenmiştir. ...	42
Tablo 4.18. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yaşlarına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.....	42

Tablo 4.19. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları yaşlarına göre incelenmiştir.....	43
Tablo 4.20. Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği ile Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.	43
Tablo 4.21. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yeterli olduğuna ilişkin görüşleri.....	44
Tablo 4.22. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri.....	46
Tablo 4.23. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin gelecekteki yerine ilişkin görüşleri.....	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (McLeod, 2018).....	13
Şekil 2. 2. Alderfer'in ERG Kuramı (Tekin ve Görgülü, 2018).....	14

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

Tuğçe AŞKAN

Bu araştırmanın amacı pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını ve mesleki motivasyonlarını belirlemektir. Çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada bulunduğu karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Creswell (2003)'in keşfedici sıralı karma yöntemine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda "Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin varyans toplamı %73.42 ve iç tutarlılık katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan bir diğer ölçek ise "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" olmak üzere iki adet 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte ise varyans toplamı %49.9 ve iç tutarlılık katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Toplanan veriler SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Alt problemlerin analizleri amacıyla yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, anova testi, post hoc ve pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Konya ilinin merkez ilçelerinde (Karatay, Selçuklu, Meram) görev yapmakta olan 350 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin mesleki motivasyonlarının yüksek olduğu ve uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının ise orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının cinsiyet, medeni durum, okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık görülmezken; mesleki kıdem yılı, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyet, kıdem yılı ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılıktan söz edilebilirken; medeni durum, okul türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılıktan söz edilememektedir. Pearson korelasyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Pandemi sürecinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim zaman tasarrufu sağlamasından dolayı yeterli görülürken, ekonomik koşulların olumsuzluğundan dolayı yetersiz olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimin gelecekteki eğitim sisteminde yerinin kısmen olarak uzaktan eğitim ile sağlanabileceği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi Süreci, Mesleki Motivasyon, Tutum, Uzaktan Eğitim

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Computer Education and Instructional Technology
Computer Education and Instruction Technology Program
Master Thesis

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ATTITUDES AND MOTIVATIONS TOWARDS DISTANCE EDUCATION DURING THE PANDEMIC PROCESS

Tuğçe AŞKAN

The aim of this research is to determine teachers' attitudes and professional motivations towards distance education during the pandemic process. Mixed research method, which combines qualitative and quantitative methods, was used in the study. The obtained data were analyzed according to Creswell's (2003) exploratory sequential hash method. The "Attitude Scale Regarding the Use of Distance Education Environments in the Pandemic Process" was used in the quantitative dimension of the research. The total variance of the scale was 73.42% and the internal consistency coefficient was determined as .93. Another scale used in the study was the "Teacher Motivation Scale", and two 5-point Likert type scales were used. In this scale, the total variance was determined as 49.9% and the internal consistency coefficient was determined as .91. The collected data were analyzed with the SPSS 20 program. Percentage, frequency, mean, standard deviation, t-test, anova test, post hoc and pearson correlation analysis were used to analyze the sub-problems. In the qualitative aspect of the study, a semi-structured interview form was applied in order to reveal the opinions of the teachers. Content analysis method was used in the analysis of qualitative data. The research consists of 350 primary school teachers working in the central districts of Konya (Karatay, Selçuklu, Meram) in the 2020-2021 academic year. According to the results of the research, it was concluded that the professional motivation of the teachers towards distance education during the pandemic process was high and their attitudes towards the use of distance education environments were at a moderate level. While there is no significant difference in teachers' attitudes towards the use of distance education environments during the pandemic process, according to variables such as gender, marital status, school type; It has been concluded that there is a significant difference according to the variables of professional seniority, branch and age. While there can be a significant difference in the professional motivation of teachers according to gender, seniority and branch variables during the pandemic process; there is no significant difference according to marital status, school type and age variables. According to the results of Pearson correlation analysis, it is seen that there is a significant and positive relationship between teachers' attitudes towards the use of distance education environments and their professional motivation. When the opinions of the teachers working during the pandemic process were examined, it was concluded that while distance education was considered sufficient due to saving time, it was seen as insufficient due to the negative economic conditions. It has been concluded that the teachers are of the opinion that the place of distance education in the future education system can be partially provided by distance education.

Keywords: Pandemic Process, Professional Motivation, Attitude, Distance Education

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlarla ilgili bilgiler verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

2019 yılı Aralık ayının son günlerinde Çin'in Wuhan kentinde meydana gelen koronavirüs enfeksiyonu kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır (Karadağ & Yücel, 2020). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından küresel bir pandemi ilan edilmiştir. Koronavirüs pandemisi birçok alanı etkilemekle birlikte eğitim alanında da etkilerini sürdürmektedir (Can, 2020). Okulların kapanmasıyla eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi için uzaktan eğitime geçilmesi öğretmen, öğrenci ve velilere çeşitli zorluklar getirmektedir (Chang & Yano, 2020). Öğretmenler yaşadıkları alanlarda karşılaştıkları internet problemleri, bilgisayar kullanma yeterlilikleri, öğrencilere ulaşma durumları ve pandemi sürecinin meydana getirmiş olduğu kaygı durumları araştırılması gereken bir durum ortaya çıkarmaktadır (Mulenga & Marbán, 2020).

Pandemi süreci açığa çıkana kadar en etkili öğrenmenin yüz yüze eğitim ile sağlanıldığına inanılmaktadır (Sutiah, Slamet, Shafqat & Supriyono, 2020). Ancak pandemi ile birlikte eğitimde sürekliliği sağlamak için uzaktan eğitime geçiş yapılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2020). Uzaktan eğitime geçiş çok hızlı gerçekleştiği için öğretmen ve öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşmış ve sürece alışmaları zaman almıştır (Iyer, Aziz & Ojcius, 2020). Bu zorluklardan bazıları bağlantı zayıflığı, evde bilgisayarın veya internetin olmaması ve bilgisayarlarını başkaları ile paylaşma zorunlulukları sık sık tekrar etmekte ve kendi imkanlarını seferber etmek zorunda kalmalarını gerektirmektedir (Dietrich *ve diğerleri*, 2020). Eğitimcilerin ve öğrencilerin sosyal etkileşimini kısıtladığı gibi derslere aktif katılma gibi davranışları da olumsuz etkilemektedir (Özgöl, Sarıkaya & Öztürk, 2017). Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin faydalığı bulunduğu ancak bireysel farklılıklara uygun olmadığı, etkileşimin kısıtlı olduğu ve alt yapı yetersizliklerinin geliştirilmesi gerektirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Günümüzde uzaktan eğitime mobil teknoloji sayesinde her yerden ulaşılabilir (Özkul & Aydın, 2016). Uzaktan eğitim zaman ve mekan farkı bulunmaksızın herkesin farklı konumlarda veya farklı zamanlarda eğitim alabilmesini sağlayan bir eğitim sistemidir (Fırat,

2016). Uzaktan eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına büyük bir destek vermektedir (Markova, Glazkova & Zaborova, 2017).

Uzaktan eğitim bireye sorumluluk kazandırma, çeşitli eğitim ortamları sunma, bireysel hıza göre öğrenmeyi sağlama, zaman ve mekan fark etmeksizin öğrenmeyi sağlama gibi faydalarından bahsedilebilmektedir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim öğrenci merkezli olup, yaşam boyu öğrenmeyi sağlayabilmekte ve sosyal ortamlarda kendini huzursuz hisseden bireylere kendilerini daha rahat hissetme imkanı sunmaktadır. Uzaktan eğitimin sağladığı faydalar sayesinde pandemiden sonraki süreçte de örgün eğitimin yardımcısı olmak yerine eğitimin temel yapı taşı haline dönüşmesi öngörülmektedir (Telli & Altun, 2020).

Yapılan alan araştırmasında uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle öğrencilere ilişkin olduğu görülmektedir. Ancak uzaktan eğitimin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknolojik değişiklikleri kabul etmeleri ve değişen durum karşısında nasıl bir tutum sergilediklerini belirlemek gerekmektedir (Kocayiğit & Uşun, 2020).

Pandemi sürecinde okulların kapatılması ve hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte öğretmenlerin görev ve sorumlulukları artmıştır. Öğretmenlerin bu süreçte uzaktan eğitime ilişkin motivasyon ve tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapılmasının ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. İlgili alan araştırması yapıldığında çalışmaların öğretmenlerden çok öğrencilere ilişkin olduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada “Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutum ve Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin mesleki motivasyonları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ve mesleki motivasyonları arasında
 - 3.1. Cinsiyet
 - 3.2. Medeni durum

- 3.3 .Çalıştığı okul türüne göre aralarında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında
 - 4.1.Mesleki kıdem yılı
 - 4.2. Branş değişkeni
 - 4.3. Yaşlarına göre aralarında ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin pandemi sürecinde mesleki motivasyonları arasında
 - 5.1.Mesleki kıdem yılı
 - 5.2. Branş değişkeni
 - 5.3. Yaşlarına göre aralarında ilişki var mıdır?
6. Uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği ile öğretmen mesleki motivasyon ölçeği arasında ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada pandemi sürecinde Konya’da görev yapan ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutum ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Hazırlıksız ve zorunlu olarak yakalandığımız pandemi süreci içerisinde eğitim sistemimizde uzaktan eğitime başlanması ve öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında bilgi, beceri ve sürecin kaçınılmaz getirmiş olduğu stresin incelenmesi gerekliliğini doğurmuştur.

Alanla ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlere ilişkin çalışmaların az olduğu görülmektedir. Artan stres ve zorluklarla beraber öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Çalışma ile birlikte elde edilen bulguların ilgili alan yazına fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Doğrudan elde edilen bilgilerin incelenmesi söz konusu olacağı için çalışmanın pek çok konuya da yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada,

1. Katılımcıların veri toplama araçlarına dürüstlikle ve içtenlikle cevap verdikleri,
2. Kullanılan ölçme araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu,
3. Yararlanılan kaynakların geçerli ve güvenilir olduğu,
4. Verilen çalışma takvimine uyulduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Konya’da görev yapan ilkokul öğretmenler ile,
2. 2020-2021 eğitim-öğretim dönemiyle,
3. Kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile,
4. Pandemi süreci değişebilir bir süreç olduğu için sadece uygulanan zaman ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Öğretmen; öğretme aracı, okuldaki veli, güvenilir, bilgili kişi, toplumun değer ve kültürlerini gelecek nesillere aktaran eğitim sisteminin en önemli ögesi olarak tanımlanmaktadır. Kısacası bir ülkenin geleceğinin mimarlarıdır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Teknoloji: Yaşamın gereksinimlerinin karşılanması, belirli sorunların çözümü ve pratik uygulamaların yapılabilmesi için düzenli uygulamalardır (İşman, 2001).

Eğitim: Bireylerin zihinsel olarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesi, istendik davranış değişikliklerinin oluşturulması, toplum kurallarının öğretilmesi ve uygulanmasıdır (Gülbahar, 2004).

Uzaktan Eğitim: Öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı, zaman ve mekân sınırı olmaksızın farklı öğrenme stillerine çeşitlilik sunabilen eğitim yaklaşımıdır (Akdemir, 2011).

Motivasyon: İçinde yaşanan sosyal, kültürel ortamları yansıtmakla beraber davranışın nedenlerini ortaya koymaktadır (Yazıcı, 2009).

Tutum: Çevre ile ilişkili kızgınlık, korku, değer ve hazır bulunuşluk gibi kişilerin davranışlarında meydana gelen olumlu veya olumsuz düşünce ve hareketlerinin tamamıdır (Arık & Yılmaz, 2017).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma ile ilgili kavramlar, kuramsal yönleri ve konu ile ilgili olarak yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitimin günümüzdeki varlığını ve değerini kavrayabilmek için öncelikle geçmişteki gelişimini kavramamız gerekmektedir. Uzaktan eğitim ilk olarak 1728 yılında Boston Gazetesi'nde çıkmış olan “Steno Dersleri” ile başlamıştır (Telli & Altun, 2020). 1800'lü yıllarda ise İsveç Üniversitesinde “Yazılı Kompozisyon Dersleri” verilmiştir (Holmberg, 1995). Ancak derslerin nasıl notlandırılacağı, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin nasıl olacağından çıkan gazete ilanlarında uzaktan eğitimin kesin bir şekilde gerçekleştiğine dair kanıtlardan söz edilememektedir. Bu sebeple dünyadaki uzaktan eğitimi ilk olarak uygulayan kişinin Isaac Pitman olduğu kabul edilmektedir (Mshvidobadze, 2012). Isaac İngiltere'de mektupla “Steno Dersleri” vermiş ve öğrencilerin başarılarını notlandırmıştır.

1859 yılında ise Almanya'da uzaktan eğitimin ilk kurumsal girişimi olarak kabul edilen Charles Toussaint ve Gustav Langenscheidt tarafından uzaktan eğitim veren bir dil okulu kurulmuştur (Simonson & Schlosser, 2009). 1884 yılında ise Almanya'da öğrencileri üniversite sınavına hazırlamak için “Rustiches Uzaktan Eğitim Okulu” açılmıştır (Abazaoğlu & Umurhan, 2015). 1873 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde uzaktan eğitimin ilk izlerini Anna Eliot Ticknor tarafından kurulan “Evde Çalışmayı Destekleme Derneği” kurulmuştur (Özbay, 2015).

Türkiye'de ise uzaktan eğitim uygulamaları 1953 yılında İngilizce eğitiminin mektupla öğretilmesi ile başlamıştır. 1956-1975 yılları arasında uzaktan eğitim radyo ve televizyon ile verilmeye başlamıştır. 1996 yılından günümüz zamanına kadar ise gelişen bilişim teknolojileri sayesinde ise internet ve web araçlarının kullanımına devam edilmektedir (Şahin, 2021). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin açılması ile de kurumsal bir hal almıştır. Yaşanan gelişmelerden sonra eğitimde fırsat ve imkanların artmasından dolayı büyük ilgi görmüştür. Yapılan araştırmalara göre özellikle 2000'li yılların başından itibaren uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmaların oldukça arttığı yönündedir. Ülkemizde 2000'li

yılların başında gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ile uzaktan eğitim milyonlarca insanları bünyesine almış ve eğitime büyük bir fayda sağlamıştır.

Uzaktan eğitim, zaman ve mekan olarak birbirinden bağımsız alanlarda bulunan kişilerin teknolojik araç ve gereçler (bilgisayar, tablet, telefon vs.) sayesinde iletişimin sağlandığı eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Aydemir, 2018). Başka bir deyişle farklı alanlarda bulunan öğrenme grupları, eğitmen ve kaynakların iletişim teknolojileri sayesinde bir araya getiren örgün sistemdir (Simonson & Schlosser, 2009). Allen ve Seaman (2017)'e göre uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı yerlerde bulunup birden fazla teknolojik araç ve gereçler (internet; fiber optik, uydu, kablolar, kablosuz iletişim araçları) kullanılarak tek yönlü veya çift yönlü olarak eğitime devam etmesidir.

Uzaktan ve çevrimiçi eğitimin tanımları pek çok farklılık gösterse de Holmberg (1986)'e göre öğretmenlerin denetimi altında olmayan her düzeyde çalışma biçimlerini içerir. Bu sayede öğrenciler öğrenmede kendi sorumluluklarını üstlenebilmektedir. Uzaktan eğitimin teknolojik yeniliğe olan ilginin artmasını ve öğrencilerin pedagojik gelişiminde eğitimcilere yardımcı olması beklenmektedir (Jorge & Leinhardt, 2006).

