

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
TUTUM, ÖZYETERLİK VE MOTİVASYONLARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüseyin ÇETİN

KOCAELİ 2022

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
TUTUM, ÖZYETERLİK VE MOTİVASYONLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüseyin ÇETİN

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah TURA

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 09.02.2022/05

KOCAELİ 2022

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecimin her aşamasında destekleyici tavrı ve doğru yönlendirmeleriyle bu tezin oluşmasında büyük katkısı olan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Gülşah TURA'ya çok teşekkür ederim.

Her zaman beni koşulsuz destekleyen, görüşleriyle araştırmama katkı sunan değerli eşim Emine ÇETİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Süreç içinde vakit ayırmakta güçlük çektiğim canım kuzularım Öykü ve Eren'e çok teşekkür ederim.

Hüseyin ÇETİN

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V
KISALTMALAR.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER.....	4
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER.....	11
2.1. Uzaktan Eğitim.....	11
2.1.1. Uzaktan Eğitimin Dünyada Tarihsel Gelişimi.....	13
2.1.2. Uzaktan Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi.....	16
2.1.3. Uzaktan Eğitimde Temel Modeller.....	18
2.1.4. Uzaktan Eğitimin Özellikleri.....	20
2.1.4.1. Uzaktan Eğitimin Sunduğu Avantajlar.....	22
2.1.4.2. Uzaktan Eğitimin Yol Açtığı Dezavantajlar.....	23
2.1.4.3. Uzaktan Eğitimde Öğretmenin Rolü.....	24
2.2. ÖZYETERLİK.....	25
2.2.1. Özyeterliği Etkileyen Faktörler.....	27
2.2.2. Öğretmen Özyeterliği.....	29
2.3. MOTİVASYON.....	31
2.3.1. Motivasyon Kuramları.....	32
2.3.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	33
2.3.1.2. Başarma İhtiyacı Kuramı.....	35

2.3.1.3. Beklenti Kuramı	37
2.3.1.4. Eşitlik Kuramı	38
2.3.2. Öğretmen Motivasyonu.....	40
ÜÇÜNCÜBÖLÜM	
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın modeli	44
3.2.Araştırma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği	47
3.3.2. Motivasyon Ölçeği.....	47
3.3.3. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	48
3.3.4. Kişisel Bilgiler Formu.....	48
3.4. Verilerin toplanması.....	48
3.5. Verilerin Analizi	49
DÖRDÜNCÜBÖLÜM	
4. BULGULAR.....	51
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	72
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ.....	114

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, özyeterlik ve motivasyonlarının incelenmesidir. Bu çalışmada, betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Kocaeli İli'nde görev yapan 403 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Motivasyon Ölçeği, Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Covid-19 pandemi tedbirleri dolayısıyla internet (Google formlar) üzerinden anket formu yayınlanmıştır. Nicel veriler analiz edilmeden önce dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği, Motivasyon Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği için tüm alt boyutlarıyla normallik analizi gerçekleştirilmiş olup tüm boyutların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla parametrik analizler uygulanmış olup t testi, ANOVA ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada p anlamlılık değeri $<.05$ olarak alınmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ile özyeterlik düzeyleri arasında ters orantılı orta düzey bir ilişkiye sahip oldukları, uzaktan eğitime karşı tutumları ile motivasyonları arasında ters orantılı orta düzey bir ilişkiye sahip oldukları, özyeterlik ve motivasyonları arasında ise doğru orantılı orta düzey bir ilişkiye sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin daha düşük motivasyonlara ve özyeterliklere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca özyeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili örneklerle göre tartışılmış ve hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitime Karşı Tutum, Motivasyon, Özyeterlik, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the attitudes, self-efficacy and motivations of primary school teachers towards distance education. In this study, the relational survey model, which is one of the descriptive research types, was used. The research was carried out with 403 primary school teachers working in Kocaeli Province. Teacher Self-Efficacy Scale, Motivation Scale, Attitude towards Distance Education Scale and Personal Information Form developed by the researcher were used as data collection tools. Questionnaire technique was used as data collection tool. Due to the Covid-19 pandemic measures, a questionnaire form has been published on the internet (Google forms). Before analyzing the quantitative data, the normality of their distribution was examined. Normality analysis was performed with all sub-dimensions for the attitude scale towards distance education, the Motivation Scale, and the teacher self-efficacy Scale, and it was concluded that all dimensions showed a normal distribution. Therefore, parametric analyzes were applied and t-test, ANOVA and correlation analyzes were used. In the study, the p significance value was taken as $<.05$. In the research findings, it was seen that they had a moderately inversely proportional relationship between teachers' attitudes towards distance education and their self-efficacy levels, a moderately inverse relationship between their attitudes towards distance education and their motivation and a moderately proportional relationship between their self-efficacy and motivation. As a result of the research, it was seen that teachers with high attitudes towards distance education had lower motivations and self-efficacy. In addition, it was concluded that teachers with high self-efficacy and motivation levels were also high. The results obtained from the research were discussed according to the relevant examples in the literature and suggestions were presented to both practitioners and researchers.

Keywords: Attitude towards Distance Education, Motivation, Self-Efficacy, primary school teacher.

KISALTMALAR

DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ISTE	: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
YAYKUR	: Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Uzaktan Eğitimin İlk Uygulamalarından Bazı Örnekler	16
Tablo 2: Özyeterliğı Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	26
Tablo 3: Katılımcılarına ilişkin frekans ve yüzde analizleri.....	46
Tablo 4: Ölçeklere ilişkin K-S ve S-W analizleri.....	49
Tablo 5: Ölçeklere ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri.....	50
Tablo 6: Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri	51
Tablo 7: Uzaktan eğitime yönelik tutum için cinsiyet değişkeni analizi	52
Tablo 8: Uzaktan eğitime yönelik tutum için yaş değişkeni analizi	53
Tablo 9: Uzaktan eğitime yönelik tutum için mesleki kıdem değişkeni analizi.....	54
Tablo 10: Uzaktan eğitime yönelik tutum için çalışılan kurum türü değişkeni analizi	54
Tablo 11: Uzaktan eğitime yönelik tutum için mezun olunan fakülte değişkeni analizi	55
Tablo 12: Uzaktan eğitime yönelik tutum için öğrenim durumu değişkeni analizi..	56
Tablo 13: Uzaktan eğitime yönelik tutum için sınıf mevcudu değişkeni analizi	56
Tablo 14: Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri	57
Tablo 15: Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için cinsiyet değişkeni analizi	58
Tablo 16: Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için yaş değişkeni analizi	59
Tablo 17: Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için mesleki kıdem değişkeni analizi	60
Tablo 18: Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için çalışılan kurum türü değişkeni analizi	61
Tablo 19: Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için mezun olunan fakülte değişkeni analizi	61
Tablo 20: Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için öğrenim durumu değişkeni analizi	62
Tablo 21: Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri için sınıf mevcudu değişkeni analizi	63
Tablo 22: Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri	64
Tablo 23: Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri için cinsiyet değişkeni analizi.....	65
Tablo 24: Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri için yaş değişkeni analizi.....	65
Tablo 25: Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri için mesleki kıdem değişkeni analizi	66
Tablo 26: Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri için çalışılan kurum türü değişkeni analizi	67
Tablo 27: Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri için mezun olunan fakülte değişkeni analizi	68
Tablo 28: Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri için öğrenim durumu değişkeni analizi	68
Tablo 29: Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri için sınıf mevcudu değişkeni analizi	69
Tablo 30: Sınıf öğretmenlerinin özyeterlikleri, motivasyonları ve uzaktan eğitime karşı olan tutumları arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon sonuçları	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uzaktan Eğitimin 5 Nesli.....	15
Şekil 2. Uzaktan Eğitim Sistemi	19
Şekil 3. Uzaktan Eğitim Modelleri	19
Şekil 4. Özyeterliği Etkileyen Faktörler	27
Şekil 5. Kapsam ve Süreç Kuramlarının Kapsamı	33
Şekil 6. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	34
Şekil 7. Başarma İhtiyacı Kuramı Temel İhtiyaçlar	36
Şekil 8. Beklenti Kuramı Temel Olgular	37
Şekil 9. Adams'ın Eşitlik Kuramındaki Girdi ve Çıktı Dengesi.....	39



GİRİŞ

İnsanlığın varoluşundan bu yana yaşamın en önemli unsurlarından biri eğitim olmuştur. Eğitim insanların davranış biçimlerinde deneyim yoluyla istendik yönde değişim meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Asırlardır toplumlar insanı donatmak için gayret göstermiştir. Eğitim insanlığın ilk yıllarında tekdüze öğretilere yönelse de günümüze yaklaşıldığında karmaşık bir yapı ile karşılaşılmaktadır (Çakmak, 2008: s.34). Son yıllarda yaşanan hızlı sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimler ile bilimde atılan yeni adımlar ve buluşlar pek çok alanı değişime yönelttiği gibi eğitimi de insan yararına değişmeye zorlamıştır (Yeşilyaprak, 2003: s.2). Yaşanan bu değişimler eğitim-öğretim sistemleri üzerinde farklılaşmalara ve yeniliklerin doğmasına sebep olmuştur. Bu yeniliklerin başında zaman ve mekan kısıtlılığının ortadan kaldırmayı amaçlayan uzaktan eğitim uygulamaları gelmektedir.

Uzaktan eğitim; öğretmen ile öğrencilerin ayrı mekanlarda olduğu, uzaktan eğitime özel tasarım ve yöntemlerin uygulanmasını içeren ve farklı teknolojik araçların kullanılmasını gerektiren, yönetsel, planlı ve kurumsal bir düzenlemedir (Moore ve Kearsley, 2011: s.273). Erişim, kişisel hızda ilerleyebilme ve esneklik gibi avantajları içeren uzaktan eğitim uygulamaları, bir kurum tarafından yürütülen formal eğitimlerdir. Öğrenen ve öğretenler, mekan veya zaman ya da her ikisi açısından birbirlerinden ayrılmış durumdadırlar. Bir iletişim teknolojisinin kullanıldığı uygulamalar, senkron(eş zamanlı) veya asenkron (eş zamanlı olmayan) şekilde sürdürülmektedir (Simonson vd., 2012: s.275).

Gün geçtikçe yenilenen bir teknoloji olması ve geleneksel eğitime göre farklı yeterlilikler içermesi, uzaktan eğitimde nitelikli eğitimci ihtiyacını doğurmaktadır. Nitekim Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentine başlayan ve ülkemizde de Mart 2020 tarihinde kendini gösteren Covid-19 pandemisi, küresel pek çok alanı olumsuz etkilediği gibi, eğitimde de önemli sıkıntıları beraberinde getirmiştir. Pandemi ile birlikte acilen ve hızlı bir şekilde geçilen uzaktan eğitim uygulamaları öğrenci, veli ve öğretmenler olmak üzere eğitimdeki tüm paydaşları gerek psikolojik gerekse teknolojik bakımdan hazırlıksız yakalamıştır. Bozkurt (2020: s.116), öğretmenlerin acil uzaktan eğitim uygulamalarını yürütecek teknolojik yeterliliklerinin zayıf olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin sadece teknik alanda yaşanan

güçlükleri değil, pedagojik de birtakım zorlukları da içinde barındırdığı bilinmektedir (Ali, 2020: s.377).

Öğretmen özyeterliği kavramı, düşük motivasyonlu ve öğrenme güçlükleri çeken öğrenciler dahil olmak üzere öğretmenin öğrencilerine gerekli öğretileri sağlayacağına olan inancı olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001: s.786). Brousseau vd. (1988: s.35) öğretmen yeterliliklerinin eğitimleri boyunca aldıkları bilgilerin özyeterliği etkilediğini ve eğitim aldıkları kurumlarında özyeterliklerine katkı sunduğunu savunmaktadır (Akt. Gedik, 2015: s.2). Bu inanç önemli bir etki barındırmaktadır. Öğretmenin özyeterlilik inancı; kullandığı yöntemleri, teknikleri, yaptığı öğretimin niteliğini, öğrencilerin aktif katılımını ve dolayısıyla öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Klausmeier ve Allen, 1978; Akt. Gedik, 2015: s.3). Öğretmen özyeterliğini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında çevrimiçi öğretimde kendini yeterli hissetmek (He, 2014: s.285), öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarı ile devam ettirebilmek (Kiremit ve Gökler, 2010: s.42), pedagojik olarak kendine duyulan güven (Kutluca, 2018: s.178) ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon (Recepoğlu ve Recepoğlu, 2020: s.799) yer almaktadır.

Motivasyon insanları harekete geçiren, sonuca ulaşma isteği ve gösterdiği çabanın kaynağıdır (Koçel, 2015: s.731). Öğretmen motivasyonu, eğitim sistemini sırtlayıp ileri taşıyabilecek en önemli kaynaklardan biri olarak değerlendirilebilir. Öğretmen motivasyonu yenilikçi düşüncüyü, azim ve gayreti beraberinde getirmektedir. Motive olan öğretmen hem kendine hem öğrencilerine ilerlemeci dokunuşları büyük bir ustalıkla yaparak eğitim süreçlerine nitelik katmaktadır. Öğretmen motivasyonunun sağlanması adına eğitim yöneticilerine birçok görev düşmektedir. Özellikle öğretmenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanması, onlara serbestlik ve esneklik yaratabilecekleri alanlar bırakılması ve alınan kararlara dahil edilmeleri öğretmenlerin motivasyonları üzerinde yüksek etkiler yaratacaktır (Ada vd., 2013: s.153). Motive olmuş çalışanların yaptıkları işe yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri söylenebilir.