Bilgi çağının getirdiği koşullar göz önüne alınarak bir toplumun gelişimi ve çağa ayak uydurması için en önemli etken eğitimidir. Bu sebeple uzaktan eğitimin çok önemli bir rolü bulunmaktadır. İlgili kurum ve kuruluşların uzaktan eğitime gereken önemi vermeleri beklenilmektedir. Günümüzde gelişen bilgi ve iletişim teknolojisi ile birlikte uzaktan eğitime duyulan ilgi ve önem gittikçe artmaktadır (Adıyaman, 2002). Posta yoluyla başlayan uzaktan eğitim bilişim teknolojileri sayesinde daha nitelikli bir hale gelmiştir. Bilgi çağı olarak kabul edilen 21. yüzyılda aynı ortamda bulunmayan öğretmen ve öğrenciler video konferans ile zaman ve mekan kısıtlaması olmadan derslerine devam edebilmektedir (Yurdakul, 2005).

Bilgi çağının getirmiş olduğu yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için toplumların uzaktan eğitim sistemine büyük yatırımlar yapması beklenmektedir (Clark, 2020). Bu yatırımların beklenmesinin temelinde eğitime duyulan ihtiyacın artması ve bu ihtiyaçları geleneksel eğitim sisteminin karşılayamamasından kaynaklanmaktadır (Akyürek, 2020). Uzaktan eğitim bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hızlı bir şekilde kalıcı izli davranış değişikliklerine sebep olabilmektedir. Kalıcı izli davranış değişikliğinin sebebi ise bir eğitici olmadan öğrencinin başlangıç seviyesinden değil kendi seviyesine ve yeterliliğine uygun bir şekilde uyarlayabilmesidir. Gelişen bilgi teknolojileri sayesinde uzaktan eğitim çeşitliliğini

arttırmaktadır. Uzaktan eğitim bireye çeşitli ve yeni öğrenme ortamları sunar, öğrencilerin sorularına dönüt almaları kısalar ve öğrencilerin bireysel sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Demir, 2014).

Mektupla başlayan uzaktan eğitim, Dünya'yı etkileyen Covid-19 pandemiyle birlikte yeni bir döneme girmiştir (Bergdahl & Nouri, 2021). Covid-19 virüsü fiziki temas ile bulaşan bir virüs olduğundan toplumda hareketliliği azaltmak için belirli tedbirler alınarak kısıtlamalara gidilmiştir. Beklenmedik ve hazırlıksız olarak karşılaşılmış olan Covid-19 sürecinde eğitimde sürekliliği sağlamak amacıyla birçok dünya ülkesi hızla uzaktan eğitim sistemine geçiş yapmaktadır. Uzaktan eğitimde de örgün eğitimde olduğu gibi etkin öğrenmeyi sağlayabilmek için dikkatli bir düzenleme ve hedeflerin belirlenmesi oldukça karmaşık ve zor bir süreçtir (Bozkurt & Sharma, 2020).

Pandemi sürecinde eğitimde sürekliliği sağlamak için geçilen uzaktan eğitim süreci yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere çeşitli zorluklar getirmektedir (Chang & Yano, 2020b). Öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığı, alt yapının yetersizliği, cihaz ve donanım eksiklikleri olduğu için hızlı olarak geçilen uzaktan eğitimin verimli ve etkin bir eğitim sağlayamayacağı düşünülmektedir (Yıldırım, 2020). Farklı ortamlarda bulunan öğrencilerin, bilişsel ve sosyal etkinlik katılımlarını sağlamak için çeşitli etkileşim türlerini desteklemesi öğretme-öğrenme sürecini oluşturmak için oldukça önemlidir (Hodges, Moore, Locke, Trust & Bond, 2020). Türkiye'de uzaktan eğitime geçilmesi üç televizyon kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile eğitimde sürekliliğin sağlanması kararı verilmiştir (MEB, 2020).

Pandemi sürecinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin gerçekleştirilememesi ve dezavantajlı bölgelerde bulunan öğretmen ve öğrencilerin internet düzen gibi imkanlardan olumsuz etkilenmesi pandeminin eğitim üzerindeki olumsuz etkilerini yansıtmaktadır. Alt yapı yetersizliği bazı aksaklıklara neden olsa da kısmi çözümler üretilerek eğitime ara verilmeden devam edilmesi sağlanmıştır (Çetinkaya, 2021). Uzaktan eğitimde öğretmenin varlığı öğrencilerin derslere aktif olarak katılmasında önemini arttırmıştır. Hızla geçilen uzaktan eğitimde öğrenciler sosyal yönlerini kaybederken, öğretmenlerin sosyal yönlerinin öneminin arttığı ve öğrencileri destekleyici durumlarının arttığı görülmektedir (Whittle, Tiwari, Yan & Williams, 2020). Öğretmenler bilgileri direk aktaran olmaktan daha çok öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda yol gösteren, rehberlik eden özellikleri ön plana çıkmaktadır (Yıldırım, 2020).

İster yüz yüze eğitim olsun ister uzaktan eğitim olsun üzerinde esas durulması gereken nokta kaliteli eğitim ve kaliteli içerik olmasıdır. Russell (1999)'e göre uzaktan eğitim ve eğitim teknolojileri doğru ve yeterli şekilde kullanılırsa örgün eğitim ile arasında herhangi bir fark kalmayacağı görüşündedir. Bozkurt (2020)'un yaptığı çalışmaya göre mevcut eğitim sisteminde hataların bulunduğunu uzaktan eğitimin etkin bir şekilde sağlandığı takdirde daha iyi öğrenilebileceğini düşünmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim ile öğrencilerin kendi sorumluluklarını alabildiklerini, teknoloji ile derslere daha fazla vakit ayrılabilceğini ve zaman kaybı yaşamadan derslere odaklanılabileceğini düşünmektedir. Katılım sağlanmayan derslerin ise daha sonradan izlenilebilmesinin büyük bir rahatlık olduğu görüşündedir.

Uzaktan eğitimin gelişimi için yapılan yatırım ve emeklere rağmen eğitim hala bireylerin kişisel gelişimine, ilgi ve yeteneklerine göre eksik olabilmektedir. Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi için alt yapının geliştirilmesi, standart eğitimin sunulması, araç-gereçlerin temini ve öğretmenlerin kaliteli bir eğitim sunması gerekmektedir (Palvia ve diğerleri, 2018). Karadağ ve Yücel (2020)'in yaptığı çalışmaya göre Türkiye'de öğrencilerin %63'ünün evinde internet bağlantısı olduğu, %66'sının bilgisayar veya tableti bulunduğu, %64'ünün bilgisayar veya tabletleri ile uzaktan eğitime katılabildiği, %23'ünün ise uzaktan eğitimlerine katılamadıkları belirtilmektedir. Bu çalışma sonucunda hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçmemiz eğitim alan öğrenciler için yetersizliklerin ne kadar büyük bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu yetersizlikler yalnızca öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler içinde geçerli bir durumdur. Teknolojiyi hızlı kullanabilen veya erişimde bir sorun yaşamayan öğretmenler eğitimlerini düzenli ve istikrarlı bir şekilde verebilirken, çeşitli sebeplerle bilgisayar veya tablet erişimi olmayan, uzaktan eğitim sistemlerine bağlanamayan öğretmenlerin dersleri aksayabilmektedir.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitime acil geçilmesi sonucunda sosyal eşitsizlik belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Derslerine katılamayan geri kalan öğrenciler de bu durum olumsuz etkiler oluşturmakta ve derslerden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Pandemi sürecinin belirsizliği hem öğretmenleri hem de öğrenenleri kaygıya sürüklemektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimde yalnızca etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak değil eğitimle beraber öğrenenlerin duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin de göz önüne alınması gerekmektedir.

2.2. Motivasyon

Motivasyon en genel tanımıyla bireylerin bir eylemi gerçekleştirmek için kendisinden veya dışarıdan almış olduğu güç ve dürtü ile kararlı ve istekli davranışları harekete geçirmesidir. Başka bir deyişle motivasyon bir amaç doğrultusunda bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli içsel veya dışsal güdülenmeyle eylemi gerçekleştirmek ve istenilen sonucu beklemektir (Ryan & Deci, 2000). Wentzel (1998)'e göre motivasyon öğrencilerin okul başarılarını, ilgilerini ve hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için öğrencileri etkileyen ve gerekli motivasyon sağlandığında bireyleri bu doğrultuda yönlendirmek olarak tanımlanmaktadır.

Wlodkowski (1985)'e göre motivasyon davranışa yön veren ve davranışın sürdürülebilirliğini sağlayan, hedefler doğrultusunda belirli davranış seçimleri sağlayan bir süreç olarak ifade edilmektedir. Maslow (1970)'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre motivasyon ilk olarak fiziksel ihtiyaçlara sonrasında güvenlik, ait olma-sevgi, öz saygı ve son olarak da kendini gerçekleştirmeye bağlı olarak bireylerin yeterli doyuma ulaştığını ileri sürmektedir. Brown (2000)'a göre motivasyon bir eylemin başarı veya başarısızlığını açıklamak için kullanılan bir terim olduğunu ve eylemdeki başarının bireyin motivasyonunun tam olmasından kaynaklı olduğunu savunmaktadır.

Motivasyon bireylerin ulaşmak istedikleri hedeflerine ilgi ve istekleri doğrultusunda belirli bir çaba sarf etmeleridir. Bireylerin başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri görev sonucunda daha sonra karşılaşılabilecekleri görevlerle ilgili daha fazla motive olabilecekleri düşünülürken, başarısız olan kişilerin motive olmalarının ve görev tamamlamalarının daha zor olduğu düşünülmektedir.

Motivasyon ve öğrenme arasındaki bağlantı bireylerin hedeflerine ulaşmak için sergiledikleri davranış olarak tanımlanmaktadır (Gopalan, Bakar, Zulkifli, Alwi & Mat, 2017). Bir kişiyi etkileyen herhangi bir konu başka bir kişiyi etkilemeyebilir. Kişi ilgisini çeken ve öğrenme ihtiyacı hissettiği zaman motivasyonu artmaktadır. Motivasyon fiziksel, duygusal ve mantık ile ilişkilendirilmektedir. Bu durumlar davranışa sebep olur ve davranışın yönlendirilmesine etki etmektedir. Motivasyon kişinin ilgi, istek ve arzularını eyleme dönüştürmelerinde ve sonuç almaya odaklanılan önemli bir konudur (Akpınar Dellal & Bora Günak, 2009). Çalışma ve verilen görevler zor olsa dahi bireyler için motivasyon ikna edici ve süreklilik göstermelerine etki eden bir süreçtir. Bireyin iyi bir performans sergileyebilmesi ilgi, yetenek ve becerilerinin yanı sıra motivasyonları ile de ilişkilidir. Birey ne kadar ilgili ve

istekli olsa da içsel veya dışsal bir şekilde motive edilmediği zaman eylemlerinde yeterince verim almak mümkün değildir.

İçsel motivasyona sahip bireylerin dışsal teşvikleri beklemeden öğrendikleri görülmektedir (Ross, Perkins & Bodey, 2016). İçsel motivasyon bireylerin dışsal bir kaynak, yardım veya ödül beklentisi olmaksızın yalnızca kendi isteği doğrultusunda yapmış olduğu eylemleri içermektedir. Kişinin doğuştan getirmiş olduğu keşfetme, merak, anlama ve bilme arzuları çevre ile etkileşimleri içsel motivasyonda büyük bir rol oynamaktadır (Deci & Ryan, 1985). Öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri aktarabilmeleri motivasyonlarına yansımaktadır. Motivasyon eksikliği başarıya engel olabilmekteyken, yüksek motivasyon seçimlerimizde başarılı olabilmemizi sağlamaktadır. Motivasyonu düşük olan bireylerin ise ödül veya dışsal motivasyon kaynakları ile sürece katmak mümkün olabilmektedir.

Bir kişinin ilgi, istek ve bilme arzusu kişinin kendisine hedefler koymasına, ne yapmak istediğine karar vermesine ve kendi potansiyelinin farkına varmasını sağlamaktadır (Kisiel, 2005). Koyduğu hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli dürtüyü kendinde bulabilmesini sağlamaktadır. Bu sayede kişi dışarıdan herhangi bir ödül veya kontrol olmaksızın kendini motive edebilir ve hedeflerine çok daha kolay ulaşabilmektedir (Deci & Ryan, 1985). İçsel olarak motive olmuş olan bir öğretmen öğretmeye daha istekli, kendini geliştirmek için çaba sarf ederek bu konudaki yetenek ve becerilerini daha arttırabilmektedir. Kısacası içsel olarak motive olmuş olan bireyler çalışmaya kendini adayan, çalışmaktan keyif alan, karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebilen, kendini organize edebilen ve herhangi bir ödül beklentisi olmayan bireylerdir.

Dışsal motivasyon bireylerin ödül, ceza ve zorlama gibi beklentilerini içermektedir (Ryan & Deci, 2000). Dışsal motivasyon bireyin korktuğu, çekindiği veya yapmaktan kaçındığı davranışları dışarıdan gelen etkilerle bireyi motive etme çabasıdır. Dışsal motivasyon ödüller ve pekiştireçler ile sağlanabilmektedir. Pekiştireçler ile desteklenen öğrenmelerin yüksek motivasyonda katılım sağlayabilmekte ancak içsel motivasyonun yapabileceğinden daha uzun olmadığı düşünülmektedir. Ödüller ile dışsal motivasyona sahip bireyler için öğrenme sürecinde bilgiler gelişip derinleştikçe içsel motivasyona dönüşebilmesi mümkün olabilmektedir.

İçsel ve dışsal motivasyon davranışları birbiriyle çelişir (Reiss, 2012). İçsel motivasyon kişinin ilgisini çekerken, dışsal motivasyonda böyle bir durum söz konusu

olmayıp dışarıdan pekiştiricilerle desteklenmektedir. Dışsal motivasyon bireyleri daha çok bir şeyler yapmaya zorlamakta ve etkilerinin çok kalıcı olduğu düşünülmektedir. Bireyler eylemlerini düzenli bir şekilde gerçekleştirdikleri takdirde içsel motivasyona dönüşebileceği düşünülmektedir (Deci & Ryan, 1985).

Dışsal olarak motive edilen bir kişi için yapılacak olan eylem veya görev ne kadar zevkli ve ilgi çekici olursa olsun çoğunlukla eylemin veya görevin devam etmesi ödül veya pekiştiricilere bağlıdır (Burnett, 2003). En yaygın ve en çok kullanılan dışsal motivasyon türü ise övgüdür (Stipek, 2002). Sonuç olarak eylemlerimizi düzenli olarak gerçekleştirebilmemiz ve hedeflerimize ulaşabilmemiz için motivasyon çok önemlidir. İçsel motivasyon tamamen ilgi ve öğrenme arzusundan kaynaklanırken, dışsal motivasyon ise ödül ve pekiştiricilerle desteklenerek yalnızca sonuca varma arzusudur. İçsel motivasyon da yapılan eylemden zevk alırken ve merakını gidermeye odaklanırken, dışsal motivasyon da yalnızca ödül beklentisi veya cezadan kaçınma amacına ilişkin davranışları barındırmaktadır.

Motivasyonsuzluk ise kişinin içsel veya dışsal bir motivasyona sahip olmaması anlamına gelmektedir. Kişi motivasyonsuzlukta yapmak zorunda olduğu eylem ile sonu arasında bir bağ kuramamaktadır. Bu eylem kişinin dikkatini çekmemekte, kendisini bu konuda yeterli görememekte veya dışarıdan verilebilecek olan ödül veya pekiştiriciler bireyi tatmin etmemektedir (Karagüven Ünal, 2012).

2.2.1. Motivasyon Teorileri

Motivasyonun kişinin eylemleri üzerinde önemli bir etkisinin bulunmasından dolayı kişiden verimli bir şekilde faydalanmayı sağladığı ve hayatın birçok alanında da önemli olduğu düşünüldükçe geçmişten günümüze birçok motivasyon teorileri ortaya konulmuştur. Motivasyon teorileri kapsam ve süreç teorileri olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Balcı, 1992). Kapsam teorileri davranışların amaçlarına ve içsel etmenlere odaklanmaktadır. Süreç teorileri ise davranışın varlığına, nasıl tekrarlanacağına, nasıl düzeltileceğine ve davranışın sonuçlarına odaklanmaktadır.

2.2.1.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri bireyleri motive eden nasıl ve ne şekilde davranışlar sergiledikleri üzerinde durarak motivasyonu açıklamaya çalışan bir kuramdır. Kısacası kapsam teorileri bireyin içerisinde bulunduğu faktörlerle etkileşimini sağlamak için bazı davranışlara yönlendirilmesidir (Yenice, Saydam & Telli, 2015).

2.2.1.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Bireyin ihtiyaçlarını ilk kez bilimsel olarak değerlendiren ve bu konu üzerine araştırmalar yapan, motivasyon kavramı hakkında bize bilimsel olarak ilk bilgileri veren kişi Abraham Maslow'dur (Yelkikalan, Doğan, Dalboy & Oflaz, 2020). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre bireylerin ihtiyaçları basamaklanarak anlatılmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, psikoloji de motivasyonel bir teori olup beş katmanlı seviyeler halinde insan ihtiyaçlarını temel seviyeden üst seviyelere taşıyan bir piramittir (McLeod, 2018). Maslow'a göre bireylerin önceliklerinde farklılıklar bulunsa da genel bir çerçeve içerisinde bazı ihtiyaçlar diğerlerine göre daha önceliklidir. Teoriye göre temel ihtiyaçlar karşılanmadan piramitteki bir üst basamağa geçilememektedir (Kula & Çakar, 2015). Her ihtiyacın kusursuz ve eksiksiz karşılanması mümkün değildir. Herhangi bir ihtiyaç kısmen olarak tamamlandığı zaman bir üst basamaktaki ihtiyaç motive edici duruma gelmektedir (Robbins & Judge, 2013).

Maslow bireylerin ihtiyaçlarını beş basamakta incelemektedir. İlk iki basamak temel (birincil) ihtiyaçlar olarak adlandırılırken, son üç basamak sosyo-psikolojik (ikincil) ihtiyaçlar olarak adlandırılmaktadır. Temel (birincil) ihtiyaçlar aşağıdan yukarıya doğru fizyolojik ihtiyaçlar (yeme, içme vb.), güvenlik ihtiyacı (barınma, emniyet vb.) olarak tanımlanmaktadır. Sosyo-psikolojik (ikincil) ihtiyaçlar ise ait olma ihtiyacı (sevgi, şefkat vb.), saygınlık ihtiyacı (prestij, başarı vb.) ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı (yetenek, başarı vb.) olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2015). Alt düzey bir davranış doyurulmadan üst düzey bir davranışın doyurulması mümkün değildir. Doyurulan ihtiyaçlar bireyi motive etmekte ve eyleme geçme konusunda teşvik etmektedir.

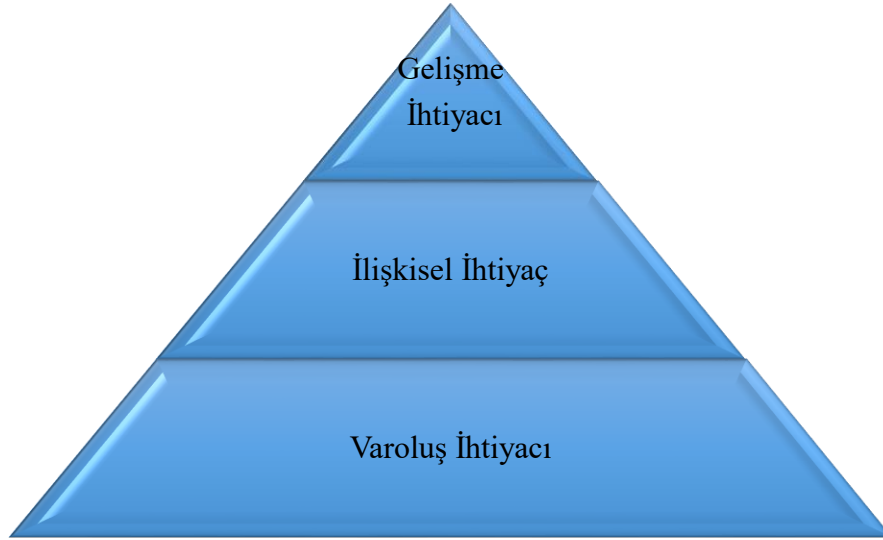


Şekil 2. 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (McLeod, 2018).

Fizyolojik ihtiyaçlar kişinin yeme, içme ve yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan en temel yaşam faaliyetlerini içermektedir. Güvenlik ihtiyacı ise kişinin barınmasını, emniyetini yani kendisini garantide hissetmesini sağlayan süreci kapsamaktadır. Ait olma ihtiyacı ise kişinin sevme sevilme ihtiyacını içermektedir. İnsanların aileleri ile ilişki kurabilmeleri, karşı cins ile hayatını birleştirip bir yuva kurması, bir arkadaş grubuna dâhil olması ise bu grubun içerisinde yer almaktadır. Saygınlık kişinin prestij ve başarı kazanması, kariyer yapabilmesi ve diğer insanların saygısını kazanmasını ifade etmektedir. Son basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyacına ulaşmış bir birey problemlerini çözebilen, yaratıcı, çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilen, özerk olabilme ve gerçekçi kişilik özelliklerine sahip olan bireyler olarak tanımlanmaktadır.

2.2.1.1.2. Alderfer'in ERG Kuramı

ERG kuramı, 1961 ve 1978 yılları arasında geliştirilen ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine katkı sağlayan bir kuramdır (Gümüş, 2012). Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini temel alarak insan ihtiyaçlarını daha basit bir biçimde sıralamaktadır. Ancak ilke yine aynıdır. Alt gereksinimler karşılanmadan üst gereksinimlere geçilememektedir (Koçel, 2014). ERG kuramı, insanların üç temel ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu üç ihtiyacın sırayla Maslow'un birinci, üçüncü ve dördüncü düzeydeki ihtiyaçlara denk geldiği söylenebilmektedir (Can, Aşan Azizoğlu & Miski Aydın, 2015).



Şekil 2. 2. Alderfer'in ERG Kuramı (Tekin ve Görgülü, 2018).

Bu üç basamakta var olma (existence) ihtiyacı, ilişki kurma (relatedness) ihtiyacı ve gelişme (growth) ihtiyacı olarak basamaklandırılmaktadır (Eren, 2015). Var olma ihtiyacı Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyacına karşılık gelmektedir. Bireylerin yeme, içme ve barınma gibi ihtiyaçlarıdır. Nesillerinin devam edebilmesi için kendilerini tehlikelerden koruyarak güvenli bir yaşam sürmeleridir. İlişki kurma ihtiyacı Maslow'un ait olma ve değer ihtiyacına karşılık gelmektedir. Bireylerin buldukları çevre ile duygu ve düşüncelerini paylaşarak iyi iletişim kurabilmeleri ve bu iletişimi sürdürebilmeleridir (Onaran, 1981). Gelişme ihtiyacı ise Maslow'un saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacına karşılık gelmektedir. Bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varmaları ve bireysel gelişmelerine ağırlık vererek başarı elde etmeleri ve hedeflerine ulaşmaları anlamına gelmektedir. Alderfer'e göre gelişme ihtiyacını tamamlayan bir bireyin gelişme ihtiyacının daha da artacağını ifade etmektedir.

Alderfer'in ERG kuramında bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması sırasında sürekli olumlu yönde bir gelişim olmadığı görülmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde olduğu gibi Alderfer'in ERG kuramında da bir alt basamak başarıyla tamamlanmadıkça bir üst basamağa geçmek mümkün değildir. Ancak Maslow'dan farklı olarak üst basamakta yaşanan bir başarısızlık alt basamaktaki bir ihtiyacı yeniden ortaya çıkarmakta ve doyumsuzluğa yol açabilmektedir (Akyar, 2011).

2.2.1.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Herzberg ve arkadaşları tarafından 1959 yılında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı temel alınarak "Çift Faktör Kuramı" ya da "Motivasyon Hijyen Kuramı" olarak

adlandırılan kuram geliştirilmiştir. Herzberg'in çift faktör kuramına göre bireylerin işleri ile ilişkileri ve işlerinden neler bekledikleri ortaya çıkartılmak istenilmektedir. Başka bir deyişle bu kurama göre iş ile doğrudan ilişkili olan başarı ve sorumluluk kavramlarını öne çıkaranların kendilerini iyi hissettikleri, iş ile doğrudan ilişkili olmayan ücret ve çalışma koşullarını öne çıkaranların ise kendilerini kötü hissettikleri görülmektedir (Gümüş, 2012).

Herzberg'in çift faktör kuramı iki başlık altında işlenmektedir. Bunlar Herzberg'in araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre bireylerin motivasyonlarını arttıran ve hijyen faktörü olarak ayrılan faktörlerin motivasyonda etkili olduğu vurgulanmaktadır (Asarkaya, 2019). Motivasyon arttıran faktörler; işin kendisi, başarı, sorumluluk, terfi ve tatmin sağlayan etmenlerdir. Bu etmenlerin varlığı söz konusu olduğunda kişiyi işine bağlı ve olumlu yönde motive etmektedir. Bu etmenlerin bulunmadığı durumlarda ise kişiyi işine bağlı ve olumlu yönde motive etmesi söz konusu olmamaktadır (Kotni & Karumuri, 2018). Hijyen faktöründe ise maaş, işyeri politikaları, iş arkadaşları ile iletişim, iş güvenliği ve denetim gibi çoğaltılabilmektedir. Motivasyon arttıran faktörlerin tatmin edici, hijyen faktörlerinin tatminsizlik oluşturduğuna dair bir sınır konulamamaktadır. Hijyen faktörleri kişiyi tek başına motive etmez, yalnızca tatminsizliği giderebilmektedir. Fakat hijyen faktörlerinin yokluğu motivasyonu ortadan kaldıracaktır.

Hijyen faktörlerinin tamamı tatmin edici düzeyde olduğu zaman kişi başka sorumluluklar alma, kendini geliştirme, çalışma gayretinin farkında olma gibi etkenlerin çalışanların motivasyonlarını geliştirebileceği düşünülmektedir (Maitland, 1997).

2.2.1.1.4. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı

Başarı güdüsü kuramı David McClelland tarafından geliştirilmiştir. Başarı güdüsü kuramına göre insanların üç çeşit ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar; insanlarla ilişki kurma ihtiyacı, güçlü olma ihtiyacı ve başarıma ihtiyaçlarıdır (Özbey, 2020). David McClelland çalışmalarında çoğunlukla başarıma ihtiyacı üzerinde yoğunlaşmasına rağmen birçok çalışmada üç ihtiyacı birlikte ele almaktadır. McClelland'ın başarı güdüsü kuramına göre ihtiyaçlar öğrenme ile sonradan oluşabilmektedir (Kovach, 2018). Bireysel motivasyondan daha çok toplumsal motivasyon araçlarına odaklanmaktadır.

İnsanlarla ilişki kurma ihtiyacı yüksek olan bireyler çevreleri ile iletişim kurmak, sosyalleşmek ve onaylanmak istemektedir. Güç ihtiyacı yüksek olan bireyler insanlar üzerinde etki kurmak, güç ve otorite sahibi olmak istemektedir. Başarı ihtiyacı yüksek olan

bireyler de ise başarılması zor olan işleri başarmayı, mesleklerinde iyi olmayı ve sürekli çalışmayı istemektedir (Kesici, 2008).

Başarı ihtiyacında; bireylerin başarılı olmaları, mükemmeli arama ve en iyisine sahip olma duygusundan kaynaklanmaktadır. Başarılı olma ihtiyacının her insanda olduğu varsayılmaktadır. Ancak belirli imkanlar ve fırsatlar doğrultusunda bu ihtiyaç ortaya çıkmaktadır (Ertürk, 2010). Başarılı olan bireyler dışsal ödüllerden daha çok içsel ödüllerle tatmin olmaktadır. Sorun çözme, sorumluluk alma ve mükemmele ulaşmaya çalışmak gibi özellikleri başarma ihtiyacı yüksek olan insanlarda görülen ortak özellikler olarak sayılabilmektedir.

2.2.1.2. Süreç Teorileri

Süreç kuramları daha çok dışsal etkenler üzerinde durmaktadır. Bireylerin davranışlarını nasıl meydana getirdiği, davranışı meydana getirirken kendilerini nasıl kontrol ettiklerini kısacası amaç ve sonuçlara ulaşmak için kullanılan dışsal etmenler olarak değerlendirilmektedir (Tınaz, 2013). Kısacası kişilerin hangi amaçlar doğrultusunda nasıl motive edildikleriyle ilgilenmektedir. Kapsam kuramları bireylerin davranışlarını neyin motive ettiğini incelerken, süreç kuramları ise davranışların nasıl motive edildiğini incelemektedir.

2.2.1.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Beklenti kuramı 1960'lı yıllar Victor H. Vroom tarafından geliştirilmiştir. Vroom'a göre bir sonuca ulaşmak için çaba sarf eden bireyin başarılı bir şekilde sonuca ulaştığında ödül alacağı beklenti içerisinde olduğu ilkedir (Watters, 2021). Bireyin davranışları ulaşacağı ödülün kendisi için büyüklüğü ile değişiklik gösterebilmektedir. Beklenti aralığı 0-1 aralığında değişiklik gösterebilmektedir. Kişi çabası sonucunda bir hedefe ulaşabileceğini tahmin ediyorsa bu beklenti olarak tanımlanmaktadır. Ancak kişi çabası sonucunda bir hedefe ulaşamayacağını tahmin ediyorsa bu sıfır beklenti olarak tanımlanmaktadır. Bu tahmin kişinin kendi öznel düşünceleridir (Erdem, 1998).

Bireylerin ihtiyaçlarından doğan ödüle ihtiyaç duymaları ve verilen ödüller ile isteklerinin gerçekleşmesi sonucunda motive olmaları ile ilgilidir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011). Beklenti, kişinin çabası sonucunda başarılı olacağına inanıp-inanmaması kişinin kendi öznel düşüncesini temsil etmektedir. Kişinin kendi öznel düşüncesi bir işi başarı ile

tamamlamasında kendine duyduğu güveni temsil etmektedir. Kişi eğer istemediği bir sonuca ulaşırsa güdülenememekte ve motive olamamaktadır (Ertürk, 2012).

Kişiler davranışlarının sonuçlarını valens, beklenti ve araçsallık faktörlerine göre değerlendirmektedir. Valens kişinin ödülü arzulama derecesidir. Örneğin, bir ödül bir kişi tarafından çok istenilmesine rağmen başka bir kişiyi tatmin edememektedir. Beklenti, kişinin çabası sonucunda yüksek bir performansa ulaşip ulaşamayacağı algısıdır. Araçsallık ise kişinin yüksek performansı sonucunda elde ettiği ödülün kişinin ihtiyaçlarını karşılaması veya karşılayamamasına olan algıdır (Koçel, 2014). Kişi davranışının sonuçlarını bu motive edici faktörlere göre değerlendirmektedir. Bu üç faktör kişiyi yeterli düzeyde tatmin ederse kişinin performansı yüksek bir seviyeye ulaşır. Ancak bu üç faktörden biri dahi kişiyi yeterli seviyede tatmin etmezse bu faktörün kişinin performansını da yükseltme gücünde zayıftır (Dessler, 1979).