Tutum; kişinin sahip olduğu düşünülen ve o kişinin herhangi bir olgu ile ilgili duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını biçimlendiren, düzene sokan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2010: s.110). Tutumlar ile ilgilenen örgütsel davranış bilimi, tutumları

iş doyumu, ilgi ve bağlılık olarak sıralamaktadır (Robbins ve Greenwald, 1994: s.32). Eğitim örgütü açısından bakıldığında, öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki bağlılıklarını etkileyen en önemli faktör mesleklerine karşı olan tutumları olarak görülmektedir (Demirtaş vd., 2011: s. 100). Öğretmen adaylarının da bu mesleğe ilişkin olarak olumlu tutum içerisinde olması öğretmenliğin nitelikli olması adına zorunluluktur (Semerci ve Semerci, 2004: s.140). Eğitimin nitelikli, etkili ve verimli olması için yüz yüze olan geleneksel eğitimde olduğu gibi son yıllarda kullanımı yaygınlaşan uzaktan eğitimde de birçok farklı bileşen bulunmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde Offir vd. (2003) uzaktan eğitime karşı olan algıların ve tutumların başarıyı olumlu olarak etkilediği yönünde sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Akt. Moçoşoğlu ve Kaya, 2020: s.17).

Mesleğe karşı tutumu etkileyen bir diğer etmen olan mesleki çalışma koşulları sürekli olarak yenilenmekte ve değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki becerilerinin sorgulanması ve geliştirilmesi, öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin gerekli değişimler bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi ile zorunluluk haline gelmektedir (MEB, 2006: s.1492). Tüm bunlardan hareketle dinamik bir süreç olan eğitim-öğretim faaliyetleri, çağın getirdiği koşullar dikkate alınarak gözden geçirilmeli; gerek öğretmen adaylarının, gerekse de mesleğini sürdüren öğretmenlerin beceri ve yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitimler tasarlanmalıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşması öğrenme-öğretme ortamlarını zenginleştirmiştir. Alışılmış sınıf düzenine alternatif sağlayan uzaktan eğitim kavramı tanım ve kullanışlılık yönüyle yeni bir uygulama olmamakla birlikte, son yıllarda global düzeyde yaşanan gelişmelerle hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda öğretmen ve öğrencinin iletişim teknolojileri ve posta hizmetlerini kullanarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri bir eğitim sistemi modelidir (İşman,1998: s.23). Uzaktan eğitim, gelişmekte olana bilim ve teknolojinin eğitim süreçlerine sağladığı avantajlardan faydalanarak sürdürülen bir sistemdir (Özdemir vd., 2004: s.145). Bir diğer tanımla uzaktan eğitim, geleneksel eğitimin yaşadığı ve yaşattığı problemlere bir seçenek olarak ortaya çıkan, planlı eğitim etkinlikleri ile öğrenci-öğretmen arasında iletişim kurulmasını sağlayan, özel öğretim üniteleri ile öğretimin gerçekleşmesini hedefleyen bir öğretim yöntemidir (İçten, 2006: s.10).

Uzaktan eğitim tanımları süreç içinde değişimlere uğramış, esas itibariyle yaşamın olağan akışında karşılaşılan ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden anlam ve işlev kazanmıştır. Gerek insan kaynaklarının gelişimi gerekse yaşam boyu eğitime verilen önem, dikkatleri eğitimden sağlığa neredeyse tüm alanlarda kullanılan bilişim teknolojilerine yöneltmiştir (Arı, 2010: s.1). Zaman ve mekan kısıtlılığının ortaya çıkardığı uzaktan eğitim kavramı, gün geçtikçe tercih edilen bir yaklaşım olmuş ve uzaktan eğitime olan talebi arttırmıştır (Oran ve Karadeniz, 2007: s.168). Uzaktan eğitime olan talep artışının tepe noktası diyebileceğimiz süreç, 2019 yılının sonlarında baş gösteren Covid-19 pandemisinin kısa sürede tüm dünyada yayılmasıyla başlamıştır.

Türkiye’de resmi verilere göre ilk olarak 10 Mart 2020 tarihinde görülmüş, Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization) tarafından da 11 Mart 2020

tarihinde Coronavirüs (Covid-19) pandemi olarak ilan edilmiştir. Covid-19 pandemisi tüm dünyada sağlık, sosyal hayat, ekonomi ve eğitim başta olmak üzere pek çok alanı etkilemiştir. İnsan sağlığını korumak adına dünyadaki tüm ülkeler önlemler almaya başlamış; sokağa çıkma ve seyahat kısıtlamaları, karantina uygulamaları, maske zorunluluğu, kalabalık grupların seyreltilmesi ve okulların eğitim-öğretim faaliyetlerine ara vermeleri gibi yaşamı baştan aşağı değiştiren eylem planları devreye sokulmuştur. Covid-19 pandemisi hayatın birçok alanını olduğu gibi eğitim öğretimi de ciddi anlamda etkilemiş, eğitime dönük bakış açısını ve yorumlama biçimlerinin değişmesine neden olmuştur (Bozkurt ve Sharma, 2020: s.2). Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de 16 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilmiş; bu tarihten itibaren uzaktan eğitim yapılmaya başlanmıştır. Pandemi dönemi ile birlikte kullanımı yaygınlaştırılan uzaktan eğitim, kriz anlarında geleneksel olan yüz yüze eğitimi geçici bir süre için dijital ortamda sürdürülmesidir ve kriz anlarında bir çözüm yolu olması sebebiyle acil uzaktan öğretim şeklinde adlandırılmaktadır (Bingöl, 2020: s.892).

Pandemide uzaktan eğitimin anaokulundan üniversiteye kadar her eğitim kademesinde temel yöntem olarak uygulanması ile beraber öğretmen, öğrenci ve veliler alışık olmadıkları bir sisteme dahil olma zorunluluğu yaşamıştır. Bu süreçte ilk olarak; ilkokul, ortaokul ve liselere dönük 3 farklı televizyon kanalı yayına başlamıştır. Daha sonraki zaman diliminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu teknik anlamda geliştirilmiş, canlı sınıflarda ders yapabilme imkânı sağlanmıştır. Canlı sınıflarda, eğitim internet aracılığıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir (Kaya, 2002: s.11). Yeni bir uygulama olması, teknik alt yapıdaki noksanlıklar, internet hizmet kalitesi, ekonomik nedenler, veli tutumu, öğretmen yeterlilikleri gibi birçok neden, uygulamanın ilk zamanlarında ciddi aksaklıklara yol açmıştır.

Esasen uzaktan eğitim sistemselsel bir yapı olarak kabul edilebilmektedir. Sistem, düzenli bir biçimde birbirini etkileyen ve birbirine bağlı birimlerden, değişik bölümlerden oluşan ve genel bir plana göre kurulan, belirli bir sonuca ulaşmak için amaca yönelmiş bir bütündür (Ataman,2002: s.131). Şüphesiz, insan faktörünü barındıran her sistem psikolojik yapıyı da içermektedir. Uzaktan eğitim sistemi içindeki psikolojik yapı, öğrenen ve öğretenlerin uzaktan eğitim uygulamalarını

etkileyen inanç, bilgi, algı, tutum, özyeterlik, motivasyon gibi değişkenleri barındırmaktadır (Yıldız, 2015: s.6).

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek oluşu, eğitim ve öğretim süreçlerinde pozitif etki yaratmaktadır (Demirtaş ve Yener, 2019: s.85). Öğretmen sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak eğitim öğretim faaliyetlerinde fark yaratmakta, karşılaştığı kriz ve problemler ile sağlam bir motivasyon ile çözüm yolları aramaktadır (Kaya, 2020: s.26). Bu bağlamda yeniliklere açık, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen, donanımlı öğretmenlerin özyeterliği yüksek bireyler olarak öğretim süreçlerinde başarılı sonuçlar alması beklenmektedir.

Öğretmenlerin teknolojik yeterlikleri üzerine değerlendirme yapılması adına Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), bu anlamda temel uygulamaları ve mükemmellik standartlarını tanımlamış ve ISTE standartları adını vermiştir (Sharp, 2014: s.77). Eğitimcilere dönük hazırlanan standartlar incelendiğinde öğretmenlerin birer öğrenen, iş birlikçi, analist, tasarımcı, lider ve vatandaş gibi çeşitli rollere sahip olmaları gerektiği görülmektedir (ISTE, 2020). Bu bağlamda öğretmen özyeterlikleri teorik bilgi ve becerilerden ibaret değildir. Bilgi ve becerilerin başarılı bir şekilde uygulanmasını da gerektirir (Gavora, 2010: s.20). Kısacası öğretmenlerden, pedagojik bilgilerini ve donanımlarını yeni nesil dijital teknolojilerle harmanlayarak öğrencilerine aktarabilecekleri öğrenme ortamları var etmeleri beklenmektedir (Eurydice, 2020: s.49).

Motivasyon, çalışma hayatında önemli bir kavramdır. Öğretmenlerin yaptığı işte motivasyon düzeylerinin yüksek olması başta öğrencilerine olmak üzere okulun tüm paydaşlarına katkı sunacaktır. Motive olan öğretmen ders kaynaklarını çeşitlendirecek, alternatif öğretim yöntem ve teknikleri kullanacak, veli iletişimi konusunda sabırlı ve esnek davranabilecektir. Öğretmenler işlerinde etkili, faydalı, nitelikli ve başarılı bir şekilde çalışabilmeleri için ekonomik, sosyal ve psikolojik anlamda motive edilmeye ihtiyaç duyarlar. Motivasyon aynı zamanda mesleki doyumu da beraberinde getirmektedir (Aytürk, 2010: s.110). Pandemi sürecinde öğretmen motivasyonu, eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesi ve sürdürülebilirliği açısından önemli etkiler barındırmaktadır. Yine bu süreçte öne çıkan özyeterlik kavramı, öğretmen motivasyonu ve öğretmen iş doyumu bakımından değerlendirildiğinde birbirinden bağımsız olmadığı görülmekte; tüm bunların

etkisiyle öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da etkilendiği düşünülmektedir. Görülen bu problemlerin araştırılması, incelenmesi ve bulguların tartışılmasının literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, motivasyon ve özyeterliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

Alt problemler:

- I. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- II. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, çalışılan kurum türüne, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna ve sınıfındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- III. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları hangi düzeydedir?
- IV. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, çalışılan kurum türüne, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna ve sınıfındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- V. Sınıf öğretmenlerinin özyeterlikleri hangi düzeydedir?
- VI. Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, çalışılan kurum türüne, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna ve sınıfındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- VII. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı olan tutumları, özyeterlikleri ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Covid-19 pandemi sürecinde yaşanan kısıtlamalar nedeniyle tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmesi, eğitim sistemimizi birçok yönden zorlamıştır. Sunucu desteği, altyapı imkanları, internet erişimi, eğitimci maliyetleri, teknolojik okur-yazarlık gibi kısıtlarla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik gerekli bilgi birikimine sahip olmaması da sistemi zorlayan unsurlar olmuştur. Yıldırım (2014: s.366), uzaktan eğitim sisteminin esas kullanıcılarını oluşturan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine bakış açılarının, karşılaştıkları zorlukların, isteklerinin ve bilinç düzeylerinin ortaya konmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Yapabilme inancının düzeyi öğretmenlerin özyeterliklerinin ölçülmesiyle elde edilebilir. Çünkü öğretmenlerin mesleğinin gerekli gördüğü yeterlikleri karşılamaları ile buna dair olan inançları paralellik göstermektedir (Çimen ve Yılmaz, 2008: s.21). Öğretmenlerin temel nitelikleri arasında yer alan özyeterlik, meslek yaşantısının ilk yıllarında kişi tarafından içsel bir değerlendirmeye tabi tutulur ve değişime dirençli bir yapı kazanır (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005: s.348). Ancak bu dirençli yapı olağanüstü durumlar sebebiyle kimi zaman sarsılabilir ve neticede sorgulanabilir bir hal alabilir. Bandura'nın (1995: s.184) özyeterlik teorisi, bireylerin öz-yeterlik inançlarının kendilerini motive etmeleri ile yakından ilgili olduğuna işaret etmektedir (Bıkmaz, 2002: s.199). Bu bakımdan, öğretmenlerin özyeterlikleriyle ilgili bir farklılık, motivasyonlarında da farklılaşmalara neden olabilecektir.

Öğretmen motivasyonu eğitim niteliğine katma değer sağlayabilecek bir araçtır. Öğretmen motivasyonu grup içi rekabetleri yükseltmekte ve öğrenci menfaatine sonuçlar doğurabilmektedir. Yöneticilerin öğretmen motivasyonlarına yönelik katkı sunması önemli bir görevdir. Bu sayede örgütsel sadakat yükseltmekte ve aidiyet hissi artmaktadır (Genç, 2012: s.270). Görevini severek yerine getiren ve yaptığı işlerden memnun olan bir öğretmenin azami katkısı kurumuna sunacağı düşünülmektedir. Öğretmenin mesleğine yönelik her türlü pozitif tutumu, başarı algısı, aldığı doyum, öğrencilerine karşı adanmışlığı motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Sarı vd., 2018: s.188). Aksi durumlarda ise olumlu bir ortam yaratılmadığında eğitim öğretim faaliyetleri aksamakta ve verimlilik azalmaktadır (Öztay, 2006: s.62).