2.2.1.2.2 Edwin Locke'nin Amaç Kuramı

Amaç kuramı 1968'li yıllarda Edwin Locke tarafından geliştirilmiştir. Amaç kuramında, çalışan bireylerin bir amaç doğrultusunda önündeki hedefe ulaşana kadar çalışacağını ortaya koymaktadır. Amaç kuramının amacı, çalışan bireylerin performanslarının kişiden kişiye değişiminin sebebini bulmayı amaçlamaktadır (Locke & Latham, 2004). Locke ve Latham (2004)'a göre bireylerin amaçları ve performansları arasındaki ilişki iki temel maddeye dayanmaktadır. İlki bireyin amacının zorluğu ile performansı arasındaki ilişkide doğru orantının bulunduğu varsayılmaktadır. İkincisinde ise belirlenmiş olan zorlu bir hedefin, belirlenmemiş olan soyut bir hedefe göre daha başarılı performans sağladığı varsayılmaktadır. Daha basit hedefler kişinin çalışma performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Çünkü belirlenmiş zorlu hedefler çalışan bireyin çalışmalarında ısrarcı olmasını ve üzerine odaklanmasını gerektirdiği için performans düzeylerini arttırmaktadır.

Bireylerin motivasyonları, performanslarının düzeyi ile orantılıdır (Locke & Latham, 2019). Birey ne kadar beklentiye sahip ise gösterdiği performans düzeyinin de o denli yüksek olması gerekmektedir (Çetinkanat, 2000). Kısacası bu kuram bireylerin gerçekleştirebileceği düzeyde hedef davranışlar koymasını ve hedeflerin gerçekleşme doğrultusunda motivasyonlarının ve performanslarının da aynı oranda artacağını savunmaktadır.

2.2.1.2.3 Lawler-Porter Ümit Kuramı

Lawler ve Porter, Vroom'un beklenti kuramı üzerinde gerçek koşulları dikkate alarak güncellemiş ve yeni bir model ortaya koymuşlardır (Eren, 2003). Bu modelin ilk aşaması Vroom'un beklenti kuramı ile aynıdır. Yani çalışan kişinin ödül alacağı beklentisi ile performansı şekillenmektedir. Ancak Lawler ve Porter (1967)'a göre kişi bir konu hakkında gerekli bilgi ve beceriye sahip değilse ne kadar çaba gösterirse gösterecek gerekli başarıyı elde edemeyecektir. Örneğin teknik bir resim çizmeye çalışan kişi teknik resim hakkında gerekli bilgi ve beceriye sahip değilse iyi bir sonuç elde edemeyecektir (Emirbey, 2017).

Lawler ve Porter'ın beklenti kuramına göre ödüller içsel ödüller ve dışsal ödüller olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçsel ödüller kişinin kendisine verilen bir görevde elde ettiği başarı ve bu başarının kişiye vermiş olduğu tatmindir. Dışsal ödüller ise daha çok ekonomik, somut ve bir başkasına bağlı olan ödüllerdir. Bu sebeple içsel ödül beklentisi, dışsal ödül beklentisinden daha güçlü olmaktadır. Bu görüşe göre elde edilen içsel ve dışsal ödüller adaletli bir şekilde sağlanamaz ise çalışanlarda iş doyumsuzluğu yaşanmaktadır (Oksay, 2005).

Lawler ve Porter'ın ümit kuramının, Vroom'un beklenti kuramına iki katkısı bulunmaktadır. Bunlardan ilki ödüllendirmenin adaletli bir şekilde olması ile ilişkilendirilmektedir. Buna göre, çalışanlar başkalarına verilen ödüller ile kendi ödülleri karşılaştırmakta ve kendilerine sunulan ödüllerin başarılarına layık göremediklerinde iş doyumları önemli ölçüde azalmaktadır (Cansız & Özgenel, 2019). Lawler ve Porter (1967)'a göre çalışanların yalnızca beklentilerinin karşılanması iş doyumunu için yeterli görülmemektedir. Çalışanların performansları karşılığında kazandıkları kazançlarının da adaletli bir şekilde olması gerektiği görüşü savunulmaktadır. İkincisi ise çalışanların üzerine düşen görevler ile ilişkilendirilmektedir. Bir iş yeri çalışanından beklediği davranışları yazılı bir şekilde ortaya koyduğu takdirde çalışan davranışlarının sonucunda içsel veya dışsal nasıl ödüllendirileceği hakkında bilgi sahibi olursa performansını bu doğrultuda ayarlayabilmektedir.

2.2.1.2.4 Adams'ın Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramı 1963 yılında J. Stacy Adams tarafından geliştirilmiştir. Adams (1963)'a göre kişinin bir işte iş doyumunu, işi için gösterdiği gayret, ortaya koyduğu emek ve yaptığı fedakârlıklar girdi olarak tanımlanmaktadır. Sonuçta elde ettiği değerler ise çıktı olarak tanımlanmaktadır. Girdiler ile çıktılar arasındaki denge büyük bir önem taşımaktadır

(Huseman, Hatfield & Miles, 1987). Kişi aynı iş ortamında bulunan başkalarının gösterdiği gayret ve elde ettikleri sonuçları kendi gösterdiği gayret ve elde ettiği sonuçlarla karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma sonucu kişi eşitlik gördüğü takdirde iş doyumunu gerçekleştirmekte, eşitliğin olmaması durumunda ise iş doyumsuzluğu oluşmaktadır (Çevik Kılıç, 2016). Bu durum kişilerin bir sonraki performanslarını ve motivasyonlarını etkilemektedir.

Adams'ın eşitlik kuramına göre bir işte çalışanın ortaya koyduğu girdiler ve çıktılar arasındaki dengelerin karşılaştırılması öznel olarak belirlenmektedir. Girdi ve çıktılar eşit ise durum dengeli olarak görülmektedir. Yani kişi yaptığı işin karşılığını aldığını düşünmektedir (Fowler & Brown, 2018). Kişinin böyle düşünmesi bireyin motivasyonunun ve performansının düşmemesini sağlamaktadır. Kişi eşitsiz bir durumla karşılaşmasında bu eşitsizliği gidermeye ilişkin davranış göstermesi beklenmektedir (Erdem, 1998). Bu davranışlar kişinin gayret seviyesini düşürmesi, başkalarının gayret seviyesine ulaşmaya çalışması, daha fazla kazanç ve ödül talep etmesi veya işten ayrılması gibi davranışlar olarak gösterilebilmektedir.

Çalışan kişi gayretinden yani girdisinden daha fazla sonuç elde ettiğini düşünürse kendini huzursuz hissetmektedir (Cansız & Özgenel, 2019). Aynı ortamda çalışan başka kişilerin de bu olaya dahil olması durumunda kendisini baskı altında hissetmekte ve iş doyumunda azalma meydana gelmektedir (Keser, 2006). Adams'ın eşitlik kuramına göre çalışanların iş doyumları ödül ve kazanç adaletine bağlı olarak görülmektedir (Can, Aşan Azizoğlu & Miski Aydın, 2015). Ödüllerin ve kazançların adaletli olması durumunda çalışan karşılaştırma yaptığı zaman iş doyumunu yükselmektedir.

Kısaca Adams'ın ödül beklenti kuramına göre bireylere işlerinde eşitlik, adalet sağlandığı sürece motivasyonlarının artacağı ve işlerindeki performanslarının daha yüksek olacağı düşünülmektedir (Eren, 2015). Eşitlik ve adaletin sağlanmadığını düşünen bireylerin işlerindeki performanslarının düştüğü görülmektedir.

2.2.1.2.5 Skinner'in Davranış Koşullandırma Kuramı

Davranış koşullandırma kuramı Burrhus Frederic Skinner tarafından geliştirilmiştir. Skinner (1988)'a göre davranışlarımız ve bu davranışlarımızın sonuçları arasında bağ kurmamız gerekmektedir. Skinner önemli bir kavram olan "pekiştirme" kavramını alan yazına kazandırmıştır. Pekiştirme kavramı istenen davranışı kazandırma ve davranışı şekillendirmede

önemli bir yer tutmaktadır. Pekiştirme davranışları olumlu yönde etkilemektedir (Clark, 2018). Skinner'a göre davranışın devam etmesi, davranış sonunda pekiştirilmesi veya davranış sonucu karşılaşacağı sonuca bağlı olarak görülmektedir (Önen & Tüzün, 2005). Eğer bireyin davranışı istenen seviyede ise davranışın devamlılığı için hemen ardından ödüllendirilmesi gerekmektedir.

Skinner kontrollü bir ortamda adına "Skinner Kutusu" dediği bir kutu içerisine hayvan koyarak "Fare Deneyi"ni gerçekleştirmiştir. Çeşitli deneyler yaparak davranışları kontrol etmiştir. Hayvanın davranışı istenilen düzeyde olması durumunda pekiştireç vererek davranışı şekillendirmiştir (McLeod, 2007). Bu deneyler sonucu Skinner davranışları şekillendiren üç tür sonuç bulmuştur. Bunlar davranışlarımızın üzerinde etkisi olmayan pekiştireçler, davranışlarımızın tekrarlanma olasılığını arttıran pekiştireçler ve davranışlarımızın tekrarlanma olasılığını azaltan (cezalar) pekiştireçlerdir.

Bu kurama göre pekiştireçler davranışın sıklığını artırır ve itici uyarıcılardan uzaklaştırır ise davranışların yapılma olasılığı artmaktadır. Skinner davranış sonucunda pekiştireç verilmezse öğrenmenin de gerçekleşmeyeceğini savunmaktadır. Pekiştirilen davranışların ise sürekli hale geleceği savunulmaktadır. Sürekli tekrarlanan davranış ise öğrenilmiş davranış olarak adlandırılmaktadır (Solmuş, 2004). Ödüller gibi cezalarında davranış üzerinde etkisi bulunmaktadır. Pekiştireçler davranışın tekrarlanma sıklığının artmasını sağlarken, cezalar da istenmeyen davranışların tekrarlanma sıklığını giderek azalttığı savunulmaktadır.

2.3 Tutum

Tutum bireyin durum, duygu ve davranışlarını yansıtmaya biçimidir (Baykara Pehlivan, 2008). Tutum, sosyal yaşam içerisinde insanın canlı veya cansız nesnelere karşı pozitif veya negatif düşünce geliştirmesidir. İnsanlar kendi düşünceleriyle dahi çelişen sayısızca düşünce üretmesine rağmen sosyal ilişkilerini belirli bir davranış kalıbı ile devam ettirebilmektedir (Güney, 2020).

Tutum ile ilgili alan yazında birçok tanımla karşılaşılabilir. İnceoğlu (2004)'na göre tutum; bireyin davranışlarının yaşadığı çevre, bulunduğu ortam vb. etkenlerle yakından ilişkili olarak bir olay karşısında ortaya koyması beklenen olası bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Demirel (2012)'e göre tutum, bir olaya ilişkin bireyin taraflı veya tarafsız bir şekilde öğrenilmiş duygularla bir davranışı ortaya koyma olarak tanımlanmaktadır. Tutum,

gözlenemeyen duygu ve davranışlar bütünü olarak görülmesine rağmen bireylerin olaylar karşısında gösterdikleri davranışlarından tutumları hakkında yorum yapılabilmektedir (Robbins & Judge, 2013). Tavşancıl (2014)'a göre tutum bireyin yaşadığı deneyim ve tecrübelerin birikimi ile bir nesne veya bir olay karşısında bireyin davranışını yönlendirip ona şekil veren dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere tutum kişiseldir ve doğrudan gözlemlenemez ancak kişinin sergilediği davranış kalıpları üzerinden yorumlanabilmektedir.

Tutumunu ortaya çıkaran üç bileşenli tutum modeli bulunmaktadır. Bunlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç faktörlüdür. Bu faktörler birbirlerinden net bir şekilde ayrılmaz ve birbirlerinden etkilenmektedirler (Çetin, 2012). Bilişsel boyutu bilgi, inançlar; duygusal boyutu duygular, bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz duygular geliştirme; davranışsal boyutu tutumlarla uyumlu davranışlar sergilemek ve eyleme geçmeye hazır olmaktır. Tutumu oluşturan faktörler arasında bireyin yaşadığı tecrübeler ve deneyimlerle birlikte bilişsel, duygusal ve davranışsal faktörler arasında bir uyum söz konusudur. Bu faktörlerin bir arada olması ve birlikte çalışması sonucu tutum ortaya çıkmakta ve bu üç faktörün uyumlu çalışmadığı müddetçe tutumların ortaya çıkmasından bahsedilememektedir (İnceoğlu, 2004).

Bilişsel öge tutumun oluşmasında ilk basamak olarak sayılabilmektedir. Bireyin bir nesneye ilişkin düşünce, inanç ve bilgileri doğrultusunda meydana gelen bir olayı anlama sürecidir (Karadağ, 2012). Bilişsel ögeler, bireyin yaşam tecrübelerinden ve bilgi birikimlerinden oluştuğu gibi başka bireylerinde yaşam tecrübelerini okuyarak veya duyarak faydalanabilmektedir (Duman, 2021). Ancak bireyin daha önce hiçbir bilgi birikimi olmadığı ve tecrübe etmediği bir konu hakkında bir tutum sergilemesi beklenilemez (Tavşancıl, 2014). Bilişsel ögeler, duygusal ve davranışsal ögelerle de bağlantılı bu ögelerin sistematik bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır.

Duygusal öge bireyin sahip olduğu değer yargıları ile nesnelere karşı geliştirdikleri olumlu veya olumsuz tutumları ortaya çıkarmaktadır. Duygusal öge, tutumların devamlılık kazanmasını sağlayan ve davranışın itici veya biçimlendirici olmasını sağlayan ögedir (Varol, 2017). Duygusal öge ile davranışsal öge arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Davranışsal öge, duygusal ögenin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ve davranışsal öge gerçekleşmediği takdirde tutum duygusal ögede kalmaktadır. Duygusal öge, bilişsel öge ile

birlikte çalışmakta ve bireylerin bir nesne karşısında geliştirdikleri refleksler, bireyin bir olay hakkındaki inançlarını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Agarwal & Malhotra, 2005).

Davranışsal öge belirli bir tutum geliştiren bireyin davranış eğilimi göstermesidir. Bireyin davranış eğilimleri, alışkanlıkları ve inançlarıyla doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisindedir (Tavşancıl, 2014). Davranış eğilimleri bireyin sözleri veya diğer davranışları ile gözlemlenebilmektedir. Ancak göstermiş olduğumuz her eylem davranışsal öge ile ilgili olmayabilir. Kısaca bir erkek çocuk futbol maçına karşı pozitif bir tutum geliştirebilir. Eğer erkek çocuk futbol oynamayı sağlığa faydalı olduğunu düşünürse bilişsel öge, televizyondan futbol maçlarını takip etmesi duyuşsal öge, arkadaşları ile futbol oynaması ise davranışsal öge olarak açıklanmaktadır.

Bireyin her duruma karşı tutum geliştirmesi mümkün olmamaktadır. Ancak kendisini etkileyen psikolojik öneme sahip durumlara karşı tutumlar sergilemeleri beklenmektedir. Tutumlar bireylerin uyumlu davranışlar sergilemesini sağlamaktadır. Tutumlar öğrenme ile oluşmakta ve pekiştirilmektedir. Sürekli farklılaşan yaşam şartlarından dolayı tutumlar değişken bir yapı göstermektedir.

Tutumlar öğrenme ile sonradan kazanılabilmektedir. Bireylerin tutumlarının oluşması çocukluktan yaşam boyunca devam etmektedir. Çocukların tutumları ebeveynlerini taklit ve model alma yolu ile gelişmektedir. Akran çevresi, kitle iletişim araçları ve öğretmenler çocukların tutumlarının gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir. Çocuk yaşlarda edinilen tutumlar önemli bir olay ve psikolojik etkiler olmadığı sürece kolayca değişmesi beklenilmemektedir.

2.4 İlgili Araştırmalar

Bakırcı, Doğdu ve Artun (2021)'nin Covid-19 pandemi sürecinde fen bilgisi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde mesleki kazanım ve sorunları incelenmektedir. Bu araştırma Dođu Anadolu Bölgesi'nde görev yapmakta olan 10 fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseni olan olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmaktadır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat soruları pandemi sürecinde bulunulmasından dolayı Zoom programı ile ulaştırılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmektedir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler Covid-19 pandemi sürecinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve birçok bilgisayar programı hakkında yazılım ve donanım sahibi oldukları belirtilmektedir. Öğrencilerin ise uzaktan eğitim

konusunda isteksiz ve derslere ilgisiz oldukları belirtilmektedir. Öğrencilerin bu tutumlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşürdüğünü, bu durumdan olumsuz etkilendikleri belirtilmektedir.

Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020)'in pandemi sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı algılarını belirlemek amacıyla nicel bir çalışma gerçekleştirmektedir. Araştırma İç Anadolu Bölgesi'nin Konya ilinde bulunan toplamda 173 ilköğretim matematik, sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmen adaylarından toplanan anket verileri ile gerçekleştirilmektedir. Veriler çevrimiçi anket formları kullanılarak toplanmakta ve betimsel istatistik yöntemi ile çözümlenmektedir. Ulaşılan veriler doğrultusunda öğretmen adayları uzaktan eğitimde sözlü sunum derslerinin daha faydalı gördüklerini, uzaktan eğitime karşı olumsuz bir tutum geliştirdiklerini ve uzaktan eğitim konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Korucu ve Ertekin (2020)'nin yaptıkları çalışmada ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının; cinsiyetlerine, sınıflarına, öğrenme şekillerine ve haftalık internet kullanım süreleri gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Karakuş ve Erşen (2021) uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve Covid-19 korkularının farklı değişkenler açısından incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunda farklı branşlarda görev yapan 150 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel bir yöntem olan tarama modeli kullanılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin Covid-19'dan korku düzeylerinin düşük olduğu ve uzaktan eğitime karşı olumsuz tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde olduğu gibi verimli ve zevkli bir eğitim veremediklerini düşünmektedir.

Talidong ve Toquero (2020)'nin öğretmenlerin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geliştirdikleri kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ve kendilerini yetersiz hissettikleri için mesleki motivasyonlarının düştüğü görülmektedir. Kocayiğit ve Uşun (2020) ise öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma Burdur da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapmakta olan 94 kadın, 110 erkek olmak üzere toplamda 204 öğretmen katılım sağlamaktadır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, öğrenim

durumu, branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak mesleki kıdem yılına göre ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Akyıldız ve Yurtbakan (2021) okul yöneticileri ve öğretmenlerin koronavirüs salgını ile ilgili süreçteki tutum ve davranışları ile uzaktan eğitim algıları incelenmektedir. Bu çalışmaya örnekleme yolu ile 662 öğretmen seçilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenler koronavirüs salgını sürecinde öğrencilerin derse karşı ilgisiz oldukları, öğrencileri derse motive etmede zorluk yaşadıkları, ölçme ve değerlendirme araçlarının güvenilirliğinin yetersiz olduğu, öğrenmenin yüz yüze eğitimdeki kadar verimli sağlanamadığı görüşüne ulaşılmaktadır.

Moçoşoğlu ve Kaya (2020)'nın çalışmasında koronavirüs pandemisi sebebiyle öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları incelenilmektedir. Bu çalışmada nicel bir araştırma yöntemi olan betimsel tarama modeli kullanılmaktadır. Salgın sebebiyle katılımcılara formlar çevrimiçi olarak ulaştırılmış ve çalışmaya toplamda 604 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre ise öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları “katılmıyorum” seviyesindedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları kıdem, yaş ve istihdam değişkenleri ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Altunok ve İşcan (2021) Antalya’da görev yapan 400 öğretmenden topladığı verilerle öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen değişkenleri bulmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin iş motivasyonlarının cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, medeni durum ve eğitim düzeyleri gibi değişkenlerle arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Argon ve Ertürk (2013)'ün Düzce ilinde görev yapmakta olan 166 öğretmenden topladığı verilerle içsel motivasyonu belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olarak bulunduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışma Altunok ve İşcan (2021)'nin çalışmasını doğrular niteliktedir.

Çoban (2019) yüksek lisans tezinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerini mesleki gelişime ilişkin görüşleri bakımından değerlendirmektedir. Çalışmaya İstanbul’un Pendik ilçesinde ortaokullarda görev yapmakta olan 314 öğretmen katılmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Motivasyon düzeylerinin ise orta seviyede olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ertuğrul (2021) yüksek lisans tezinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmaya İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapmakta olan 440 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin motivasyon seviyeleri yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonları eğitim düzeyi, cinsiyet, görev yapılan okul kademelerine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmaktadır. Karayol ve Yavuz Eroğlu (2020)'nin Muş ilinde görev yapmakta olan 124 beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki motivasyon durumlarının düşük olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanılması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemin beraber kullanıldığı karma (mixed) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi nitel ve nicel yöntemlerin kullanılarak analiz edildiği bir yöntemdir. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmaların güvenilirliği yüksek bulunmaktadır (Tunalı, Gözü & Özen, 2016).

Karma araştırma yönteminin kullanılması pek çok fayda sağlayabilmektedir. Bunlar nitel ve nicel yöntemin birbirini desteklemesi ve ayrıntılı, geniş bir analiz yapılmasına olanak sağlamaktadır (Rossman & Wilson, 1994). Karma çalışmaların en üstün yönleri her iki yöntemle desteklenmiş güçlü bir kaynak oluşturuyor olmasıdır. Araştırmacılara yol göstermek için pek çok karma araştırma modeli bulunmaktadır. Bu araştırmada Creswell (2003)'in keşfedici sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntemde nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilirken, nicel veriler için beşli likert tipi iki adet ölçekten faydalanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen Konya'da farklı devlet okullarında göre yapan ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Seçkisiz yöntemin tercih edilmesinin sebebi ise çalışma grubunda tercih edilen her birimin evrende seçilme olasılıklarının eşit olmasıdır.

Bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılabilmesi için öncelikle Konya merkezdeki (Selçuklu, Meram, Karatay) ilkokullar listelenmiştir. Listelenen okullardan seçkisiz bir şekilde çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışmada seçilen birimler seçilmemiş olan birimleri etkilememektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilkokullarında görev yapan 350 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 3. 1. Katılımcılara ait demografik veriler.

Değişken	f	%	
Branş	Sınıf Öğretmeni	207	59,1
	Rehber Öğretmen	23	6,6
	İngilizce Öğretmeni	39	11,1
	Okul Öncesi Öğretmeni	62	17,7
	Din Kültürü Öğretmeni	19	5,4
Mesleki Kıdem Yılı	1-10 yıl	100	28,6
	11-20 yıl	99	28,3
	21-30 yıl	127	36,3
	31-40 yıl	24	6,9
Yaş	20-30 arası	78	22,3
	31-40 arası	69	19,7
	41 ve üzeri	203	58,0
Cinsiyet	Kadın	260	74,3
	Erkek	90	25,7
Medeni Durum	Evli	94	26,9
	Bekar	256	73,1
Okul Türü	Devlet	320	91,4
	Özel	30	73,1
Toplam	350	100	

Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 3.1.'de gösterilmektedir. Tablo 3.1. incelendiğinde 207 sınıf öğretmeni, 23 rehber öğretmen, 39 İngilizce öğretmeni, 62 okul öncesi öğretmeni ve 13 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına bakıldığında 100'ü 1-10 yıl, 99'u 11-20 yıl, 127'si 21-30 yıl ve 24'ü ise 31-40 yıl arasında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 203'ü 41 ve üzeri yaşta, 78'i 20-30 yaş arasında ve 69'unun 31-40 yaş arasında oldukları görülmektedir. Çalışma 260 kadın ve 90 erkek öğretmenden oluşmaktadır. 256 öğretmen bekâr, 94 öğretmen ise evlidir. 320 öğretmen devlet okulunda görev alırken 30 öğretmen özel okullarda görev almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Çalışmanın bu bölümünde demografik bilgi formu, pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği, öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarına yer verilmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlere branş, kıdem yılı, yaş, cinsiyet, medeni durum ve çalıştıkları okul türü gibi demografik özellikler ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla öğretmenlere toplam altı sorudan oluşan Demografik Bilgi Formu hazırlanarak katılımcılara uygulanmıştır.

3.3.2. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği

Yıldız, Çengel ve Alkan (2021) tarafından geliştirilen “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek ile farklı branşlardaki öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçek dört boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Her soru için kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirme yöntemi kullanılmıştır. Alt boyutlar şu şekildedir; yeterlilik ve motivasyon (7 madde), kullanılabilirlik (8 madde), etkililik (5 madde) ve memnuniyet (4 madde) şeklinde oluşmaktadır.

Ölçek maddelerinin alt boyutlara dağılımını göstermek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre madde sayısı 25’ten 24’e indirilmiştir. 24 maddelik ölçeğin varyans toplamı %73.42 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda hesaplanan iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yeterlilik ve motivasyon iç tutarlılığı .94, kullanılabilirlik iç tutarlılığı .81, etkililik iç tutarlılığı .88 ve memnuniyet iç tutarlılığı .84 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Polat (2010)’ın geliştirmiş olduğu “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek ile farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki motivasyonları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Her soru için kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirme yöntemi kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçek 24 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar ve madde boyutları şu şekildedir: dışsal motivasyon (12 madde), içsel motivasyon (12 madde) şeklinde oluşmaktadır.

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre 24 maddelik ölçeğin varyans toplamı %49.9 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda hesaplanan iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Dışsal motivasyon iç tutarlılığı .87, içsel motivasyon iç tutarlılığı .87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin analizler sonrası alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel bölümünde Konya ilinin merkez (Selçuklu, Meram, Karatay) ilçelerinde görev yapmakta olan 19 ilkököl öğretmenlerinden oluşmaktadır. Görüşme soruları iki alan uzmanının görüşü alınarak hazırlanmıştır. Pandemi sürecinin getirdiği zorluklardan kaynaklı olarak öğretmenlere FaceTime, Zoom, Whatsapp gibi platformlardan ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğretmenlere uzaktan eğitimi yeterli, yetersiz ve uzaktan eğitimin gelecekteki yeri hakkında görüşlerine ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçekler için gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler çoğaltılarak hem okullara dağıtılmıştır hem de müdürler veya müdür yardımcılar aracılığıyla okul öğretmen gruplarına link olarak atılmıştır. Bu sayede pandemi sebebiyle birçok katılımcıya Google Formlar üzerinden ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından demografik bilgi formu ve ölçekler hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. İsim, soyadı gibi kişisel bilgiler istenilmeden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin demografik bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde ise 24 maddeden oluşan pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği ve 24 maddeden oluşan öğretmen mesleki motivasyon ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise öğretmenlerle uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Pandemi sebebi ile görüşmeler çevrimiçi (Zoom, Facetime, Whatsapp) ortamlarda yapılmış ve kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama araçları ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS programı ile çözümlenmiştir. İlk olarak betimsel istatistik analizleri (kişi sayısı, ortalama ve yüzde) uygulanmıştır ve çıkan sonuçlar doğrultusunda tablolamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerdeki puanlamada normallik sınavasından Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Normallik sınavasında çarpıklık basıklık Skewness katsayısı kullanılmıştır. Test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iki boyutta ele alınan değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere T-Testi, ikiden fazla boyutta ele alınan değişkenlerin ise

tek yönlü varyans analizi olan ANOVA kullanılmıştır. Branş değişkenine göre yapılacak olan varyans analizinde istatistiksel olarak anlamlılığın hangi branşlar arasında olduğunu görebilmek için Post Hoc testlerinden Turkey testi yapılmıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ve mesleki motivasyon ölçeği puan ortalamaları arasındaki ilişkinin yönünü, düzeyini ve miktarı için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik veri analizinde toplanan veriler kavramsallaştırıldıktan sonra analiz ve yorumlama yapılmıştır. Araştırmada görüşme formu ile toplanan veriler kodlar ile incelenmiş ve kodlar bir arada incelendikten sonra kodlar arasındaki ortak yönler bulunmuştur. Toplanan veriler kategorize edilmiş ve araştırma bulguların ana hatları oluşturulmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın amaçları doğrultusunda 350 öğretmenin verdiği yanıtlara ait bulgular aşağıdaki tablolar da amaçlarda verilen sıra ve başlıklar şeklinde açıklanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Mesleki Motivasyonları

Verilerin yorumlanması Tablo 4.1.'e göre yapılmıştır. Tablodaki değerlendirme kriterleri hesaplanırken 5'li likert tipi olmasına göre (en yüksek değer-en düşük değer)/değerlendirme aralığı (düşük, orta ve yüksek) ($5-1=4$; $4/3=1,33$) formülü dikkate alınmıştır.

Tablo 4. 1. Ölçek değerlendirme aralık ve kriter değerleri.

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	Değişken
1.0 – 2.33	Düşük Düzey
2.34 – 3.66	Orta Düzey
3.67 – 5.00	Yüksek Düzey

Öğretmenlerin “Mesleki Motivasyon Ölçeği”ne verdikleri cevaplar incelenmiş ve Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları.

Madde No	\bar{X}	S	Durum
1	4,3429	,84443	Yüksek
2	4,1629	1,05401	Yüksek
3	4,1114	1,06340	Yüksek
4	4,6314	,70091	Yüksek
5	4,5171	,87532	Yüksek
6	4,6000	,84636	Yüksek
7	4,3857	,97082	Yüksek
8	4,5114	,75976	Yüksek
9	4,3171	,98382	Yüksek
10	4,1543	1,14265	Yüksek
11	4,1600	,91945	Yüksek
12	3,3400	1,44482	Orta
13	3,6200	1,22118	Orta
14	4,5543	,74647	Yüksek
15	4,1486	1,07894	Yüksek
16	4,3714	,96606	Yüksek
17	4,4457	1,01911	Yüksek
18	3,2514	1,48910	Orta
19	4,2114	1,15844	Yüksek
20	3,3686	1,56562	Orta
21	3,7800	1,45028	Yüksek
22	3,6457	1,42035	Orta
23	4,0571	1,29453	Yüksek
24	2,6943	1,44259	Orta
Genel Ortalama	4,0576	1.102434	Yüksek

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek düzeyli ($\bar{x}=4,05$) olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin mesleki motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Maddeler incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini yaptıkları işte başarılı olduklarını düşünmeleri (Madde No:1) ($\bar{x}=4,34$), yaptığı işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanması (Madde No:4) ($\bar{x}=4,63$), çalışma ortamında fiziksel şartların uygun olduğunu düşünmeleri

(Madde No:11) ($\bar{x}=4,16$) gibi maddelerin hepsinde mesleki motivasyonlarının yüksek olduğunu görmekteyiz (Tablo 4.2.)

4.2. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumları

Verilerin yorumlanması Tablo 4.3.'e göre yapılmıştır. Tablodaki değerlendirme kriterleri hesaplanırken 5'li likert tipi olmasına göre (en yüksek değer-en düşük değer)/değerlendirme aralığı (düşük, orta ve yüksek) ($5-1=4$; $4/3=1,33$) formülü dikkate alınmıştır.

Tablo 4. 3. Ölçek değerlendirme aralık ve kriter değerleri.

Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği	Değişken
1.0 – 2.33	Düşük Düzey
2.34 – 3.66	Orta Düzey
3.67 – 5.00	Yüksek Düzey

Öğretmenlerin “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği”ne verdikleri cevaplar incelenmiş ve Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları.

Madde No	\bar{X}	S	Durum
1	3,0857	1,23630	Orta
2	2,3600	1,31188	Orta
3	3,5514	1,32485	Orta
4	3,0485	1,34588	Orta
5	2,1171	1,30043	Düşük
6	2,7342	1,23730	Orta
7	3,4543	1,28108	Orta
8	3,4343	1,17274	Orta
9	2,3714	1,08877	Orta
10	2,6943	1,30053	Orta
11	3,8057	,96469	Yüksek
12	2,5229	1,29725	Orta
13	3,2800	1,26055	Orta
14	3,9514	1,05463	Yüksek
15	3,6143	1,19085	Orta
16	3,5686	1,15038	Orta
17	2,0371	1,22359	Düşük
18	3,6486	1,15773	Orta
19	3,2457	1,16892	Orta
20	3,0143	1,40907	Orta
21	2,9629	1,30956	Orta
22	3,3029	1,24147	Orta
23	3,2714	1,26130	Orta
24	3,2343	1,13903	Orta
Genel Ortalama	3,0963	1.226199	Orta

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının orta düzeyli ($\bar{x}=3,09$) olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Maddeler incelendiğinde performans değerlendirmeye ilişkin tutum açısından performans değerlendirmede öğretmenlerin uzaktan eğitim platformunu kullanmaktan keyif aldıklarını düşünmeleri (Madde No:1) ($\bar{x}=3,08$), uzaktan eğitim platformunu karmaşık buldukları düşüncesi (Madde No:9) ($\bar{x}=2,37$), öğrencilerden aldıkları geri bildirimlerden memnun olmaları düşüncesi (Madde No:21) ($\bar{x}=2,96$) gibi maddelerin hepsinde performans değerlendirmelerinin orta olduğunu görmekteyiz (Tablo 4.4.).

4.3. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum ve Mesleki Motivasyonlarının Cinsiyet, Medeni Durum ve Çalıştıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ve mesleki motivasyonları arasında cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve çalıştıkları okul türüne göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve elde edilen sonuçlar alt başlıklar altında verilmektedir.

4.3.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum ve Mesleki Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ve mesleki motivasyonları cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair T-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.5.'de verilmektedir.

Tablo 4. 5. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ve mesleki motivasyonlarının cinsiyetlerine göre incelenmesinin T-testi sonuçları.

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Uzaktan Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	Kadın	260	3,0970	0,75047	348	-,770	0,44
	Erkek	90	3,1666	0,70110			
Mesleki Motivasyon Ölçeği	Kadın	260	4,1426	0,69002	348	3,975	*0,00
	Erkek	90	3,8120	0,64960			

*p<.05.

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(348)} = -,770$, $p > .05$). Bununla birlikte erkek öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ortalama puanlarının ($\bar{x} = 3,166$) kadın öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum puan ortalamalarından ($\bar{x} = 3,097$) yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($t_{(348)} = 3,975$, $p < .05$). Bununla birlikte kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ($\bar{x} = 4,142$) erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonlarından ($\bar{x} = 3,812$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum ve Mesleki Motivasyonlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ve mesleki motivasyonları medeni durumlarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair T-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.6.'da verilmektedir.

Tablo 4. 6. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ve mesleki motivasyonlarının medeni durumlarına göre incelenmesinin T-testi sonuçları.

	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Uzaktan Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	Evli	94	3,2438	0,6368	348	1,988	0,48
	Bekar	256	3,0677	0,7671			
Mesleki Motivasyon Ölçeği	Evli	94	4,1458	0,5939	348	1,443	0,15
	Bekar	256	4,0252	0,7259			

*p<.05.

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum puanları arasında medeni durumlarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(348)}= 1,988, p>.05$). Bununla birlikte evli öğretmenlerin ortalama tutum puanlarının ($\bar{x}=3,243$), bekar öğretmenlerin ortalama tutum puanlarından ($\bar{x}=3,0667$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(348)}= 1,443, p>.05$). Bu açıdan evli ve bekar öğretmenlerin mesleki motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Evli öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ($\bar{x}=4,145$), bekar öğretmenlerin mesleki motivasyonlarından ($\bar{x}=4,025$) daha yüksek olduğundan söz edilebilir.

4.3.3. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum ve Mesleki Motivasyonlarının Çalıştıkları Okul Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ve mesleki motivasyonları çalıştıkları okul türüne göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair T-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.7.'de verilmektedir.

Tablo 4. 7. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ve mesleki motivasyonlarının çalıştıkları okul türüne göre incelenmesinin T-testi sonuçları.

	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Uzaktan Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	Devlet	320	3,0988	,7486	348	-1,345	0,23
	Özel	30	3,2880	,5920			
Mesleki Motivasyon Ölçeği	Devlet	320	4,0615	,6935	348	,337	0,70
	Özel	30	4,0167	,7117			

*p<.05.

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum puanları arasında çalıştıkları okul türüne göre incelendiğinde bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(348)} = -1,345$, $p > .05$). Bir başka ifade ile özel okullarda görev alan öğretmenlerin ortalama tutum puanlarının ($\bar{x} = 3,288$), devlet okullarında görev alan öğretmenlerin ortalama tutum puanlarından ($\bar{x} = 3,098$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer yandan Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(348)} = ,337$, $p > .05$). Bu açıdan devlet ve özeldede çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalama mesleki motivasyon puanları ($\bar{x} = 4,061$), özel okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama mesleki motivasyon puanlarından ($\bar{x} = 4,016$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutularının Mesleki Kıdem Yılı, Branşı ve Yaşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları mesleki kıdem yıllarına, branşlarına ve yaşlarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve elde edilen sonuçlar alt başlıklar altında verilmektedir.

4.4.1. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutularının Mesleki Kıdem Yılına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları mesleki kıdem yıllarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair Anova testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.8.'de verilmektedir.

Tablo 4. 8. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının mesleki kıdem yılına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.

		Kıdem Yılı	N	\bar{X}	S
Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	1-10 yıl	100	3,3228	,72804	
	11-20 yıl	99	3,1414	,71554	
	21-30 yıl	127	2,9675	,76236	
	31-40 yıl	24	2,9200	,51075	
Toplam			350	3,1149	,73773

Tablo 4.8.'deki verilerin yorumlanmasında Tablo 4.9.'dan yararlanılmıştır.

Tablo 4. 9. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının mesleki kıdem yılına göre incelenmiştir.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8,060	3	2,686	5,111	*,002
Gruplar içi	181,882	346	,525		
Toplam	189,943	349			

*p<.05.

Tablo 4.9.'da da görüldüğü gibi öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları mesleki kıdem yıllarına göre verdikleri cevapların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F(3_346)=5,111, p<.05]. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımı mesleki kıdem yıllarına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post Hoc (TUKEY) testi yapılmıştır. Test sonucunda derecelere göre mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında görev yapmış olan öğretmenler ve 21-30 kıdem yıllarında bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.

4.4.2. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının Branşlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları branşlarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair Anova testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.10.'da verilmektedir.

Tablo 4. 10. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının branşlarına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.

	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	S
Pandemi Sürecinde	Sınıf	207	3,0110	,75001
Uzaktan Eğitime İlişkin	Okul Öncesi	62	3,0643	,88014
	İngilizce	39	3,7662	,65145
Tutum Ölçeği	Rehberlik	23	3,0987	,52006
	Din Kültürü	19	3,0252	,54725
Toplam		350	3,1150	,73773

Tablo 4.10.'daki verilerin yorumlanmasında Tablo 4.11.'den yararlanılmıştır.

Tablo 4. 11. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları branşlarına göre incelenmiştir.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	19,002	4	4,750	9,588	*,000
Gruplar içi	170,940	345	,495		
Toplam	189,943	349			

*p<.05.

Tablo 4.11.'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları branşlarına göre verdikleri cevapların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F(4_345)=9,588, p<.05]. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımı branşlarına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post Hoc (TUKEY) testi yapılmıştır. Test sonucunda derecelere göre sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir.

4.4.3. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının Yaşlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları yaşlarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair Anova testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.12.'de verilmektedir.

Tablo 4. 12. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının yaşlarına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.

	Yaş	N	\bar{X}	S
Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	21-30 yaş	78	3,3307	,70782
	31-40 yaş	69	3,2771	,77746
	41 ve üzeri	203	2,9769	,70693
Toplam		350	3,1149	,73773

Tablo 4.12.'deki verilerin yorumlanmasında Tablo 4.13.'den yararlanılmıştır.

Tablo 4. 13. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları yaşlarına göre incelenmiştir.

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9,313	2	4,656	8,945	*,000
Gruplar içi	180,629	347	,521		
Toplam	189,943	349			

*p<.05.

Tablo 4.13.'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları yaşlarına göre verdikleri cevapların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F(2_347)=8,945, p<.05]. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımı yaşlarına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post Hoc (TUKEY) testi yapılmıştır. Test sonucuna göre 21-30 yaş ve 41 yaş üzeri öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

4.5. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Mesleki Kıdem Yılı, Branşa ve Yaşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları mesleki kıdem yıllarına, branşlarına ve yaşlarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve elde edilen sonuçlar alt başlıklar altında verilmektedir.

4.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Mesleki Kıdem Yılına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları mesleki kıdem yıllarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair Anova testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.14.'de verilmektedir.

Tablo 4. 14. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının mesleki kıdem yılına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.

		Kıdem Yılı	N	\bar{X}	S
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	1-10 yıl	100	4,1866	,6653	
	11-20 yıl	99	3,9642	,8288	
	21-30 yıl	127	4,1095	,5625	
	31-40 yıl	24	3,6302	,6564	
Toplam			350	4,0576	,6941

Tablo 4.14.'deki verilerin yorumlanmasında Tablo 4.15.'den yararlanılmıştır.

Tablo 4. 15. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları mesleki kıdem yılına göre inceleniştir.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7,256	3	2,418	5,200	*,002
Gruplar içi	160,925	346	,465		
Toplam	168,181	349			

*p<.05.

Tablo 4.15.'de da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının mesleki kıdem yıllarına göre verdikleri cevapların farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F(3_346)=5,200, p<.05]. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları mesleki kıdem yıllarına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post Hoc (TUKEY) testi yapılmıştır. Test sonucundaki derecelere göre mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olan öğretmenler ile 31-40 yıl arasında olduğu belirlenmiştir.

4.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Branşlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları branşlarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair Anova testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.16.'da verilmektedir.

Tablo 4. 16. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının branşlarına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.

	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	S
Pandemi Sürecinde	Sınıf	207	3,9535	,72187
Uzaktan Eğitime İlişkin	Okul Öncesi	62	4,2022	,55717
	İngilizce	39	4,2628	,53120
Tutum Ölçeği	Rehberlik	23	4,3297	,77411
	Din Kültürü	19	3,9692	,78023
Toplam		350	4,0576	,69418

Tablo 4.16.'daki verilerin yorumlanmasında Tablo 4.17.'den yararlanılmıştır.

Tablo 4. 17. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları branşlarına göre incelenmiştir.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7,034	4	1,758	3,765	*,005
Gruplar içi	161,147	345	,467		
Toplam	168,181	349			

*p<.05.

Tablo 4.17'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki motivasyonları branşlarına göre verdikleri cevapların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F(4_345)=3,765, p<.05]. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları branşlarına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post Hoc (TUKEY) testi yapılmıştır. Test sonucunda derecelere göre sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir.

4.5.3. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Yaşlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları yaşlarına göre incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair Anova testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.18.'de verilmektedir.

Tablo 4. 18. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yaşlarına göre incelenmesinin Anova testi sonuçları.

	Yaş	N	\bar{X}	S
Pandemi Sürecinde	21-30 yaş	78	4,1458	,72647
Uzaktan Eğitime İlişkin	31-40 yaş	69	4,1787	,77264
	41 ve üzeri	203	3,9825	,64557

Tutum Ölçeği			
Toplam	350	4,0576	,69418

Tablo 4.18.'deki verilerin yorumlanmasında Tablo 4.19.'dan yararlanılmıştır.

Tablo 4. 19. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları yaşlarına göre incelenmiştir.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,763	2	1,381	2,898	,056
Gruplar içi	165,418	347	,477		
Toplam	168,181	349			

*p<.05.

Tablo 4.19.'da da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yaşlarına göre verdikleri cevapların farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [F(2_347)=2,898, p>.05]. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları yaşlarına göre farklılaşmamaktadır.

4.6. Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ve mesleki motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.20.'de verilmektedir.

Tablo 4. 20. Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği ile Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

	Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği	Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği
Uzaktan Eğitim Ortamlarının	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,430**
		,000

Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği	N	350	350
Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	Pearson Correlation	,430**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	350	350

*p<.05. **p<.01.

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ile öğretmen mesleki motivasyonları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.430$, $p<.000$).

4.7. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın yedinci alt amacında “Pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada öğretmenlerin fikir ve görüşlerine yarı yapılandırılmış görüşme forumu kullanılarak ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanların görüşü alınarak hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, kıdem yılı ve okul türü), ikinci bölümünde ise öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla belirli sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden önce katılımcılara görüşmelerin gönüllük esasına göre katılabilecekleri açıklanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi yönteminde öğretmen görüşleri sorulara vermiş oldukları cevaplarda sık geçen kelime ve kavramların anlamlı bir şekilde somuttan soyuta, basitten karmaşığa kodlanmasıdır. İçerik analizi sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri uzaktan eğitimin yeterli olduğu yerler, uzaktan eğitimin yetersiz olduğu yerler ve uzaktan eğitimin gelecekteki yeri hakkındaki görüşleri olmak üzere incelenmektedir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yeterli olduğuna ilişkin görüşleri çözümlendiğinde 3 farklı kod ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.21.’de sunulmaktadır. Kodlar incelendiğinde uzaktan eğitimin zamandan tasarruf sağlaması, teknolojinin verimli kullanılması ve öğrencilerin derslere ilgisinin arttığı ifadeleri bulunmaktadır.

Tablo 4. 21. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yeterli olduğuna ilişkin görüşleri.

Tema	Kod	f	%
------	-----	---	---

Uzaktan Eğitimin Yeterli Olduğuna İlişkin Görüşler	Zamandan tasarruf sağlaması	9	47,36
	Teknolojinin verimli kullanılması	7	36,84
	Öğrencilerin derslere ilgisinin artması	3	15,78
Toplam		1	100
		9	

Tablo 4.21. incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yeterli olduğuna ilişkin görüşleri görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen görüşlerde çoğunluğun uzaktan eğitimin zamandan tasarruf sağladığını düşündüğü görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=9) uzaktan eğitim sisteminin zamandan tasarruf sağladığını düşünüyor. Bu kategorideki katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

Pandemi sürecinde okula toplu taşıma ile kalabalık ortamlarda gitmemek sağlık ve hijyen açısından fayda sağlamakla beraber yolda geçirilen vakitten de fayda sağladı. Kayıttan izlenebilen dersler sayesinde çocukların derse hazır olmasını beklemek yerine dersi kayıt edip sisteme düşmemiz ve çocukların kendilerini hazır hissettikleri anda dersleri izlemeleri bizim için vakitten tasarruf sağladı (E2).

Derslere bağlanmakta ilk başta zorluklar yaşamama rağmen sisteme alıştığım zaman evime daha fazla vakit ayırabildim. Kamera açmak zorunda olmadığım derslerde öğrencilere bireysel çalışmalar yaptırdığım zamanlarda bu boşlukları evde yapılacak işler için avantaja çevirebildim. (K6).

Öğrencilerin derslere daha istekli katıldığını gözlemliyorum. Bilgisayarları yalnızca oyun oynamak için değil bilgi öğrenilen bir yer haline dönüşebildiğini görüyorum. İlk zamanlar hepimiz alışmakta oldukça zorlanmış olsak da artık bilgisayarı daha aktif kullanabiliyor, karşılaştığımız problemleri daha rahat çözüyoruz. Öğrencilerde bilgisayarda daha aktif çalışmalar gerçekleştirebiliyor (K12).

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri çözümlendiğinde 5 farklı kod ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.22.'de sunulmaktadır. Kodlar incelendiğinde uzaktan eğitimde ekonomik koşulların yetersizliği, alt yapının elverişli olmaması, öğrencilerin dikkatlerinin kısa sürede dağılması, anlık dönütlerin yetersiz olması ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme sorumluluklarını olmaması gibi ifadeleri bulunmaktadır.

Tablo 4. 22. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri.