Uzaktan eğitimin ortaya çıktığı günden bu yana, en yoğun kitlesel kullanıma 2020 yılı itibari ile ulaştığı yorumu yanlış olmayacaktır. Pandemi döneminin getirdiği zorunluluk nedeniyle gerek eğitimciler gerek diğer paydaşlar hazır olmaksızın kendilerini uzaktan eğitim sisteminin bir parçası olarak bulmuşlardır. Öğretmenlerin pandeminin getirdiği bu yeni süreçte daha farklı görevler üstlendikleri ve yeni sorumluluklar yüklendikleri görülmüştür (Demir ve Özdaş, 2020: s.276). Bu kapsamda, uzaktan eğitim yolu ile eğitim öğretim görevlerini devam ettiren öğretmenlerin, süreç içerisinde yaşadıkları problemlerin detaylı şekilde tanımlanması, eğitim öğretim faaliyetlerine sunulacak iyileştirilme açısından yüksek öneme sahiptir (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020: s.167). Öğrencilerin eğitim öğretim yaşamlarında ilkokulda gördüğü eğitimin daha sonraki eğitimlerine temel oluşturması, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusunda incelenmesini önemli kılmaktadır. Bu yönden değerlendirildiğinde araştırma alt boyutlarından olan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı olan tutumun ölçülmesi önem arz etmektedir. Ayrıca bu dönemde sınıf öğretmenlerinin özyeterliğinin içsel olarak sorgulandığı da düşünülmektedir. Karşılaşılan olası güçlüklerin motivasyon üzerinde yarattığı doğrudan etkiler düşünüldüğünde araştırma konusu güncel sorunları içermektedir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, özyeterlik ve motivasyonlarının incelendiği bir çalışmayla karşılaşılmamış olması dolayısıyla araştırma konusu özgün bir nitelik taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin doldurulması istenilen ölçme araçlarını samimiyetle ve şahsi doğrularını yansıtarak cevaplandırırdıkları,
- Araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği,
- Araştırmada kullanılan ‘Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği’, ‘Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ ve ‘Öğretmenlere Yönelik Motivasyon Ölçeği’nin araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın örneklem grubunu Kocaeli’de görev yapan 403 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu durum sonuçların genellenebilmesi adına sınırlılık yaratmaktadır.

Araştırma verileri Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Motivasyon Ölçeği ile ölçülebilecek olan nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Eğitim medyalarının aracılık ettiği ve eğitimci ile öğrenci arasında etkileşim kurulan bir eğitim biçimidir (Keegan, 1996: s.34).

Özyeterlik: Öğretmen özyeterliği, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme ve akademik başarılarını artırmada öğretmenlerin kendilerine olan inançları şeklinde ifade edilebilir (Burhan, 2016: s.12).

Motivasyon: Bireyleri belirli durumlarda belirli davranışlara yönelten etkene denir (Yalçın, 2002: s.191).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999: s.109).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde alan yazın doğrultusunda uzaktan eğitim, özyeterlik ve motivasyon kavramları hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. Uzaktan Eğitim

Günümüz toplumlarının ekonomik sistemlerinde var olan rekabet güçlerini ve gelişim düzeylerini artıran en önemli faktörlerden biri bilgidir. Bu faktörü önemseyen ve etkin kullanan ülkeler başarı olasılıklarını artırmaktadır. Yeni bilgiler üretebilmek ile toplumun eğitim seviyesi arasında paralel bir hareket gözlenmektedir (Bulut vd., 1998: s.65). Bu bakımdan, eğitim ihtiyaçlarını karşılayan toplumların diğer toplumlara göre bilgi üretme potansiyelleri daha fazla olmaktadır.

Eğitim, kişilerin potansiyellerini gerçekleştirerek üretken bireyler kazanmayı amaçlamaktadır. Bu süreçte son yıllarda eğitime hız katan en önemli unsurlardan biri teknolojik gelişmeler olmuştur. Teknolojik kaynaklar; eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri boyutunda yer alan, yani ‘Nasıl Öğretelim?’ sorusuna cevap vermek üzere kendilerine başvuru alan önemli öğelerdir (Hızal, 1988: s.24). Bu etkin kaynağın eğitim için kapsamlı bir şekilde kullanılması adına eğitimciler eğitimde teknoloji kullanımı üzerine eğilimlerini artırmışlardır (Ulaş ve Ozan, 2010: s.82).

İletişim teknolojileri algıları farklılaştırmış, toplumsal dinamikler üzerinde değişimlere yol açmıştır. Kimi olguları kullanımdan kaldırmış, bazı olguları uyumlu bir biçimde yenilemiş, bazı olguları ise sıfırdan ortaya koymuştur. Özellikle zaman ve mekan kavramı en çok değişikliğe uğrayan olgu olmuştur. İletişimi öncelikle mekansızlaştırmış ve dünyanın her yeri ile kısıtlama olmaksızın iletişime geçme imkanı sunmuştur. Gerçekleştirilen her türlü etkinliği ise zamansızlaştırmış ve sürekli dinamik olan bir yapıyı topluma kazandırmıştır. Bu değişen olgular eğitim modelleri üzerinde de benzer etkileri zamanla kazanmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ile beraber öğretim faaliyetleri zenginleşmiş, toplumsal değişimlerin gerektirdiği öğrenmeler, bireysel beklentiler ve ihtiyaçlar farklı sistemleri geliştirmeyi zorunlu hale getirmiştir. Akkoyunlu ve Bardakçı'nın (2020: s.1) acil durum uzaktan öğretim olarak adlandırdıkları uzaktan

eğitim, eğitim uygulamalarına dahil olan en önemli sistemlerden sayılabilir. Uzaktan eğitim; zaman ve mekan kısıtlılığı barındırmayan, öğrenmelerin desteklenmesi adına teknolojik aygıtların ve iletişim araçlarının vasıtasıyla gerçekleştirilen, çift yönlü iletişim içeren, eğitim süreçlerinde fırsat eşitliğine katkı sağlayan bir sistem olarak tanımlanabilir (Kaya, 2002; Kearsly ve Moore, 2005; Keegan,1986; Simonson, 2001).

Uzaktan eğitim tanımları incelendiğinde sıklıkla karşılaşılan ve kavramı genel itibariyle açıklayan ‘Uzaktan eğitim, öğreten ve öğrenenin bir arada olmadığı öğretim etkinliğidir’ tanımı karşımıza çıkmaktadır (Schlosser ve Anderson, 1994: s.23). Uzaktan eğitimde, zaman-mekan fark etmeksizin öğrenme etkinlikleri sürdürölmektedir (Wedemeyer, 1975: s.10). Uzaktan eğitimde eğitim medyaları aracılık etmekte ve eğitimci ile öğrenci arasında etkileşim kurulmaktadır (Keegan, 1986: s.34). Uzaktan eğitimde örgün eğitimden farklı olarak, eğitimci ile öğrenci fiziksel olarak birbirinden uzaktır ve yüz yüze aktarım yerine teknolojik aktarımdan faydalanmaktadır (Moore, 2003: s.74). Eğitimci ile öğrencinin farklı mekanlarda olması bir dezavantaj gibi algılansa da aslında bireylere zaman ve mekân esnekliği yaratmaktadır. Bu durum herkes için eğitim kaynaklarına ulaşım anlamında fırsat eşitliği sunmaktadır (Bunker, 2003: s.54).

Uzaktan eğitimde eğitimci ile öğrenci gerek zamansal ve gerek mekânsal olarak farklı konumlarda bulunmaktadır. Uzaktan eğitim paydaşlarına bu imkanı teknoloji dahilinde sunmaktadır. Yapılan araştırmalar teknoloji ile uzaktan eğitimin ivme kazandığını, eğitimde kullanılan teknolojilerin niteliğı fazlalaştıkça daha kaliteli ve çeşitlenebilir hale geldiğini, oluşturulan ders materyallerinin farklı toplumlarda dahi geniş ulaşım imkanı sunduğunu ortaya koymuştur (Clark ve Verduin, 1994; Gujjar ve Malik, 2007 s.58; Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015; Şakar, 1997). Uzaktan eğitimde videoların kullanılmaya başlaması süreci kolaylaştırmış ve günümüzde en çok kullanılan araç videolar olmuştur (Hansch vd., 2015: s.13). Kontrol sağlamanın kolay oluşu, durdurma, atlatma, ileri sarma, geri sarma gibi özellikler videolu ders içeriklerini daha ön plana çıkarmıştır.

Yüz yüze eğitimde var olan öğrenci, sınıf, öğretmen, yazı tahtası gibi kavramlar da uzaktan eğitim sürecinde farklılık kazanmıştır. Geleneksel tanımların yanında, ‘e-öğrenme’ kavramı öne çıkmış; buna bağılı olarak ‘e-öğrenci’, ‘e-

öğretmen' gibi yeni kavramlar ve farklı tanımlar ile farklı sorumluluklar oluşmuştur. E-öğrenme, internet aracılığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla kullanarak, zaman ve mekân kısıtı olmaksızın, bilgiye erişim ve etkileşim sağlanarak, öğretim etkinliklerinin sürdürülmesi adına öğrenme ortamlarını oluşturulması ve öğretimin yürütülmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Gülbahar, 2012: s.3). Birçok teknolojinin bir arada kullanımı sistem için yeni rolleri oluşturmuştur (Arslan ve Şendurur, 2017: s.29).

Etkili bir uzaktan eğitimin amacı, öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilmektir. Öğrenci de öğretmen gibi teknoloji kullanımı konusunda yeterince bilgi sahibi olmalıdır. Uzaktan eğitim sayesinde istekli ve görev bilinci yüksek öğrenciler tüm coğrafyalardan çok sayıda uzmana ve sınırsız kaynaklara ulaşma imkanına sahip olmuşlardır (Uşun, 2006: s.8). Bu süreçte öğretmenin üstlendiği rol ve sorumluluklar da değişime uğramıştır. Öğretmenler yalnızca bilgi kaynağı rolünden çıkarak, kaynak sağlayıcı, iletişim uzmanı, teknoloji uzmanı, öğretim tasarımcısı, değerlendirme uzmanı, öğrenme yöneticisi ve rehber gibi roller kazanmıştır (Gökmen vd., 2016: s.40).

2.1.1. Uzaktan Eğitimin Dünyada Tarihsel Gelişimi

Farklı bir yaklaşım ve eğitim anlayışı içeren uzaktan eğitim, teknolojik imkanların çoğalmasıyla beraber geleneksel eğitime bir alternatif model olarak ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde, mektup posta yöntemi ilk uygulama olarak göze çarpmaktadır. Literatür uygulama tarzı olarak hemfikir olsa da uygulamanın ne zaman başladığı konusunda farklı fikirler savunulmaktadır. Bazı kaynaklar Boston Gazetesi'nde 1728 yılında yayınlanan "Steno Dersleri"ni işaret ederken (Holmberg, 2005; Haenlein ve Kaplan, 2016, s.440; Kentnor, 2015: s.24), farklı kaynaklar bir İsveç gazetesinde 1833 yılında yer alan "Kompozisyon Dersleri"ni işaret etmektedir (Anderson ve Schlosser, 1994; Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). Yine de gazete ilanları ile yapılan çağrılarının akabinde derslerin verilme durumu ve ne tarz bir eğitim uygulandığına yönünde bilgiler olmaması bu bilgilerin doğruluğuna şüphe düşürmektedir. Bu açıdan bakan görüşler, İngiltere'de 1840 yılında Isaac Pitman tarafından mektupla steno dersleri vermesini ilk uzaktan eğitim uygulaması olarak nitelendirilmektedir (Kırık, 2014:s.80). Bu alanda öncü olarak nitelenebilecek Almanya'da 1856 yılında uzaktan

eğitimin temelleri atılmış ve “Tele College” ,“Fern Universitat”, “Schulfernsehen” ve “Deutsch Institut Fur Fernstudien” gibi uzaktan eğitim veren kurumlar kurulmuştur. Bu kurumlar günümüzde dahi varlıklarını sürdürmektedirler.

Uzaktan eğitim modeli 1700’lü yıllara kadar uzanmaktadır. Bazı kaynaklar uzaktan eğitim uygulamalarının ilk olarak mektup kullanarak başladığını ifade etmektedir. Bazı kaynaklar ise 20 Mart 1728 tarihinde Boston Gazetesi’nde yer alan reklamı baz alarak Steno derslerinin uzaktan eğitim aracılığıyla verileceği haberini ilk faaliyet olarak değerlendirmektedir. Bir başka uzaktan eğitim örneği olarak 1833 yılında istekli olan herkese kompozisyon öğretiliceği ve bunun da mektuplar kullanılarak gerçekleştirileceği haberi kullanılmaktadır (Çoban, 2013: s.2). Fransa örneğinde ise Ecole Üniversitesi’nde 1907 yılında yazışmalı uzaktan eğitim kurumu kurulmuştur. Bir diğer Fransız örneği ise 1939 yılında Paris’te bir başka kurumunun yazışmalı uzaktan eğitim programı uygulamasına başlamasıdır (İşman, 2008: s.91). Bu kurum savaşın eğitime vurduğu darbeyi azaltabilmeyi amaçlamıştır. Sakat kalan, yaralanan böylelikle eğitimden uzak kalan çocukların eğitim görmesini sağlamış ve eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunmuştur (İşman, 2008: s.91).