Tema	Kod	f	%
Uzaktan Eğitimin Yetersiz Olduğuna İlişkin Görüşler	Ekonomik koşulların yetersizliği	7	36,84
	Alt yapının elverişli olmaması	4	21,05
	Öğrencilerin dikkatinin kısa sürede dağılması	4	21,05
	Anlık dönütün yetersiz olması	2	10,52
	Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme sorumlüğünün olmaması	2	10,52
Toplam		19	100

Tablo 4.22. incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen görüşlerde çoğunluğun uzaktan eğitimde ekonomik koşulların yetersiz olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=7) uzaktan eğitim sisteminde ekonomik koşulların yetersiz olduğunu düşünüyor. Bu kategorideki katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

Pandemi sürecinin ani bir şekilde gelişmesi sonucu bilgisayarı olmadığı için telefondan bağlanmak zorunda kalan, internet sıkıntısı yaşayan, evde teknolojik cihazları kardeşleriyle paylaşmak zorunda kalan öğrencilerim oldu. Bu durum öğrencilerimin derslerinden geri kalmasını ve derse duyduğu istekliliğin azalmasına neden oldu. Geri kaldığı noktalarda ailesinden yeterli desteği göremeyen dersten çok daha fazla uzaklaşan öğrencilerimi yalnızca bir platform üzerinden yeniden derse bağlamak benim için oldukça zor bir süreçti (K9).

Verimlilik hiçbir zaman yüz yüze eğitimdeki gibi sağlanamayacak. Çocuklar soru sormak istediğinde ya da bir fikir söylemek istediklerinde müsaade bile edemedik zaten kısıtlı bir zamanda anlatılacak konu toparlanmıyor ve bu şartlarda daha az öğrenciyle ilgileniliyor. Bir öğrenci evinde dersi dinliyor gözükse de biz o öğrenciyi derse döndüremiyoruz. Çocukları yüz yüze eğitimde dahi dikkatlerini uzun süreli derslerde zor toparlarken bir de bunu uzaktan eğitim de ve 40 dakikalık derslerde yapmak oldukça zorlaşıyor. Çocukların bilgisayar yetersizlikleri, evin internet durumu, aşırı yüklenme

derken bazen bir öğrenci derse bağlanamadan dersin bittiği oluyor. Bana göre çocuk akranından da öğrenir ve uzaktan eğitim çocukların sosyal becerilerini de kısıtladı (K1).

Çocuklardan yaşlarının olgunluğunun üzerinde bir eğitim sistemine alışmalarını bekledik. Daha ilkökul çağında olan bir öğrencinin sınıf içerisinde dahi oldukça kolay dağılan dikkatinin bilgisayar ortamında 40 dakika derse bağlamaya çalıştık. Bu durumun öğrencilere ne kadar faydalı olmasını bekleyebilirdik ki? Öğrencilere ulaşmakta, onları derslere bağlamakta, internet problemlerini çözmekte oldukça sıkıntı yaşadık. Tabii süreci beklenilmeyen bir şekilde gerçekleşmiş olması ve eğitimin aksamasındansa bu yöntemin kabul görmesi ve hızlı bir çözüm üretilmesi kabul edilebilir. Ancak bundan sonraki süreçte uzaktan eğitim üzerine daha fazla düşünülmeli ve Pandemi sürecinde yaşanan aksaklıkların düzeltilmeye çalışılması gerekmektedir (E4).

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin gelecekteki yeri hakkındaki görüşleri çözümlendiğinde 3 farklı kod ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.23.'de sunulmaktadır. Kodlar incelendiğinde uzaktan eğitimin gelecekte tamamen kullanılabilir, kısmen kullanılabilir ve hiç kullanılamayabilir gibi ifadeler bulunmaktadır.

Tablo 4. 23. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin gelecekteki yerine ilişkin görüşleri.

Tema	Kod	f	%
Uzaktan Eğitimin Gelecekteki Yerine İlişkin Görüşleri	Gelecekte eğitim tamamen uzaktan eğitimle sağlanabilir	6	31,57
	Gelecekte eğitim kısmen uzaktan eğitimle sağlanabilir	12	63,15
	Gelecekte eğitim hiç uzaktan eğitimle sağlanamaz	1	5,26
Toplam		19	100

Tablo 4.23. incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin gelecekte yeri hakkındaki görüşleri görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen görüşlerde çoğunluğun uzaktan eğitimin gelecekte kısmen kullanılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=12) uzaktan eğitim sisteminin gelecekte örgün eğitim ile birlikte devam edilebileceği görüşündedir. Bu kategorideki katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

Gelişen teknoloji sayesinde uzaktan eğitim hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Her evde bir bilgisayar, tablet ve cep telefonu olduğunu düşünerek konuşacak olursam. Uzaktan eğitimi olgun yaş grupları için çok faydalı bulsam da küçük yaş grupları için hiç faydalı bulmuyorum. Çünkü öğrencileri derse bağlamak, dikkatlerini çekmek, her birini ayrı ayrı kontrol etmeye çalışmak beni oldukça zorluyor. Çoğu bilgisayarı oyun oynama yeri olarak gördükleri için dersten çok kısa sürede kopuyorlar. Kendilerine ait bilgisayarları, odaları olmadığı zaman bazen derse dahi bağlanamadılar. Bu yüzden Türkiye gibi bir ülke için uzaktan eğitim modelinin alt yapısını oluşturmak en az 50 yılı alacaktır. Ve ne olursa olsun eşit eğitimi uzaktan vermek imkânsızdır (E6).

Geleceğin eğitim sisteminde uzaktan eğitimin daha önemli bir yeri olacağı kanaatindeyim. Gerekli önem verilir ve geliştirilirse eğitim sisteminde uzaktan eğitim çok önemli faydalar sağlayacaktır. Geleceğin eğitim sisteminde uzaktan eğitim ile ilgili daha tecrübeli olunacağını düşünüyorum. Uzaktan eğitimin hem daha güzel platformlar da hem de daha tecrübeli öğretmenler tarafından öğrencilerine sunulacağını düşünüyorum. Uygulamalı dersler haricinde teorik derslere öğrencilere zamandan tasarruf sağlayacaktır. Kendi gelişimlerine daha fazla vakit ayırabilecekleri kanaatindeyim (K7).

Uzaktan eğitimin kesinlikle örgün eğitimin yerini alması söz konusu olamaz. Evet bazı dersler için uzaktan eğitimin olumlu ve faydalı sonuçları olsa da hiçbir ders için yüz yüze eğitim kadar verim sağlayabileceğini düşünmüyorum. Birincisi uzaktan eğitimin çocuklar arasındaki maddi eşitsizlikleri belirgin hale getirdiğini düşünüyorum. İkinci olarak çocuklar arasındaki sosyalleşmeyi öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli arasında sosyalleşmeyi bilgi alışverişini zorlaştırıyor. Üçüncüsü ise öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenmeyi beden ve kas gelişimlerini desteklemeyi ihmal ediyor. Büyük yaş grupları için bazı derslerin uzaktan eğitim olmasını uygun bulsam da eğitimin tamamen uzaktan eğitim ile sağlanılamayacağı görüşündeyim (K2).

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ve mesleki motivasyonları nicel veriler ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri ise nitel veriler ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar doğrultusunda Dünya’da ve Türkiye’de yapılan benzer araştırmalar ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar ve tartışmalar sonucunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma Konya’da ilkokullarda görev yapmakta olan 350 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere demografik bilgi formu, pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin tutum ölçeği, mesleki motivasyon ölçeği ve uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini açığa çıkartmayı amaçlayan formlar uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,3’ü kadın, %25,7’si ise erkektir. %26,9’u evli, %73,1’i bekar, %91,4’ü devlet okullarında, %8,6’sı özel okullarda görev almaktadır. Katılımcıların %59,1 ile büyük bir çoğunluğunu sınıf öğretmenleri oluştururken geriye kalan %40,9’luk kısmı diğer branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların %36,3’lük kısmı mesleki kıdem yılının 21-30 yılı arasındayken %28,6’sı 1-10 yıl, %28,3’ü 11-20 yıl ve %6,9’u ise 31-40 yıl arasında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58’i 41 ve üzeri yaşta %22,3’ü 20-30 yaşlarında, %19,7’si 31-40 yaşları arasında bulunmaktadır (Tablo 3.1.).

Öğretmenlerin pandemi sürecindeki mesleki motivasyonları ölçek değerlendirme ve kriter değerlerine göre incelenmesi sonucunda mesleki motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 4.2.). Bakırcı, Doğdu ve Artun (2021)’nin pandemi döneminde fen bilgisi öğretmenleriyle birlikte yaptığı nitel çalışmaya göre öğretmenler uzaktan eğitim sürenin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve bu sayede birçok bilgisayar programı, yazılım ve donanım hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile birlikte mesleki motivasyonlarının arttığı da belirtilmektedir. Ancak öğretmenler öğrencilerinin de aynı ilgi ve istekte olmadıklarını, uzaktan eğitim sisteminin sınıf ortamındaki kadar verim sağlamadığını kısacası öğrencilerin uzaktan eğitim alma konusunda isteksiz olduklarını ve motivasyon düşüklüğü yaşadıkları belirtilmektedir.

Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020)'in öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri bu sebeple uzaktan eğitimin mesleki motivasyonlarını düşürdüğü, gelecekte uzaktan eğitim verme konusunda isteksiz oldukları ve uzaktan eğitimin gelecekteki eğitim sisteminde yerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarına göre incelenmesi sonucunda tutumlarının orta düzeyli olduğu görülmektedir (Tablo 4.4.). Karakuş ve Erşen (2021)'nin 150 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasında Covid-19 salgını boyunca öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Moçoşoğlu ve Kaya (2020)'nin yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki tutumlarının da olumsuz yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkü (2018)'nün yaptığı çalışmaya göre ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime ilişkin olumsuz tutum geliştirilen çalışmaların ortak yönü ise bu çalışmaların Covid-19 pandemi sürecinde yapılmış olmasıdır.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiği zaman farklılık bulunmadığı görülmektedir (Tablo 4.5.). Karakuş ve Erşen (2021)'nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılıktan söz edilebilmektedir. Erkek öğretmenlerin tutum puanlarının kadın öğretmenlerin tutum puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki motivasyona göre incelendiğinde ise öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4.5.). Altunok ve İşcan (2021)'nin yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yaş, cinsiyet, kıdem yılı ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Argon ve Ertürk (2013)'ün yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin hem tutum puanları arasında hem de mesleki motivasyon puanları arasında medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (Tablo 4.6.). Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin hem tutum puanları arasında hem

de mesleki motivasyon puanları arasında çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (Tablo 4.7.).

Pandemi süreci boyunca öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları mesleki kıdem yılına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 4.8.). Kocayiğit ve Uşun (2020)'un 204 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının mesleki kıdem yılına göre farklılaştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyonları kıdem yılına göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (Tablo 4.15.). Altunok ve İşcan (2021)'in yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına, cinsiyet, yaş ve medeni durumlarına göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin branşlarına göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 4.11.). Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının branşlarına göre incelenmesinde ise öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 4.17.).

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin yaşlarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 4.13.). Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yaşlarına göre incelenmesinde ise öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Tablo 4.19.).

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının orta düzeyli olduğu görülmektedir. Bu nedenler ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uzaktan eğitim programları aracılığıyla uzaktan eğitim hakkında hizmet içi seminerler, eğitimler verilebilir. Öğretmenler uzaktan eğitim ortamlarının kullanımının önemi hakkında, mesleki gelişimlerine sağlayacağı katkılar hakkında bilgilendirilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının yalnızca kıdem yılı, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda 31-40 yıl arasında görev yapan öğretmenlere, sınıf öğretmenlerine ve 41 yaş üzerinde olan öğretmenlerimize uzaktan eğitim

ortamlarının kullanımına ilişkin bilgilendirilmeleri ve bu konuda kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerimizin mesleki motivasyonlarının cinsiyet, kıdem yılı ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda erkek öğretmenlere, 31-40 yıl arasında görev yapan öğretmenlere ve sınıf öğretmenlerine mesleki motivasyonlarını arttıracak çeşitli etkinlikler veya seminerler ile mesleki motivasyon düzeylerinin artması sağlanabilir.

Bu çalışmada Konya ilinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. İleride yapılacak olan çalışmalar daha geniş kapsamlı sonuçların elde edilebilmesi için farklı illerle ve farklı kademelerdeki okul grupları ile çalışılabilir.

Bu çalışma yalnızca görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. İleride yapılacak olan çalışmalarda geleceğin öğretmen adayları ile yapılabilir. Uzaktan eğitim hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için öğretmen adaylarını uzaktan eğitim hakkında daha donanımlı ve mesleki gelişimlerine fayda sağlayabilecek şekilde eğitim programları düzenlenebilir.

Bu çalışmada Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ve mesleki motivasyonları belirlenmiştir. Covid-19 pandemi süreci geçici bir süreç olduğu için pandemiden sonrada öğretmenler ile uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin yeni bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. & Umurhan, H. (2015). Uzaktan Eğitim ve Öğretim Üyelerini Uzaktan Eğitime Teşvik Eden Faktörler, *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(4), 353–363.
- Adams, J. S. (1963). Towards an Understanding of Inequity, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422–436.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 1(1), 1303–6521.
- Agarwal, J. & Malhotra, N. K. (2005). An Integrated Model of Attitude and Affect : Theoretical Foundation and an Investigation, *Journal of Business Research*, 58(4), 483–493.
- Akdemir, O. (2011). Distance education in turkish higher education, *Journal of Higher Education and Science*, 1(2), 69–71.
- Akpınar Dellal, N. & Bora Günak, D. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları, *Dil Dergisi*, 143, 20–41.
- Akyar, A. (2011). *Lider Yönetici Adayının El Kitabı Etkili Yönetim ve Yöneticilik*. İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Akyıldız, S. & Yurtbakan, E. (2021). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Koronavirüs Salgını İle İlgili Görüşleri, Sürecin Tutum ve Davranışlarına Etkileri ve Uzaktan Eğitim Algılarının İncelenmesi, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2191–2203.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1–9.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2017). *Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017*.
- Altunok, Ş. & İşcan, Ö. F. (2021). Öğretmenlerin İş Motivasyonu Davranışlarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 73–90.
- Argon, T. & Ertürk, R. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 159–179.
- Arık, S. & Yılmaz, M. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ve Çevre Kirliliğine Yönelik Metaforik Algıları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1147–1164.
- Asarkaya, G. (2019). *Öğretim Elemanlarının Stresle Baş Etme Stratejileri İle Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan Eğitim Programı, Ders ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Eğitim Yayınevi.

Bakırcı, H., Doğdu, N. & Artun, H. (2021). Covid- 19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Kazanımlarının ve Sorunlarının İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640–658.

Balcı, E. (1992). *Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri*. Ankara: Adım Yayıncılık.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiđi Üzerine Bir Çalışma, *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368–397.

Baykara Pehlivan, K. (2008). A Study on Pre-service Classroom Teachers Socio-cultural Properties and Their Attitudes toward Teaching Occupation as a Subject, *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 4(2), 151–168.

Bergdahl, N. & Nouri, J. (2021). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden, *Technology, Knowledge and Learning*. Springer Netherlands, 26(3), 443–459.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Deđerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142.

Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching In A Time of Global Crisis Due To Corona Virus Pandemic, *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), pp. i–vi.

Brown, H. D. (2000). *A Practical Guide to Language Learning: A Fifteen-Week Program of Strategies for Success*. Newyork: Pearson Education Inc.

Burnett, P. (2003). The Impact of Teacher Feedback on Student Self-Talk and Self-Concept in Reading and Mathematics, *Journal of Classroom Interaction*, 38(1), 11–16.

Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11–53.

Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö. & Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel Davranış. (2. Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cansız, H. O. & Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin Mesleki İmajlarının İş Doyumlarına Etkisi, *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1–15.