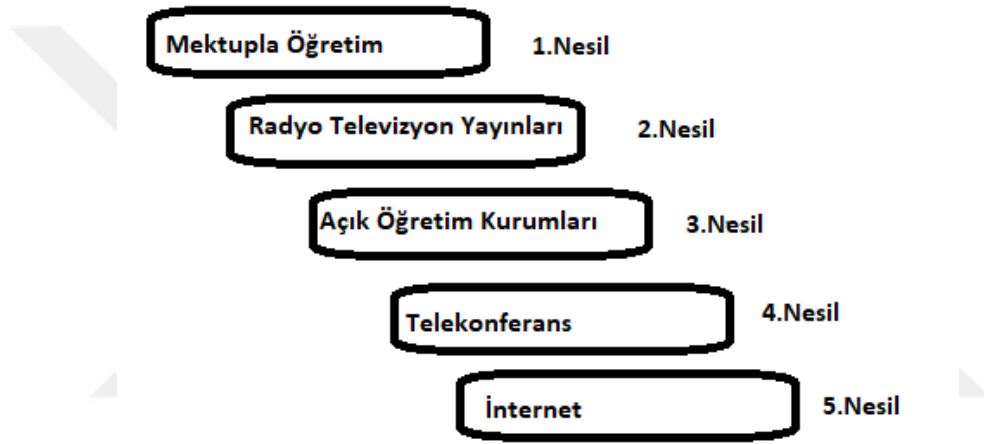
İngiltere bu konudaki deneyimleri ile 1971 yılına gelindiğinde uzaktan eğitimi esas alan bir üniversitenin kurulmasını sağlamıştır. Polonya’da 1966-1968 yılları arasında gece kursları alanlara yönelik televizyon kullanılarak uzaktan eğitim uygulaması yürütülmüştür. 1972 yılında İspanya’da uzaktan eğitimi temel alan Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kurulmuştur (Kaya, 2002: s.28).

Mektup postası ile başlayan uzaktan eğitim radyo televizyon ve kasetler ile 1980’lere kadar sürdürülmüştür. Daha sonra bilgisayar sistemleri yavaş yavaş etkisini göstermiş, 90’lı sonrasında web teknolojileri ile beraber uzaktan eğitim mecraları buralarda yoğunlaşmıştır (Kırık, 2014: s.84). Bilgisayar teknolojisine erişim kolaylaştıkça ve internet erişim maliyetleri azaldıkça, uzaktan eğitim kabul görüp yaygınlaşmıştır (Avşar, 2011: s.829). Günümüze gelindiğinde ise büyük oranda internet üzerinden yürütülen bir eğitim faaliyeti olarak kabul görmektedir (Allen ve Seaman, 2011: s.15).

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelerle beraber uzaktan eğitim sistemleri yaygınlık kazanmış ve yüz yüze eğitime bir alternatif şeklinde

değerlendirilmeye başlamıştır. Yalnızca uzaktan eğitimi esas alan eğitim programları yazılmış ve uygulamaya alınmıştır. Mesleki gelişim amacı taşıyan birçok kurs internet aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmaya ve bu sayede gelişimleri desteklenmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitim üniversitelerinin sayıları tüm dünyada artırılmış ve tüm toplumun üst düzey eğitime ulaşmasının kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Moore ve Kearsley (2005: s.146) uzaktan eğitim kavramının gelişim sürecini beş nesil olarak ayırarak Şekil-1 de belirtildiği biçimde sıralamıştır.

Şekil 1. Uzaktan Eğitimin 5 Nesli



(Kaynak: Moore ve Kearsley, 2005: s.146)

Uzaktan eğitimin gelişimini ifade eden bu beş nesilde ilk uygulamaların mektupla ya da gazete ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Radyo-televizyon teknolojileriyle beraber uzaktan eğitimin gelişim süreci hızlanmış, internet teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle hızla doruk noktaya çıkmıştır. Bu uygulamaların esas amacı en ücra köşedeki bireye dahi imkan sunarak eğitimde fırsat eşitliği ilkesini sağlamak olmuştur (Gunawardena ve McIsaac, 1996; Hawkins, 1999). Uzaktan eğitimin dünya genelinde ilk uygulamalarına dair örnekler, aşağıda Tablo-1’de kronolojik olarak belirtilmiştir.

Tablo 1: Uzaktan Eğitimin İlk Uygulamalarından Bazı Örnekler

<i>Yıl</i>	<i>Ülke</i>	<i>Uzaktan Eğitime İlişkin Bazı Örnekler</i>
1728	ABD	Steno Dersleri (Boston Gazetesi)
1833	İsveç	Mektupla Kompozisyon Dersleri (İsveç Üniversitesi)
1840	İngiltere	Mektupla Steno Öğretimi (Isaac Pitman)
1856	Almanya	Mektup ile Eğitim Okulu (Langenscheid Dil Okulu)
1874	Amerika	Evde Öğrenim Programı (Illinois Üniversitesi)
1898	İsveç	Dil eğitimi (Hans Hermod Lisesi)
1910	Avustralya	Kampüs dışına açık bir eğitim programı (Quesland Üniversitesi)
1919	ABD	Eğitim amaçlı ilk radyo
1922	Yeni Zelanda	Mektupla Öğretim Okulu
1953	Türkiye	Fono Dil Öğretimi
1960	İngiltere	Açık Üniversite
1972	İspanya	Ulusal Uzaktan Eğitim Üniversitesi

(Kaynak: Kaya, 2002: s.27)

Tüm dünyada bilgiye duyulan ihtiyacın fazlaşması ve hızla gelişen teknolojinin getirdiği fırsatlara paralel olarak ülkemizde de uzaktan eğitim bir eğitim sistemi olarak değerlendirilmeye başlanmış ve yaygın bir uygulama alanı kazanmıştır. Tablo1’de de belirtildiği üzere 1953 yılında Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) desteğiyle FONO yabancı dil öğretim uygulamaları uzaktan öğretim yoluyla ülkemizde gerçekleştirilmiştir.

2.1.2. Uzaktan Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi

Ülkemizde uzaktan eğitim kavramının kullanılması diğer ülkelere nazaran daha geç olmuştur. 1924 yılı Tevhidi Tedrisat kanunu ile beraber yeni eğitim sistemi temellendirilmiştir. Eğitim kuramcılarında John Dewey ülkemize davet edilmiş ve ülke eğitim sistemine dair rapor sunması istenmiştir. Hazırladığı (ya da oluşturduğu) eğitim raporunda John Dewey, uzaktan eğitim kavramını ülkemiz eğitim sisteminde gündeme getirmiştir (Sarıtış, 2009: s.151). Uzaktan eğitim kavramı "Muhabere Yoluyla Tedrisat" şeklinde 1927 yılından itibaren okur-yazar sayısının artırılması

adına fikir olarak tartışılımtır. 1933'e gelindiğinde mektupla kurs verme düşüncesi ortaya atılmıştır (Bozkurt, 2017: s.93). Türkiye'de okuryazar oranının düşüklüğü, 1956 yılına kadar yeni sistemin tartışılmasından öteye geçilmesini engellemiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim sadece düşünce olarak yerinde kalmıştır.

1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesinde banka çalışanlarına yönelik mektupla öğrenim uygulamaları yapılmıştır. MEB tarafından yapılan ilk uygulama "Mektupla Öğretim" adıyla 1960'ta gerçekleşmiştir. 1966'da genel müdürlük düzeyinde Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Üniversite imkanı bulamayan gençlerin öğrenme gereksinimlerini karşılamak adına 1975 yılında Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. YAYKUR uzaktan eğitim ile yürütölen bir hizmet birimi olmuştur. 1981 yılında 2547 sayılı yükseköğretim kanununun tekrar düzenlemesi ile uzaktan eğitim üniversiteler bünyesine aktarılmıştır. 1982 yılına gelindiğinde Anadolu Üniversitesi açık öğretim fakültesi kurarak çok sayıda alanda uzaktan eğitim imkanı sunmaya başlamıştır (Kaya, 2002: s.33). 1992 yılında Açık Öğretim Lisesi kurulmuş ve 1998 yılında Açık Öğretim İlkokulu eğitim faaliyetlerine başlamıştır (İşman, 2008: s.12).

Uzaktan eğitim yöntemi geleneksel eğitimin dezavantajlarını ortadan kaldırabilmek adına sisteme dahil edilmiştir. Eğitim masrafları ve fırsat eşitliğı konuları bu dezavantajların başında gelmektedir. Bu sayede devletin uzaktan eğitimi desteklemesiyle bireylerin öğrenme ihtiyaçları her koşulda giderilmeye müsait hale gelmektedir. Türkiye, Avrupa ölkelerine göre bu modelle geç tanışıp geç uygulamaya geçmiş olsa da hızlıca Avrupa ortalamalarına ulaşmıştır. Özellikle TRT'nin uzaktan eğitim için hazırlanan eğitim kanalları ve radyo programları halkın uzaktan eğitimi benimsemesine ve dahil olmasına aracılık etmiştir. 1982 yılında Anadolu Üniversitesi İktisat ve İş İdaresi lisans programı uzaktan eğitim sistemi ile öğrenci kabulüne başlamıştır. Bu gelişmenin akabinde diğör üniversitelerde benzer çalışmalar yürütölmeye başlanmış ve 1989 yılında ODTÜ uzaktan sertifika programlarına başlamıştır. 1991'de Fırat Üniversitesi bu konuda televizyon kanalı kurmuş ve eğitim amaçlı yayınlarında kullanmıştır. 1996 yılı itibari ile ölkemizde internet yaygınlaşmaya başlamış ve gün geçtikçe gündelik hayatın bir parçası olarak yaşamımıza dahil olmuştur (Yılmaz, 2006: s.24).

2000 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Enformatik Milli Komitesini kurmuş ve uzaktan eğitime koordinasyon kazandırmıştır. Komitenin amacı gerekli işbirliğinin sağlanarak eğitim faaliyetlerinin planlaması olarak belirlenmiştir (Varol, 2001: s.41). 2011 yılında YÖK kanununda yapılan değişiklikle her üniversitede uzaktan eğitim merkezi kurulabilmesinin önü açılmıştır. Günümüzde Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi başta olmak üzere 100'ü aşkın üniversitede uzaktan eğitim merkezleri ile uzaktan eğitim uygulamaları sürdürülmektedir. MEB tarafında ise 2005 yılında açık öğretim lisesi Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesine dahil edilip tekrar yapılandırılmıştır (MAÖL,2016).

2.1.3. Uzaktan Eğitimde Temel Modeller

Uzaktan eğitime başlı başına bir sistem olarak bakıldığında içerisinde farklı dinamikleri barındırdığı gözlenebilir. Bu dinamikler teknolojik yapı, organizasyon yapısı, sosyal yapı, öğretimsel yapı ve psikolojik yapı olarak 5 başlık altında toplanabilir (Yıldız, 2015: s.6)

Teknolojik yapı; uzaktan eğitim sürecinin esnekliğini, öğretimsel zeminini, teknik alt yapısını oluşturmak ve sürdürmek amacıyla ihtiyaç duyulan yazılım ve donanım teknolojilerini ifade etmektedir. *Organizasyon yapısı*; gerekli kurumsal yapıyı ve ihtiyaç duyulan işbirliğini, *Sosyal yapı ise* eğitim sürecine dahil olan kişilerin görev, sorumluluk ve birbirleri ile olan etkileşimlerini içermektedir. *Öğretimsel yapı*, eğitim esnasında kullanılan öğretim tekniklerini ve öğretim etkinliklerinden oluşurken; *Psikolojik yapı* uzaktan eğitim sürecinde yer alan bireylerin her türlü bilgi, tutum, inanç, güdülenme gibi değişkenlerini ifade etmektedir. Bu beş yapının birbirleri ile olan etkileşimi uzaktan eğitim sistemini meydana getirmektedir. Uzaktan eğitim sistemine dinamiklerine yönelik hazırlanan Şekil-2 aşağıda sunulmuştur.

Şekil 2. Uzaktan Eğitim Sistemi



(Kaynak: Yıldız, 2015: s.6)

Uzaktan eğitim modelleri, modellerde kullanılan iletişim şekilleri baz alınarak sınıflandırılmıştır. Anlık olarak aktarım sağlanabilen, iletişim kurulabilen uzak eğitim uygulamalarına eş zamanlı eğitim denilmiştir. Zaman aşımı karşılıklı iletişimin kurulamadığı uygulamalara eşzamansız eğitim adı verilmiştir. Bu ifadeler senkron ve asenkron şeklinde de ifade edilmektedir. Kimi zaman ise eşzamanlı ve eşzamansız eğitimin birlikte yürütüldüğü süreçler kullanılmaktadır. Bu eğitim türü uzaktan eğitimde karma yöntem olarak adlandırılmaktadır (İşman, 2008, s.23). Belirtilen ifade Şekil-3'te görselleştirilmiştir.