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207–237.

Çetin, İ. (2012). *Tutum Nedir? Tutumların Özellikleri*, 04 Nisan 2021 tarihinde https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_9597.htm adresinden edinilmiştir.

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, A. (2021). *Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunların Televizyon Haberlerinde Sunumu: Atv, Fox Tv, Kanal D ve Show Tv Örneği*.

Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.

Çevik Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın Eşitlik Teorisi Bağlamında Müzik Öğretmenlerinin İş Tatminini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193–236.

Chang, G.-C. & Yano, S. (2020a). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*, 20 Mart 2021 tarihinde <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> adresinden edinilmiştir.

Chang, G.-C. and Yano, S. (2020b). *How Are Countries Addressing the Covid-19 Challenges in Education? A Snapshot of Policy Measures*, 04 Mart 2021 tarihinde <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/04/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> adresinden edinilmiştir.

Clark, J. T. (2020). *Distance Education Clinical Engineering Handbook (Second Edition)*. Academic Press, 410-415.

Clark, K. R. (2018). Learning Theories: Behaviorism, *Radiologic Technology*, 90(2), 172–175.

Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, *Thousand Oaks*.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Springer. Boston, MA.

Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), pp. 1–16.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü dictionary of education Türkçe-İngilizce / İngilizce-Türkçe*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dessler, G. (1979). *Management Fundamentals: A Framework*. (2. Baskı). Reston Pub. Co.

Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychene, J., Bessiere, Y. & Alferone, S. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of covid-19, *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448–2457.

Duman, A. (2021). *Öğretmenlerin Spora Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bayburt İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt, Türkiye: Bayburt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.

Emirbey, A. R. (2017). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak, Türkiye: Uşak Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Erdem, A. R. (1998). Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları, *Pamukkale University Journal of Education*, 4(4), 57–51.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Eren, E. (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul : Beta Basım.

Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Türkiye: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Ertürk, M. (2012). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

Ertürk, Y. D. (2010). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.

Fırat, M. (2016). 21. Yüzyılda Uzaktan Öğretimde Paradigma Değişimi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142.

Fowler, D. J. & Brown, K. (2018). Data-Driven Decisions: Using Equity Theory to Highlight Implications for Underserved Students, *AASA Journal of Scholarship*, 14(4), 18–29.

Gopalan, V., Bakar, J., Zulkifli, A., Alwi, A. & Mat, R. (2017). A review of the motivation theories in learning, *In AIP Conference Proceedings*, 1891(October 2017).

Gülbahar, G. (2004). Birey, Toplum, Eğitim ve Öğretmen, *HAYEF Journal of Education*, 1(1).

Gümüş, S. (2012). *Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi*. İstanbul: Hiperlik Yayınları.

Güney, S. (2020). *Davranış Bilimleri*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B.i Trust, T. & Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *Educause Review*.

Holmberg, B. (1986). Research Review: The Development Of Distance Education Research, *American Journal of Distance Education*, 1(3), 16–23.

Huseman, R. C., Hatfield, J. D. & Miles, E. W. (1987). A New Perspective on Equity Theory : The Equity Sensitivity Construct, 12(2), 222–234.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

İşman, A. (2001). Teknolojinin Felsefi Temelleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1–19.

Iyer, P., Aziz, K. & Ojcius, D. M. (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States, *Journal of Dental Education*, 84(6), 718–722.

Jorge, L.-J. & Leinhardt, G. (2006). Going The Distance With Online Education,

Review of Educational Research, 76(4), 567–605.

Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni Tıp Koronavirüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması, *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192.

Karadağ, S. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırılması (Kırıkkale Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale, Türkiye: Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı.

Karagüven Ünal, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599–2620.

Karakuş, G. & Erşen, Z. B. (2021). Examining Teachers Attitude Towards Distance Education and Covid-19 Fears in Terms of Different Variables, *Manisa Celal Bayar University Journal of The Faculty of Education*, 9(2), 66–85.

Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması, *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262–1274.

Karayol, M. & Yavuz Eroğlu, S. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Etik ve Mesleki Motivasyon Durumlarının İncelenmesi: Muş İli Örneği, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 645–653.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim. (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Kesici, Ş. (2008). *İş Motivasyonu. (2. Baskı)*. Editör: H. İzgar. Konya: Eğitim Kitabevi.

Kisiel, J. (2005). Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Fieldtrips, *Science Education*, 89(6), 936–955.

Kocayiğit, A. & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur ili örneği), *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285–299.

Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Korucu, A. T. & Ertekin, H. (2020). Kpss Kursunda Eğitim Gören Aday Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 100–113.

Kotni, V. D. & Karumuri, V. (2018). Application of Herzberg Two-Factor Theory Model for Motivating Retail Salesforce, *IUP Journal of Organizational Behavior*, 17(1), 24–42.

Kovach, M. (2018). A Review of Classical Motivation Theories: A Study Understanding the Value of Locus of Control In Higher Education, *Journal of*

Interdisciplinary Studies in Education, 7(1), 34–53.

Kula, S. & Çakar, B. (2015). Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki, *The Relationship between Perceived Life Satisfaction and Safety of People in Society within the Frame of Maslow's Hierarchical Needs*, 6(12), 191–210.

Lawler, E. E. & Porter, W. L. (1967). The Effect of Performance on Job Satisfaction, *Symposium: Human Behaviour in Organization*, 20–28.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2004). What Should We Do About Motivation Theory? Six Recommendations For The Twenty-First Century, 29(3), 388–403.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2019). The Development of Goal Setting Theory: A Half Century Retrospective, *Motivation Science*, 5(2), 93.

Maitland, I. (1997). *İnsanları Motive Etmek (A. Bora & O. Cankoçak, Çev.)*. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd.Şti.

Markova, T., Glazkova, I. & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Elsevier B.V., 237(June 2016), 685–691.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Newyork: Harper and Row.

McLeod, S. (2018). Maslow's Hierarchy of Needs, *Simply Psychology*, 1(18), 3–5.

McLeod, S. A. (2007). BF Skinner : Operant Conditioning, *Retrieved from <http://www.academia.edu>*, 115–144.

MEB (2020). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı*. 20 Mart 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden edinilmiştir.

Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2020). Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15–43.

Mshvidobadze, T. (2012). About Web-Based Distance Learning, *International Journal of Distributed and Parallel systems*, 3(3), 133–143.

Mulenga, E. M. & Marbán, J. M. (2020). Is covid-19 the gateway for digital learning in mathematics education?, *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1–11.

Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda İş Tatmini: Sağlık Sektörü Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Isparta, Türkiye: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Önen, L. & Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Özbay, Ö. (2015). Dünyada Ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu, *The Journal of International Educational Sciences*, 2(5), 376–376.

Özbey, N. (2020). *Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarını Şekillendiren Motivasyon Unsurları Üzerine Bir İnceleme*. Doktora Tezi. Eskişehir, Türkiye: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

Özgöl, M., Sarıkaya, I. & Öztürk, M. (2017). Students and teaching staff’s assessments regarding distance education applications in formal education, *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294.

Özkul, A. E. & Aydın, C. H. (2016). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri. (2. Baskı)*. Editör: K. Çağiltay & Y. Göktaş. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P. Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R. & Sindhi, S. (2018). Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications, *Journal of Global Information Technology Management*. Routledge, 21(4), 233–241.

Polat, S. (2010). Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Reiss, S. (2012). Intrinsic and Extrinsic Motivation, *Teaching of Psychology*, 39(2), 152–156.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013) *Örgütsel Davranış. (14. Baskı)*. Editör: İ. Erdem. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ross, M., Perkins, H. & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know, *Library and Information Science Research*. Elsevier Inc., 38(1), 2–9.

Rossman, G. B. & Wilson, B. L. (1994). Numbers and words revisited: Being “shamelessly eclectic”, *Quality and Quantity*, 315–327.

Russell, T. L. (1999) *The No Significant Difference Phenomenon As Reported in 355 Research Reports, Summaries and Papers*. USA: North Carolina State University.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55(1), 68.

Şahin, M. (2021). Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretimde Uzaktan Eğitimin Tarihi ve Gelişim Süreci, *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 91–113.

Simonson, M. & Schlosser, L. A. (2009). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms Third Edition. (3. Baskı)*. Information Age Publishing.

Şimşek, Ş., Akgemci, T. & Çelik, A. (2011). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Eğitim Yayıncılık.

Skinner, B. F. (1988). *The selection of behavior: The operant behaviorism of BF Skinner: Comments and consequences*. CUP Archive.

Solmuş, T. (2004). *İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Stipek, D. (2002). *Good Instruction is Motivating*. In *Development of Achievement Motivation*. Academic Press.

Sutiah, S., Slamet, S., Shafqat, A. & Supriyono, S. (2020). Implementation of distance learning during the covid-19 pandemic in faculty of education and teacher training, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1204–1214.

Talidong, K. J. B. & Toquero, C. M. (2020). Philippine Teachers Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19, *Journal of Loss and Trauma*. Routledge, 25(6–7), 573–579.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tekin, G. & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer’in ERG Teorisi ve Çalışanların İş Tatmini, *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1559–1566.

Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34.

Tınaz, P. (2013). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta Basım.

Tunalı, S. B., Gözü, Ö. & Göktuğ, Ö. (2016). Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması “Karma Araştırma Yöntemi”, 24(2), 106–112.

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu, Türkiye: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Varol, R. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları ve Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına Dair Görüşlerinin İncelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın, Türkiye: Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitmenliği Ana Bilim Dalı.

Watters, E. R. (2021). Factors in Employee Motivation: Expectancy and Equity Theories, *Journal of Colorado Policing*, 6(1), 4–8.

Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers, *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.

Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S. & Williams, J. (2020). Emergency Remote Teaching Environment: A Conceptual Framework For Responsive Online Teaching in Crises, *Information and Learning Sciences*.

WHO (2020). Global research on coronavirus disease (COVID-19). 21 Mart 2021 tarihinde <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov> adresinden edinilmiştir.

Wlodkowski, R. J. (1985). No How to Plan Motivational Strategies for Adult Instruction, *Performance and Instruction*, 24(9),1–6.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar:Kuramsal Bir Bakış, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33–46.

Yelkikalan, N., Dalboy, Z., Doğan, S. & Oflaz, A. (2020). Covid-19'un Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Etkisi: Durumsallık Yaklaşımı Bağlamında Bir Araştırma, 15(2), 139–165.

Yenice, N., Saydam, G. & Telli, S. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231–247.

Yıldırım, K. (2020). İstisnai Bir Uzaktan Eğitim-Öğretim Deneyiminin Öğrettikleri, *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(1), 7–16.

Yıldız, E. P., Çengel, M. & Alkan, A. (2021). Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 132–153.

YÖK (2020). *Koronavirüs (COVID-19) Bilgilendirme Notu: 1.*, 09 Mart 2021 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx adresinden edinilmiştir.

Yurdakul, B. (2005). Uzaktan Eğitim, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, 271–288.

EKLER

EK-1 Öğretmen Demografik Veri Formu

1. Branşınız:
2. Mesleki Kıdem Yılıınız:
3. Yaşınız: 20-30 arası 31-40 arası 41 ve üzeri
4. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
5. Medeni Durumunuz: Evli Bekar
6. Çalıştığınız Okul Türü: Devlet Özel
7. Mezun Olduğunuz Okul Türü:
 Eğitim Fakültesi Fen Edebiyat Fakültesi
 İlahiyat Fakültesi Diğer

EK-2 Öğretmen Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI	
1) Uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?	
2) Uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları hakkında ne düşünüyorsunuz?	
3) Uzaktan eğitimin motivasyona katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?	
4) Uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarınızda bir değişme meydana geldiğini düşünüyor musunuz? Bu değişiklikler hakkında ne düşünüyorsunuz?	
5) Geleceğin eğitim sisteminde uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?	
6) Pandemi sürecinde veya öncesinde uzaktan eğitim ortamları için hizmetiçi eğitim aldınız mı? Cevabınız evet ise hangi eğitimleri aldınız? Cevabınız hayır ise ne tür eğitimler almak istersiniz?	
7) Eğitimin tamamen uzaktan eğitim ile sağlanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?	

EK-3 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği

		1	2	3	4	5
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bu platformu kullanmaktan keyif almaktayım.					
2	Pandemi sürecinden sonra da verilecek dersleri online (çevrimiçi) olarak bu platform üzerinden vermek isterim.					
3	Bu platform üzerinden eğitim süreçlerini zamandan ve mekandan bağımsız olarak gerçekleştirmemi sağladı.					
4	Bu platformu kullanmak kendime olan güvenimi arttırdı.					
5	Bu platformu kullanarak sınıf ortamında çekindiğim noktaları daha rahat anlatma imkanı sağladı.					
6	Bu platformda düzenlenen öğrenme etkinlikleriyle başarıya motive oldum.					
7	Bu platformun kullanımının kolay olduğunu düşünüyorum.					
8	Bu platforma giriş yapmadan önce birçok şey öğrenmem gerekti.					
9	Bu platformu gereksiz bir şekilde karmaşık buldum.					
10	Pandemi sürecinden sonra da platformu sıklıkla kullanacağımı düşünüyorum.					
11	Platformun kullanımını konusunda kendimi donanımlı hissediyorum.					
12	Bu platformu kullanabilmek için teknik bir kişinin desteğine ihtiyacım olabileceğini düşünüyorum.					
13	Platformun modüllerinin (ödev, forum, tartışma, kaynak, canlı ders vb.) yararlı olduğunu düşünüyorum.					
14	Platform üzerinden aradığım hizmetlere (ekran paylaşımı, dosya hizmetleri, kayıt, dosya paylaşımı ses-görüntü sistemleri vb.) kolaylıkla erişebilirim.					
15	Platformun sunduğu online (çevrimiçi) çalışmalardan öğrenme-öğretme süreci boyunca etkili bir şekilde yararlanabilirim.					
16	Platformun sunduğu offline (çevrimdışı) çalışmalardan öğrenme-öğretme süreci boyunca etkili bir şekilde yararlanabilirim.					
17	Platformun sağladığı uzaktan öğretimin, yüz yüze gerçekleştirilen geleneksel öğretime göre öğrenme süreci üzerinde daha etkili olduğunu düşünüyorum.					
18	Bu platform ile sanal sınıf ortamlarındaki ders içeriklerine etkin bir şekilde erişebilirim.					
19	Bu platform ile sanal sınıf ortamlarında dersi yürüten öğrenciler ile etkin bir şekilde iletişim kurabilirim.					
20	Bu platformda öğrenciler ile iletişim kurabilmekten memnunum.					
21	Bu platformda öğrencilerden geri bildirim almaktan memnunum.					
22	Bu platformda ders içeriklerinin öğrenci tarafından video ile izlenmesinden memnunum.					
23	Platform üzerinden yürütülen online (çevrimiçi) derslerin tasarımından memnunum.					
24	Platform ilgili çözemediğim bir sorun olduğunda teknik destek ve/veya yardım alabilmekten memnunum.					

Ek-4 Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

		1	2	3	4	5
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum					
2	Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.					
3	İş arkadaşlarımla tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.					
4	İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.					
6	Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7	Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8	Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.					
9	Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.					
10	Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.					
11	Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.					
12	Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkanların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.					
13	İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
14	Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.					
15	Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.					
16	Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
17	Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmemi neden oluyor					
18	İşimde terfi imkanının olması çalışma isteğimi artırıyor.					
19	Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.					
20	Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.					
21	Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.					
22	Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.					
23	Bu işyerinden emekli olabileceğime inanıyorum.					
24	Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.					

Ek-5 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği İzni



Ek-6 Etik Kurul Kararı

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:21/05/2021 Toplantı Sayısı:05 Karar No:2021/298
Araştırmanın Başlığı	PANDEMİ SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Ertuğrul USTA
Yardımcı Araştırmacılar	Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğçe AŞKAN
Etik Kurul Kararı	Başvurunuz değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
Uygun Değil ise gerekçeleri	