Şekil 3. Uzaktan Eğitim Modelleri



Eşzamanlı Eğitim: Farklı fiziki ortamlarda olunmasına karşın iletişim anlamında hiçbir gecikmenin yaşanmadığı uzaktan eğitim modelidir. Çift yönlü iletişim kurulabilen bir teknik altyapı ile gerçekleştirilir. Sanal sınıflar, konferanslar ve günümüzde kullandığımız canlı dersler örnek olarak verilebilir. Eş zamanlı eğitim, örgün eğitime yakın nitelikte olup benzer öğretim yöntem ve teknikleri içermektedir (Simonson vd., 2015, s.135). Bu sayede öğrenci bir anlamda sınıfta olma hissini yaşayabilmektedir. Eşzamansız modele nazaran maliyetli bir yöntemdir (Işık vd., 2010: s.362). Aynı zamanda eğitimden faydalanabilecek kişi sayısı da düşük sayılarla sınırlı kalmaktadır (Bilgiç ve Tüzün, 2015: s.33).

Eşzamansız Eğitim: Farklı fiziki ortamlarda ve farklı zamanlarda öğreten ve öğrenenin bir araya geldiği eğitim modelidir. Bu modelde öğrenci kendi öğrenme hızını baz alarak ilerleyebilir. Bu model çevrimiçi imkanlar konusunda problem yaşayan kişiler için önemli bir alternatiftir. Zaman esnekliği kazandırır ve tekrar tekrar öğrenme fırsatı sunabilir (Simonson vd., 2015: s.136). Eşzamansız eğitimde öğrenci özerktir ve öğrenme sorumluluğu göstermesi gerekir. Burada öğreticinin aynı zamanda rehberlik hizmeti vermesi önemlidir (Işık vd., 2010). Bu modele video kayıtları, e-postalar ve elektronik dokümanlar örnek gösterilebilir.

Karma Eğitim: İki modelin avantaj ve dezavantajlarını göz önüne alarak hazırlanan bu model günümüz eğitim sisteminde etkin bir biçimde kullanılmaktadır (Atasoy vd., 2010: s.11). Bu modelde öğrenciye eşzamansız eğitimde yer alan kaynaklar ulaştırılır ve öğrenci ön bilgiye sahip biçimde eşzamanlı eğitime katılır. Bu sayede eksik ve yanlış öğrenmelerin de önüne geçilmiş olur.

2.1.4. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Uzaktan eğitim farklı kültürleri bir araya getirme ve geniş kitlelere erişebilme özelliğine sahiptir. Farklı coğrafya, yaş grubu, sosyal çevrede yaşayan bireyler aynı ders ortamında buluşabilmektedir. Bozkurt (2013: s.16), uzaktan eğitim özelliklerini 7 başlıkta ifade etmiştir.

Küreselleşme: Uzaktan eğitim hazırlayıcı ve yöneticilerinin küresel ölçekte bir ufukla eğitim felsefesine haiz olması elzemdir. Yaşadığımız zaman dilimi bilgi toplumunun ve gelişen teknolojinin bütün detaylarına hakim olmayı

gerektirmektedir. Dünyanın küreselleşmesi ve iletişim sayesinde küçülmesi uzaktan eğitimin küreselleşme özelliğine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu özellik toplumların değişimlerine önyak olup onları desteklemektedir.

Özelleştirme: Geleneksel eğitim sistemi öğrencilerin ilgi, tutum, zeka ve yeteneklerine bakmaksızın aynı ortamda genel bir eğitim sunulmasını sağlamaktadır. Bu sebeple öğrenciler farklılıklarını ortaya koyarken zorluklar yaşamakta ve bu özelliklerini zaman içerisinde kaybedebilmektedir. Uzaktan eğitimin öğrenciyi merkeze alan yapısı, grup içerisinde bu ayrımı yapabilmek ve bireysel özellikleri parlatabilmek adına olanaklar taşımaktadır.

Kişiselleştirme: Özelleştirmeden farklı olarak birey kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim imkanlarını araştırabilir ve faydalanabilir olma durumu olarak ifade edilebilir. Uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden farklılaşan pozitif bir yönü de kişiselleştirmedir.

Endüstrileşme: Kalabalık şehirler, kalabalık sınıfları meydana getirmiştir. Eğitime olan talebin artmasının getirdiği altyapı ve öğretmen ihtiyaçları, eğitim sisteminde sorunlara yol açmış buna çözüm olarak sunulan uzaktan eğitim faaliyetlerinin bu açığı kapatması beklenmiştir. Aynı zamanda uzaktan eğitimin endüstri ihtiyaçlarını karşılamak adına iş gücü geliştirmek gibi bir misyonu daha bulunmaktadır.

Geleneksel Eğitimden Faydalanamayan Öğrencilere Hizmet Sunma: Uzaktan eğitimden faydalanan milyonlarca insan bulunmaktadır. Bunu sağlayan temel faktör, zaman ve mekan sınırlılığının bulunmamasıdır. Geleneksel eğitimdeki esneklik problemi öğrencilerin devamı konusunda sorunlar yaratmış ve bireylerin eğitimden uzaklaşması adına sebep yaratmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları bu engellere bir işe devam ediyor olmak ve sosyo ekonomik yetersizlikler örnek olarak verilebilir.

Hareket Kabiliyeti: Günümüz iletişim teknolojileri, internetin hızlı bir biçimde cep telefonuna dahil olmasıyla büyük bir ivme kazanmıştır. Kişisel iletişim konusunda fayda sağlayan bu durum aynı kazancı uzaktan eğitim içinde sağlamıştır.

Hızlı Geri Bildirim: Eğitim sürecinde ödev vermek öğrenmelerin kontrolü ve yeni öğrenmeler için gerekli görülebilmektedir. Eğitimcilerin öğrencilerden beklentilerini anlık olarak mail ile ileti ile gönderebiliyor oluşu, öğrencilerin aynı

şekilde yanıtlarını ve sorularını eğitimcilere ulaştırabiliyor oluşları uzaktan eğitimin bir diğer özelliğidir.

2.1.4.1. Uzaktan Eğitimin Sunduğu Avantajlar

Uzaktan eğitim kavramı ilk kullanıldığı günden bu yana sürekli ilerleme kaydetmiş özellikle iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle büyük bir yaygınlaşma hızına ulaşmıştır. Uzaktan eğitim uygulamaların hızlıca yayılmasında ve önem kazanmasında sahip olduğu avantajların etkisi büyüktür. Bu avantajları Uşun (2006: s.19) ve İşman (2008: s.18) şöyle sıralamışlardır:

- Zaman ve mekan kavramının geleneksel eğitime göre farklılaşması en dikkat çekici avantajdır. Özellikle internet imkanının bulunması bir anda her yeri sınıf ortamına dönüştürebilmektedir.
- Öğrencilere bireysel öğrenme imkanı sunar.
- Uzaktan eğitim öğrenme sorumluluğu kazandırır. Bu sorumluluk bilinci öğrencinin girişimcilik özelliğine katkı sağlayabilmektedir.
- İlgi alanları doğrultusunda öğrenme imkanı sunar.
- Yeni iletişim imkanları ile bilgiye anında ulaşım sağlar.
- Öğrenciyi bilgi arayışına iter.
- Eğitim süreci demokratikleşir ve öğrencinin eğitim isteği artar.
- Eğitim maliyeti azalır.
- Eğitimin niteliği artar.
- Öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik sağlar.
- Eğitim süreçlerinde esneklik sağlar.
- Geleneksel eğitime sunduğu destekle dezavantajları giderir.
- Zengin bir eğitim süreci sunar.
- Geniş kitlelere ulaşma imkanı taşır.

Bunların yanında uzaktan eğitim; her yaştan bireye hitap edebilen, eğitim maliyetlerini düşüren, bireylerin bağımsız öğrenmeler sağlayabileceği, zengin bir öğrenme ortamının sunulduğu bir uygulamadır (Kaya, 2002: s.10). Aynı zamanda uzaktan eğitim, sınıf gibi bir merkezde toplanmaksızın eğitsel esneklik sağlayan etkili bir sistemdir (Demiray, 1999: s.47). Uzaktan eğitim sistemiyle beraber, çalışan

bireyler işlerini bırakmaksızın kendilerini kişisel ve mesleki anlamda geliştirme imkanı bulmuşlardır (Uşun, 2006: 15). Tüm bunlardan yola çıkarak uzaktan eğitimin, bireylerin eğitimden maksimum yararlanmalarına önemli katkılar sağladığı sonucuna varılabilir.

2.1.4.2. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

Uzaktan eğitim genel olarak avantajı yüksek bir model olarak değerlendirilse de barındırdığı bazı dezavantajlar bulunmaktadır. Geleneksel eğitimde olduğu gibi sistemi meydana getiren öğrenen, öğretene ve içerik bileşenleri ahenk içerisinde olması ve ihtiyaç duyulan asgari şartları karşılamaları gerekir. İhtiyaç duyulan temel yeterliliklerin karşılanmaması uzaktan eğitimin verimini düşürebilir ve bu durum dezavantajları beraberinde getirebilir. Bu dezavantajlar aşağıda belirtildiği şekilde sıralanabilir.

- Özellikle eşzamansız eğitim yüz yüze etkileşimi içermediğinden öğrenci için motivasyon kaybı yaratabilir (Özdoğan ve Berkant, 2020: s.43).
- Eğitim süreçleri akademik öğrenmelerin yanı sıra sosyalleşme imkanı sağlamaktadır. Uzaktan eğitim bu konuda kısıtlıdır (Tryon ve Bishop, 2009: s.304).
- Sorumluluğun öğrenci üzerinde olması öğrencinin öğrenme isteğini ve alışkanlığını olumsuz etkileyebilir (Birkök,1998).
- Pratik içeren kazanımları öğretmek konusunda sınırlıdır (Tabata ve Johnsrud, 2008).
- Teknoloji bağımlılığına neden olabilir (Ağır, 2007).
- Ölçme değerlendirme uygulamaları açısından güvenlik problemi taşımaktadır. (Balaban ve Hanbay Tiryaki, 2021: s.67)
- Çalışma disiplini bulunmayan öğrenciler için akademik, sosyal ve psikolojik gerilemeler meydana getirebilir.

Tüm bu olumsuzluklara rağmen öğretmenin süreçte alacağı etkin rol ve gördüğü problemlere hızlı çözüm üretme becerisi sürecin olumlu biçimde sürdürülmesine yardımcı olacaktır.

2.1.4.3. Uzaktan Eğitimde Öğretmenin Rolü

Özellikle son yıllarda teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerinde önemli rol üstlendiği ve gün geçtikçe yerini sağlamlaştırdığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenin eğitim teknolojilerini öğrenmesini ve süreç içinde kullanmasını mecbur kılmaktadır. Eğitimin tamamlayıcısı olan uzaktan öğrenme, bireylere kendi hızlarında öğrenme imkanı sağlayan, geleneksel eğitimden daha esnek olan ve koşullara göre şekil verilebilen bir eğitim türü olarak tanımlanmaktadır (Oral, 2007: s.6). Bu tanımın ışığında öğretmenin yeni rollere sahip olması, koşulların gerektirdiği esneklik ve bireye görelilik gibi vasıfları taşıması gerektiği söylenebilir (Uğur, 2014: s.5). Uzaktan eğitimde öğretmen, öğrenciye birebir öğreten değil, öğrencinin öğrenmesine rehberlik eden; uygun ortamı ve araç gereçleri hazırlayan bir rol üstlenmektedir. Karadağ ve Şen (2014: s.6) uzaktan eğitimde öğretmenin üstlendiği roller hakkında daha geniş bir tespit yapmış; danışman, araştırmacı, lider, motivasyon sağlayıcı, site eğitmeni, sistem uzmanı, proje yöneticisi, editör, grafik tasarımcısı, sosyalleşme uzmanı, iletişim uzmanı, materyal üretici ve ölçme değerlendirme uzmanı gibi birçok rol üstlendiklerini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde görev alan öğretmenlerin üstlendiği rollerin dışında görev ve sorumluluk alanlarının da genişlediğinden söz edilebilir. Gülbahar (2009: s.243) uzaktan eğitim programlarında öğretmenlerin rolleri konusunda üç aşamadan söz etmekte; bunları ders öncesinde, ders esnasında ve ders sonrasında olarak sıralamaktadır. Bu yönüyle uzaktan eğitimde görevli öğretmen görev ve sorumluluklarının geleneksel öğretmen görev ve sorumluluklarıyla örtüştüğü söylenebilse de içerik ve biçim yönleriyle farklılaşmalar olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yandan, ilkokul öğrencilerinin somut işlemler döneminde olduğu göz önüne alındığında bu kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerinde çok daha aktif roller üstlenmesi gerektiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin hızla gelişen ve yenilenen günümüz ihtiyaçlarına dönük özelliklere sahip olması yönünde yetiştirilmesi, yeni kuşakların geleceğe yön vermek adına nitelikli olarak yetişmeleri adına önem taşımaktadır (Aydın vd., 2008: s.126).

2.2. ÖZYETERLİK

Sosyal öğrenme kavramı, ilk olarak 1947 de Julian Rotter tarafından dile getirilmiştir. Bu kavram insanı, hayatını etkileyerek farklılaştırabilen sosyal bir varlık şeklinde ifade etmektedir. Sosyal öğrenme kavramını kuramsallaştırmış en önemli araştırmacı Albert Bandura'dır. Bandura bireylerin bilişsel süreçlerinin önemini kuramında açıklamıştır (Bayrakçı, 2007: s.201). Sosyal öğrenme kuramı bireylerin birikimlerini etkin kullanması adına kendilerine güven duymasının önemini belirtmektedir (Pajares, 2002: s.118). Öğrenilen davranışların uygulamaya dökülmesi ve performans gösterilmesinde en önemli kavram özyeterlik olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1985: s.87). Belirtilen özyeterlik kavramı, Bandura tarafından 1977 yılında araştırmalarında kullanılmış akabinde birçok araştırma bu konu üzerine gerçekleştirilmiştir (Özerkan, 2007: s.8).

Özyeterlik inancı, bireylerin sahip oldukları yetenekler ile üstlendikleri görevi tamamlayacaklarına ilişkin yargıları (Üredi ve Üredi, 2007: s.135), bekledikleri sonuca ulaşabilme adına becerilerini sergileyebilmelerine yönelik beklentileri (Luszczynska vd., 2005: s.446), gerekli performansı gösterebilmek adına içsel organizasyonu sağlama ve yapabilme yeterliliğine ilişkin algısı olarak ifade edilebilir (Bandura, 1995: s.184). Gürcan'a (2005: s.181) göre özyeterlik, yeteneklerinin sonucunu değil, duyduğu inancı ifade etmektedir. Bu tanımlara paralel olarak Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005: s.441), özyeterlik inancı bireyin kendi kabiliyetlerine dair inancı olarak tanımlanabilir. Bandura (1995: s.181) bu yeteneklerin kullanılması adına etkinlikleri organize edebilmeye önem atfetmektedir. Bandura'nın (1995: s.184) farklı bir tanımında özyeterlik, bireyin bir konuda etkili olabilecek biçimde harekete geçip sonunu getirebilmesine ilişkin inancı olarak belirtilmektedir. Yıldırım ve İlhan (2010: s.2) ise özyeterlik kavramını, eylem öncesi gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi ve akabinde ulaşılabilecek kazanca ilişkin güdülenme düzeyi olarak tanımlamıştır.

Genel bir tanım olarak özyeterlik, bireylerin yaşamlarına etki gösteren yaşantıların mevcut performanslarını ne ölçüde etkilediğine dair inançlarıdır. Özyeterlik inancı, motivasyon yöntemleri ve hissedilen duygularla olaylar karşısında gösterilen tepkileri içerir. Özyeterlik inancı dört ana süreçten meydana gelmektedir. Bu dört süreç; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim içeren süreçlerdir. Aktif

olan birey başarıya ulaşır beraberinde refah düzeyinde artış sağlar. Kendine güven duyan kişiler görevin zorluğunu umursamadan başarılı olma güdüsüyle hareket eder. Karşılaşılan problemler başarı için bir aşama olarak değerlendirilir. Başarısızlık ya da olumsuzluk durumları ile karşılaşıldığında hedeflerine ulaşmak adına yılgınlık göstermeden devam ederler. Bu durum onların stres yönteminde olan başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda depresyon hissiyatından ve olumsuz ruh halinden uzak kalmalarına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1986: s.73). Korkmaz (2002: s. 209), öz-yeterlilik seviyesi farklı olan bireylerin özelliklerini Tablo-2 de sunulduğu biçimde karşılaştırmıştır.

Tablo 2: Özyeterliliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

Özyeterlilik Düzeyi Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Özyeterlilik Düzeyi Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
• Karmaşık olayların üstesinden gelebilme • Problemler ile baş etme • Başarı için kendisine güven duyma • Akademik başarı • Mesleki kariyerinde başarılı olma • Yaptığı çalışmalardan azim ve gayretli olma	• Olaylarla baş etme konusunda başarısızlık • Umutsuzluk • Mutsuzluk • Özgüven sahibi olamama • Başarısızlık durumunda tekrar denemekten kaçınma • Gayretlerinin anlamsız olacağını düşünme • Çalışmalarında sabırsız davranma

(Kaynak: Korkmaz 2002: s.209)

Tablo-2 de görüleceği üzere özyeterlilik inancı bireylerin davranış örüntülerini etkiler. Harekete geçmek konusundaki eksiklik insan davranışını olumsuz etkiler. Sergilenen davranış, bireylerin neyin doğru olduğuna dair olan inancına dayanır (Azar, 2010: s. 238). Özyeterlilik kavramı, sabit bir kavram değildir. Dinamiktir ve kesinleştirilmemiştir. Bireyin yeterlilik düzeyi sürekli değişen koşullar ile beraber değişim içinde hareket ederek uyum sağlayan birçok alt beceriden meydana gelmektedir. Yeteneğe sahip olmak kadar, bireyin o yeteneği ne düzeyde başarılı kullanıyor oluşu farklılıklar yaratmaktadır. Kendilerine yönelik inançları düşük olan

kimseler, fırsatlar ayaklarına gelse dahi kendilerini yetersiz hissetmeye devam etmektedirler(Sağlam, 2007: s.51).

2.2.1. Özyeterliği Etkileyen Faktörler

Özyeterlik kavramı dört temel faktöre dayanmaktadır (Bandura, 1977: s.198). Bunlar; yaşantı sonucu kazanılan deneyimler, başkalarının yaşantısını gözlemlemek suretiyle edinilen sosyal modeller, aynı yaşam alanlarının paylaşıldığı aile, arkadaş, meslektaş gibi kimselerin sunduğu sözel ikna, ruh halimizi doğrudan etkileyen heyecan, korku gibi psikolojik veya fiziksel durumların getirdiği yaşantılardır (Woolfolk- Hoy, 2000: s.260). Bu faktörler Şekil-4'te belirtilmiştir.

Şekil 4. Özyeterliği Etkileyen Faktörler



(Kaynak: Bandura 1977: s.198; 1986: s.399)

Doğrudan Deneyimler: Doğrudan deneyimler bireylerin yaşantı sonucu edindikleri tecrübelerden oluşmaktadır. Yaşantı sonucu başarı elde edildiğinde özyeterlik inancında artış görülmekte, olası başarısızlıklarda ise özyeterlik inancında düşüş yaşanabilmektedir (Kahvecioğlu, 2016: s.120). Birey karşılaştığı sorunun üstesinden gelebilecek bir kabiliyete sahip olsa dahi bireyin buna dair inancı yok ise başarmak adına herhangi bir girişimde bulunmamakta ve tam tersi yönde yeterli kabiliyeti olmasa dahi özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, sorunun çözümü adına mücadele göstermektedirler (Pajares, 1997: s.12). Bireyin karşı karşıya kaldığı zorluk birey tarafından önemsiz, değersiz görülür veya başkasının yardımıyla üstesinden gelinirse benzer şekilde özyeterlik inancında yükselme gerçekleşmemektedir (Bandura, 1995: s.182). Bireyin gerçekleştirdiği her başarı,

özyeterlik inancını arttırmakta ve başarı alışkanlığı kazanmasını sağlamaktadır (Say, 2005: s.105).

Dolaylı Yaşantılar: Kişi eğer kendisini değerlendirmek adına kesin kriterler bulamaz ise çevresinde yaşanan benzer durumlarda olayın öznesi olan bireylerle kendini kıyaslamaktadır (Poulou, 2007: s.196). Bu örnekleri model alarak onların davranışlarını, tutumlarını ve başarılarını kendi özyeterlik inancı içerisinde değerlendirmektedir (Bülbül, 2016: s.154). Çevresinde bulunan bu kişilerin başarılarını gördükçe kendisinin de benzer başarıya ulaşacağına inanmaktadır. Aksi durumda onların başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak değerlendirmekte ve özyeterlik inancı zayıflamaktadır. Birer, karşılaştığı benzer bir yaşantıda harekete geçmekten kaçınmaktadır (Bandura, 1995: s.186). Özetle bireyin özyeterlik inancı, örnek alınan kişinin özyeterlik inancına bağlı şekilde artış veya azalış göstermektedir (Pajares, 1997: s.25).

Sözel İkna: Bandura üçüncü faktör olarak sözel iknayı belirtmiştir. Sözel ikna, kişileri harekete geçirmeyi amaçlar ama onların yetenekleri veya sergileyecekleri davranış konusunda bir etkiye sahip değildir (Telef ve Karaca, 2012: s.172). Sergilenen davranışta yapılacak öneri ve nasihatler başarı getirir ise özyeterlik inancına katkı sağlamaktadır (Bandura, 1986: s.1390). Olumlu yönde yapılan tavsiyeler özyeterlik inancına olumlu katkı sunarken aksi yönde yapılan olumsuz tavsiyeler olumsuz etki yaratmaktadır (Pajares, 1997: s.42). Sözel ikna kullanılırken bireyin yetenekleri yönünde hareket edilmesi başarıyı ve olumlu etkiyi beraberinde getirmektedir (Sahranç, 2007: s.142). Kişinin kabiliyetinin üzerinde veya kabiliyeti ile alakasız bir konuda yapılan sözel ikna, başarısızlığı getirecek ve bunun bir sonucu olarak özyeterlik konusunda düşüş meydana getirecektir (Bandura, 1997: s.9). Sözel iknayı kullanan kişiler bireyin güvendiği kişiler olduğu durumlarda olumlu etki daha yüksek olmaktadır (Pajares, 1997: s.44).

Fiziksel ve Psikolojik Durum: Bireylerin inançlarını etkileyen kaygı, korku, yorgunluk, stres gibi fiziksel ve psikolojik faktörler bulunmaktadır. Olumlu ruh hali ve olumlu fiziksel durum özyeterlik inancını artıran ve kişiyi harekete geçiren durumlardır. Şartların olumsuz oluşu kişinin harekete geçmesinin önüne geçebilmektedir (Görür, 2016: s.17). Bir işin başlangıcında kişi başarı konusunda

şüphe duyarsa özyeterlik inancı azalmakta ve kabiliyetleri dahilinde dahi olsa başarısız olabilmektedir (Uçar, 2012: s.86).

2.2.2. Öğretmen Özyeterliği

Öğretmenlik mesleği değişen ve gelişen dünyaya en hızlı uyum sağlayan ve toplumların bu dönüşüme ayak uydurmasına en önemli katkıyı sağlayan meslektir. Öğretmenlerimize geleceğimiz olarak gördüğümüz çocuklarımızı teslim etmekte ve onlara sadece bilgi aktarmalarını değil kişilik kazandırmaları yönünde talepte bulunmaktayız. Kişilik kazandırma sürecinde kullanacakları en etkin metot örnek olmalarıdır. Bu sebeplerle öğretmenlik mesleği her zaman olduğu gibi bugünde önemlidir. Öğretmenlerimiz gün geçtikçe daha fazla özellik ve yeterliği bünyelerinde barındırmak mecburiyetindedirler. Eğitimleri boyunca mesleğe dair donatılan öğretmenlerin bu üstün görevi ve çoklu sorumlulukları yerine getirebileceklerine dair inançlarının da bulunması gerekmektedir. Öğretmen genel yeterliği önemli olduğu kadar öğretmen özyeterliği de önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

ABD ve İngiltere gibi gelişmiş kabul edilen ülkelerde 1970'li yıllar itibari ile öğretmenlere yönelik modern temelli standartlar ve genel yeterlilikler belirlenmiştir. 2000'li yıllara doğru diğer ülkelerde bu konuda gerekli çalışmaları yürütmüşlerdir. Ekonomik gerekçeleri de göz önünde tutarak bilimsel bilgiye dayalı bir biçimde tüm Avrupa Birliği'nde gerekli standartlar oluşturulmuştur (MEB, 2006: s.1). Türkiye'de ise YÖK ve MEB eşgüdümlü olarak gerekli standartları lisans eğitim programlarına dahil etmişlerdir.

Öğretmenlerin özyeterlik algıları, eğitim gördükleri üniversite, edindikleri tecrübeler, çalışma arkadaşlarının yeterlikleri ve olaylara yaklaşımları açısından farklılıklar meydana getirmektedir (Çakıroğlu ve Boone, 2005: s.36). Öğretmen özyeterliği, öğretmen olan kimsenin, anlamakta güçlük çeken öğrencisine, bir şekilde konuyu öğretebileceğine dair olan inancıdır (Hoy ve Woolfolk, 1993: s.364). Bıkmaz (2004: s.2)'a göre ise öğretmen özyeterliği, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin tutkulu ve istekli olmasıdır. Öğretmen özyeterliği, öğretmenin sınıfına yapacağı katkı konusunda kendine duyduğu güvendir. Bu durum öğrencilerinin de özyeterliğini aynı oranda etkilemektedir. Öğretmenlerin kişisel olarak yüksek becerilere sahip oluşu bu

açından oldukça önemlidir (Şahin vd 2014: s.128). Özyeterliği yüksek olan öğretmen istekli, gayretli, özverili ve rastladığı problemlerin üzerine giden öğrencilere yetiştirmek konusunda avantajlı olacaktır (Yeşilyurt, 2013: s.96).

Öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik inançlarının düzeyi performanslarını etkilemektedir. Bu durum sonucunda ortaya çıkan her başarı veya başarısızlık da tekrar özyeterliği etkilemekte ve bir döngü oluşmaktadır. Her başarı daha fazla özyeterlik kazandırırken, her başarısızlık özyeterlik inancına darbe vurmaktadır (Çapa ve Çil, 2000: s.69). Hoy ve Spero (2005: s.348) özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında daha farklı öğretim teknikleri ve materyalleri kullandıklarını, kendilerini geliştirdiklerini ve öğrenci merkezli eğitim verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin gerek lisans eğitimleri sırasında alacakları kaliteli eğitim, yine lisans eğitimi esnasında yaptıkları staj uygulamalarında tecrübeli kişilerden ve köklü kurumlardan faydalanılması özyeterlik inançları için önemlidir. Türkiye özelinde konuşulduğunda KPSS sınavında gösterilen başarı, atanılan okulun niteliği, çalışma hayatında paylaşımda bulunması gereken meslektaşlarının bilgi birikimleri yine öğretmenin özyeterliğini doğrudan etkileyebilecektir. Çalıştığı okuldaki öğrencilerin azmi, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik durumlarda bir miktar etkileyici olabilecektir. Bunlara ek olarak kişisel kabiliyetler ve bunu mesleğinin içerisine dahil edebilme becerisi pozitif katkı sunacaktır. Örneğin güzel şarkı söyleyebilen ve enstrüman çalan bir öğretmen bunu mesleğinde kullanabilirse dersine girdiği öğrenciler ile daha hızlı bir bağ kurabilecektir. Kurulan bu bağ sınıf yönetimi ve ders akışında öğretmenin elini güçlendirebilecektir. Özellikle aile ortamından yeni ayrılan çocukların bilişsel gelişiminin desteklenmesinde, kendine ve topluma ilişkin tutumlarının çerçevesini oluşturmakta, araştırma, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenleri kritik öneme sahip görevler üstlenmektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin nitelikli biçimde yetiştirilmesi, öğrencilerin bilişsel, bedensel, duyuşsal ve sosyal gelişim süreçlerinde görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelerini sağlayacaktır. Senemoğlu'na (1992: s.143) göre, sınıf öğretmenlerinin beklentileri üst düzeyde karşılamaları adına hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere sürekli olarak dahil edilmeleri gerekmektedir.

2.3. MOTİVASYON

Dünyamızda farklı yaşam türleri bulunmaktadır. Bunlar incelendiğinde varlıkların yaptığı her bir eylemin belli bir nedenden ötürü olduğu görülmektedir. Varlıkların gereksinimler ve istekleri yönünde hedeflerini gerçekleştirmek için eyleme dökmeleri gerekmektedir. Hedefleri eyleme dökerek ihtiyaç ve istekler giderilebilir (Gümüş ve Sezgin, 2012: s.86). Eylemi yapabilmek adına itici bir güce ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyon kavramı, bu itici güç için bir tanım niteliği taşımaktadır. Bir amaç doğrultusunda bireyin gayret göstermesi ve eyleme dökmesi, istek ve arzularının etkisiyle davranış örüntüsü kurması motivasyon olarak tanımlanabilir (Akbaba, 2010: s.348). Arı ve Bal'a (2008: s.140) göre motivasyon, kişilerin ihtiyaçlarını gidermek, belirlediği amaçlarını başarıya ulaştırmak için, hedef doğrultusunda mücadele etmesini sağlayan güçtür. Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017: s.144) motivasyonu, bireylerin enerji kapasitelerini kişisel amaç ve beklenti doğrultusunda harcamayı hedefleme durumu olarak tanımlamıştır. Motivasyon, dilimizde insanları herhangi bir amaç doğrultusunda eyleme yönelten güç şeklinde yer almaktadır. İnsanların eyleme geçiren çalışmaların tümü motivasyon kavramını barındırmaktadır (Güney, 2011: s.323). Genel anlamda bir ifadeyle motivasyon kavramı, insanların arzulanan davranışlara eğilim süreci şeklinde ifade edilebilir. Motivasyon, işe yönelmeyi barındırırken aynı zamanda bedensel ve zihinsel altyapıyı en etkili biçimde kullanmayı da barındırır. Motivasyon, kişisel yaşamda ve iş hayatında olumlu etki gücüne sahip pozitif bir kaynaktır.

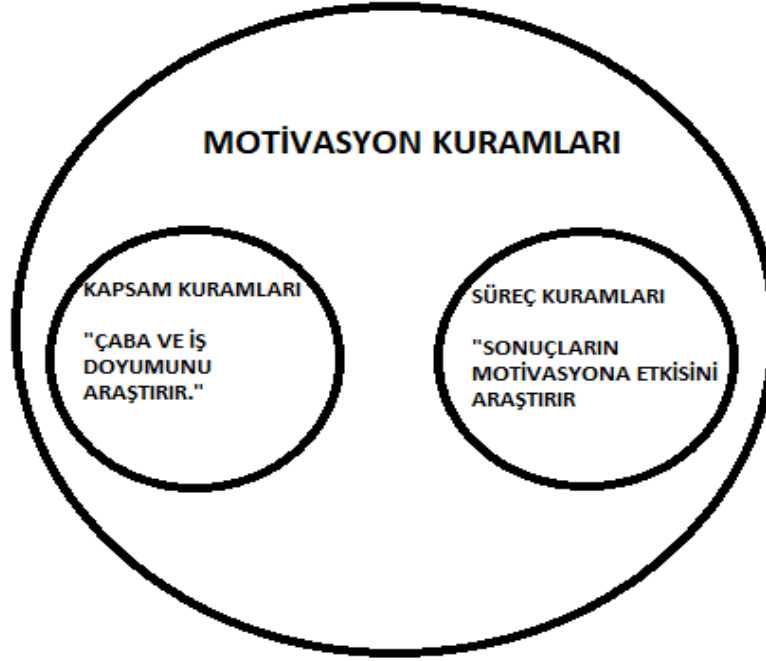
Motivasyon kelimesinin kökü incelendiğinde, bu kavram Latin kökenli olup, "hareket etmek" manasında kullanılan "movere" sözcüğünden günümüze aktarılmıştır. Motivasyon harekete geçiren anlamını taşır. Dilimizde motivasyon kelimesi Fransız dilinde kullanılan motive kelimesinden alınmıştır. Tam Türkçe karşılığı güdü olarak kullanılabilir. Bu bağlamda motivasyon da güdülenme olarak kelime karşılığı bulmaktadır. Güdülenme tanımları incelendiğinde motivasyonla aynı şekilde olarak, bireyleri belli hedefler doğrultusunda eyleme iten güç şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Motivasyonun üç önemli özelliği; harekete geçirme, harekete devam sağlama ve pozitif yönde ilerleme sağlama olarak görülebilir. Bireylerin belirli bir doğrultuda davranış göstermesine, bir işi başarmak adına gayret göstermesine sebep olan hissel yaşantısına işaret etmektedir (Başaran, 2000: s.243).

Bireylerin kendilerine katkı sunacaklarını düşündükleri amaçlar yönünde eyleme geçmesi, motivasyon taşıması önemli bir durumdur. Bu motivasyon sürecin devamını sağlamakta önemli bir paya sahiptir. Motivasyon bireylerin hedefe kilitlenmesini beraberinde getirmektedir. Motivasyon çalışma hayatında da önemli bir kavram olarak literatürde yer bulmaktadır. Fermanoğlu'na (2015: s.4) göre, iş dünyasında başarılı ve sağlıklı bir çalışma ortamının kişilerin motivasyon düzeyini yüksek tutmakla mümkün olacağını belirtmiştir. Çalışanlara kendini değerli hissettirmek etkili, gayretli ve verimli çalışmayı beraberinde getirmektedir. Ortak hedeflerin koyulması ve örgüt bilinci kazandırılması yine motivasyon kazandırmak adına önemli araçlardır. Ortak bir hedefe sahip örgüt çalışanları bu hedeflerin gerçekleşmesinden özellikle manevi doyum sağlamakta, bu da iş doyumunu ve performans düzeylerini yükseltmektedir. Motivasyon sağlık, hizmet, ticaret ve eğitim gibi önemli alanlarda geliştirici bir etkiye sahiptir. Bireylerin motivasyonları üzerine uzun yıllardır araştırmalar devam etmekte ve bu yönde birçok kuramcı tarafından kuramlar oluşturulmuş durumdadır.

2.3.1. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kuramları bireylerin neler sayesinde motive olduğunu ve bu süreçlerin ne şekilde gerçekleştiğini açıklamaya çalışmaktadır. Yıllardır süregelen araştırmalar sonucunda motivasyon kuramları iki başlık altında toplanmıştır. Kapsam kuramları ve süreç kuramları başlığı altında ayırmak motivasyon kuramlarının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Kapsam kuramları ve süreç kuramları birbirini tamamlayan, tek başlarına bir şeyleri ifade etmek anlamında eksik kalan kuramlardır. Kapsam kuramları iş doyumunu ve bireylerin gösterdiği gayret ile ilgili iken, süreç kuramları işin sonunda elde edilen sonucun bireylerin motivasyonu üzerine etkisini anlamlandırmaya çalışmaktadır (Koçel, 2005: s.346). Kapsam ve süreç kuramlarının kapsamı Şekil-5'te sunulmuştur.

Şekil 5. Kapsam ve Süreç Kuramlarının Kapsamı



(Kaynak: Şimşek vd., 2011: s.188)

Motivasyon kuramları incelendiğinde çok sayıda kuram ile karşılaşmaktadır. Kapsam kuramları içerisinde Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, Başarma İhtiyacı Kuramı, Alderfer'in Erg Kuramı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, süreç kuramları içerisinde Skinner'in Şartlandırma ve Pekiştirme Teorisi, Vroom'un Beklenti Kuramı, Geliştirilmiş Beklenti Kuramı, Eşitlik Kuramı, Lock'un Amaç Kuramı gibi çok sayıda kuram literatürde bulunmaktadır. Araştırma kapsamında kapsam kuramlarından olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı ve McClelland'ın Başarma ihtiyacı kuramı ile süreç kuramlarından Vroom'un beklenti kuramı ve Adams'ın eşitlik kuramı detayları ile açıklanacaktır.

2.3.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı birçok araştırmaya konu olan ve kapsam kuramları altında ele alınan en bilinen kuramdır. Yalnızca sosyal bilimler değil diğer bilim alanlarında da atıflarda bulunulan insan motivasyonunu temelden açıklayan bir yapı olarak ele alınan kuramdır. Maslow bireylerin ihtiyacını hiyerarşik bir sıraya koyarak ihtiyaçların basamaklı bir biçimde giderilme önceliği olduğunu

savunur. Bireylerin bu doğrultuda harekete geçerek davranış oluşturdıklarını ifade eder. Davranışın kaynağını eksiklik güdüsü ve büyüme güdüsü şeklinde ifade etmektedir. Eksiklik güdüsü ile insanların fiziksel ve hissi ihtiyaçlarının giderilmesi anlamında bir denge kurmaya çabalarken, büyüme güdüsü bireyleri mükemmele ulaşmak konusunda iter ve harekete geçirir (Aslan, 2002: s.102).

Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı insanların arzu ve ihtiyaçlarının davranış örüntülerine yön verdiğini savunur. İhtiyaçlar bireyi harekete geçirmek adına belirli bir sıralamayla hareket eder. Fiziksel ihtiyaçlar birinci sırada ele alınmıştır. Öncelikle giderilmemiş olan ihtiyaçlar bireyin harekete geçmesini sağlar. Giderilen ihtiyaçlar ise yeni bir harekete olanak tanımaz. Basit temel ihtiyaçlardan kompleks ve edinilmesi zor ihtiyaçlara doğru ilerlemek adına en düşük seviyeden başlayarak hareket edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Keser, 2006: s.4). Maslow (1943: s.385) 'un ihtiyaçlar piramidi olarak ortaya koyduğu gereksinimlerin temelden, kompleks olana doğru öncelik sırasına ilerlediği akış kuramsal anlamda oldukça önemlidir. Maslow'un ihtiyaç piramidi Şekil-6 da sunulmuştur.

Şekil 6. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



(Kaynak: Kula ve Çakar, 2015: s.194)

Fiziksel İhtiyaçlar: Birinci basamakta belirtilen bu grup, insanların temel ihtiyaçlarından meydana gelmektedir. Uyku, beslenme, su ihtiyacı, barınma,

dinlenme, cinsellik, hayatın sürdürülmesi ve diğer biyolojik ihtiyaçları belirtmektedir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2016: s.336).

Güvenlik İhtiyaçları: İkinci basamak olarak belirtilen bu grup, insanların öncelikle can güvenliğini ve yaşamını devam ettirebilme adına iş güvenliğini kapsamaktadır. Yine emeklilik ve yaşlılık dönemine ilişkin maddi ve manevi anlamda kendini garantiye alma ihtiyacı bu basamakta değerlendirilmektedir (Bayram, 2013: s.50).

Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları: Üçüncü basamakta belirtilen bu grup, insanların bir gruba dahil olmasını, kendini ifade etmeyi, anlaşılmayı, sevgi ve saygı duyulmasını, arkadaşlıklar ve kalıcı ilişkiler kurulmasını barındırmaktadır (Kaplan, 2007, s.16). Sağlıklı bir evlilik kurma ihtiyacı ve aile olma ihtiyacı bu başlık altında değerlendirilmektedir.

Değer İhtiyacı: Dördüncü basamak olarak belirtilen bu grup, insanların tanınma, başarılı olma ve saygın olma ihtiyacını ifade eder (Karapınar, 2008: s.10). Bireyin prestijli bir iş sahibi olması, kendine güven duyması çevresi tarafından önemli görülen ve ihtiyaç duyulan biri olması bireyin bu ihtiyacına hizmet edecektir.

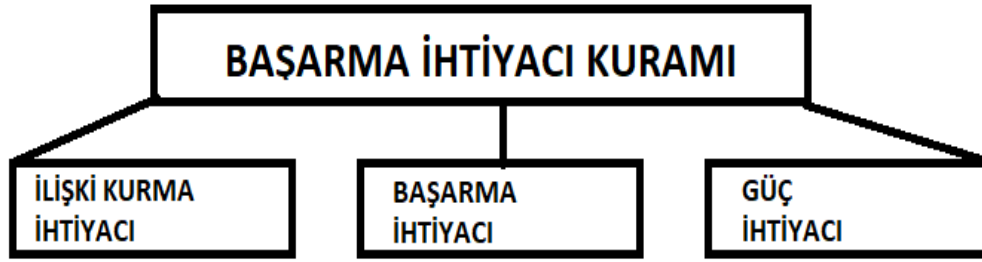
Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Son basamak olarak incelediğimiz kendini geliştirme ihtiyacı, bireyin potansiyelini kullanması ve ileriye taşınması, yaratıcılık özelliğini yaptığı işlere yansıtması, şahsına münhasır bir karaktere ulaşması gibi süreçleri kapsayan bir basamaktır (Sabancı, 2013: s.7).

2.3.1.2. Başarma İhtiyacı Kuramı

David C. McClelland'ın araştırmaları sonucu literatüre kazandırdığı Başarma İhtiyacı Kuramında başarıyı meydana getiren ihtiyaçlar konusu açıklanmıştır. David McClelland, insan davranışlarının nedenini başarma, güç ve yakın ilişki kavramları ile açıklayarak, davranışlara yön veren bu ihtiyaçların sonradan öğrenildiği görüşünü savunmaktadır. Bu ihtiyaçların hayatın farklı zaman dilimlerinde öğrenilebileceğinden hareketle hiyerarşik bir düzen izlemeyeceğini belirtmektedir (Özer ve Topaloğlu, 2008: s.6). Bireylerin üstlendikleri görevleri başarıyla sonuçlandırması ve azimli olması önemlidir (Ulukuş, 2016: s.249). Bu kuramı

Maslow'un kuramından ayıran temel fark, hiyerarşik bir düzene sahip olmaması olarak söylenebilir. Sosyal bir varlık olan insanın, bulunduğu çevre ve şartların etkisiyle bu ihtiyaçları öğrenmiş olduğunu belirten bu kuramın atıfta bulunduğu üç temel ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçlar Şekil-7 de belirtildiği üzere ilişki kurma ihtiyacı, başarı ihtiyacı ve güç ihtiyacıdır.

Şekil 7. Başarma İhtiyacı Kuramı Temel İhtiyaçlar



(Kaynak: McClelland, 1985)

İlişki Kurma İhtiyacı: Başarmak arzusu adına pozitif yönlü duygusal ilişki içerisinde bulunma, bireyin çevresindeki kişiler tarafından kabul görme, sosyalleşme ve gruba dahil olma ihtiyacı olarak ifade edilebilir (Erdem, 1997: s.71). Bu ihtiyaç, bireyin sosyal bir varlık olduğunu kabul ederek, diğer bireylerle ve gruplarla etkileşim içinde olacağına vurgu yapar. Bireyler farklı insanlara bağlılık, sevgi ve dostluk besler. Her insandan beklentileri ve duydukları ihtiyaç farklı olabilmektedir. Bazıları ile arkadaş bazıları ile dostluk ilişkileri kurabilmektedir. Aynı zamanda bazı insanlar sadece aileleri ile yakın ilişki kurarak özellikle onlarla vakit geçirmek isterken bazıları arkadaşlıklara daha çok önem vermektedir. Bazıları ise yalnız kalmayı tercih edebilmektedir (Eren, 2004: s.534).

Başarı İhtiyacı: Bu ihtiyaç bireylerin kendilerine zor bir hedef koyarak, bu hedef doğrultusunda gerekli tüm yetenek, bilgi ve birikimlerini kullanarak gösterdikleri çabaya karşılık gelmektedir (Özer ve Topaloğlu, 2008: s.4). McClelland (1985) başarı ihtiyacının, olumlu bir sonuç elde etmek adına sorumluluk alma, riske girme ve sonuca ulaşıldığında bununla ilgili dönüt alma süreçlerini kapsadığını ifade etmektedir. Yüksek başarılar elde etme isteyen kişiler, sorumluluktan kaçmaz, vizyon sahibidir, risk alabilir ve sonuçların analizini yapabilirler.

Güç İhtiyacı: Bu ihtiyaç kişilerin güç ve otoritesini artırarak çevresindeki insanları etki altına alma ihtiyacı olarak tanımlanabilir. İnsanları kendi istekleri doğrultusunda davranış yapmaya itme ihtiyacı olarak da belirtilebilir. Güç ihtiyacı, başkalarını kontrol altına almayı ve görüşlerini kabul ettirmeyi içerir.

2.3.1.3. Beklenti Kuramı

Beklenti kuramı bireylerin birbirinden bağımsız davranışlardan hangisini seçeceğini ve buna neden olan faktörleri belirlemeye çalışır. Vroom'un geliştirmiş olduğu bu kuram motivasyon olarak bir olgunun ne kadar istendiği, arzulandığı ve bunu elde etmek adına neler yapıldığını inceler (Moorhead ve Griffin, 1995: s.109, Akt. Mimaroglu, 2008: s.43).

Vroom'un beklenti kuramına göre, kişilerin güdülenmesi, ulaşmak istediği olgunun değeri ile hangi davranışın sonuca ulaştıracığına ilişkin beklentisinin çarpımı ile eş değerdir. Victor Vroom motivasyonu Şekil-8'de belirtildiği üzere temelde iki ana değer üzerinden ifade eder.

Şekil 8. Beklenti Kuramı Temel Olgular



İlk olgu “Valens”tir. Valens, kişinin göstereceği çaba sonrası ulaşacağı ödülü isteme düzeyidir. İkinci olgu olan “Bekleyiş” ise, kişinin vereceği emeğe karşılık ödüle ulaşacağına dair beklentisi ve inancıdır. Birey, çabasının ödülü getireceğine yüksek bir kanaatle inanır ise çabasını artırmaktan çekinmeyecektir (Koçel, 1998: s.353). Okul ortamında örneklendirdiğimizde ortaokul düzeyinde bir öğrenci için

çikolata ödülü vermek öğrencileri harekete geçirmeyecekken, ilkokulda bu ödül cazip bir ödül olarak kabul edilebilir ve öğrencileri harekete geçirebilir. Valens açısından örneklendirdiğimizde matematik konusunda başarısız olduğuna inanan bir öğrenciye hangi ödülü koyarsanız koyun çözebileceğini düşünmediği bir matematik sorusu için harekete geçmeyecektir.

Beklenti kuramının mantığı şunu ifade eder: Kişi emek gösterdiğinde sonuca ulaşacağına ciddi manada inanmalıdır. Ulaşılan sonucunda getirdiği ödüle karşı istek duymalıdır. Bu ikisi gerçekleştiği takdirde emek ve gayret oluşacaktır(Eren, 1996: s.112). Bu durumda motivasyon, ödülün istenilen türde olması ile başarıdan emin olma durumu ile kişileri eyleme itmektedir (Serinkan, 2012: s.165).

2.3.1.4. Eşitlik Kuramı

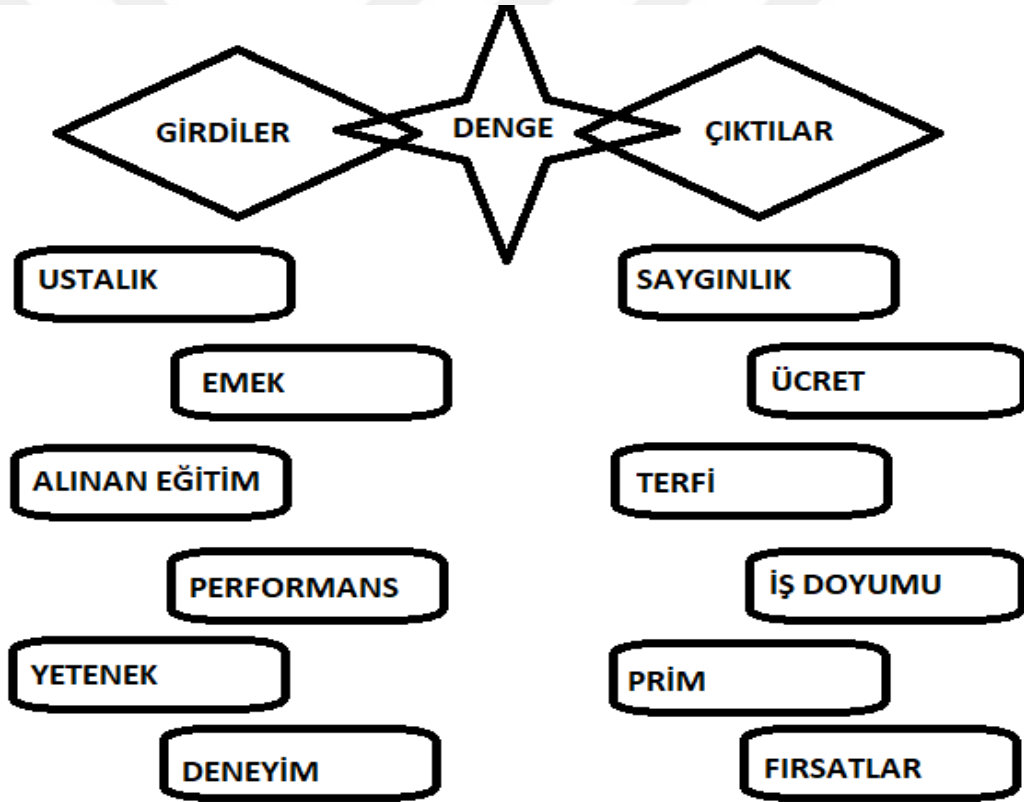
Adams, (Akt. İçerli, 2010: s.72) ülkesi ABD’de yaptığı çalışmaların sonucunda, örgüt çalışanları arasında adaletli bir ödüllendirme yöntemi kullanılmasının motivasyon açısından önemli olduğu bulunmuştur. Araştırmalarda kişilerin kendilerine verilen ödülle başkalarına verilen ödülleri yaptıkları iş bağlamında sürekli olarak kıyaslamakta olduklarını göstermiştir (Erdem, 2011: s. 220). Bu konuda bir arayış ve tespit içerisinde oldukları da bir başka araştırma bulgusu olarak göze çarpmaktadır. Adaletsizlik tespit edilir ise motivasyonlarının da bundan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. (Erdem, 2011: s. 220)

Eşitlik teorisi; kişilerin kendi hak ederek aldıkları ödülleri tek başına değerlendirmedini, diğer insanlarında hangi işler ile hangi ödülleri aldıklarını sürekli takip etmekte olduğunu savunmaktadır. Burada 3 olası durum ortaya çıkmaktadır. İlki ödüllendirmenin kendi aleyhine olması durumudur. Bu durum motivasyona olumsuz etki sunmaktadır. Eşit olması durumunda ise motivasyon olumlu etkilenmektedir. Benzer başarılarla kendisinin daha yüksek ödülle ödüllendirildiğini gören birey ise ılımlı seviyede bir artış göstermektedir. Çünkü bu kuram çerçevesinde adaletli ödül sistemi motivasyonu daha yüksek düzeyde etkilemektedir şeklinde bir tez savunulmaktadır (Kurt, 2013: s.56). Adams’a göre (Akt. İçerli, 2010: s.72) karşılaşılan durum ya da davranışın kişilerde eşitlik algısı

oluşturabilmesi için öncelikle bireylerin karşılaşılan durumlara ilişkin eşitlik algısıyla yaklaşması gerekir.

Eşitlik kuramında girdi ve çıktı olarak tanımlanan ifadeler bulunmaktadır. Harcanan çaba, gösterilen özveri ve katkı girdi olarak değerlendirilirken, işin sonucunda elde edilen kazanç çıktı olarak ifade edilebilir (Çevik ve Kılıç, 2016: s.3). Girdi ve çıktıların eşitlenmesi dengeyi oluşturur. Denge oluşan örgütlerde, kişiler arası iletişim, örgüt bağlılığı, iş doyumu ve motivasyon yüksek seyretmektedir. Bu durum Şekil-9 ile ifade edilebilir.

Şekil 9. Adams'ın Eşitlik Kuramındaki Girdi ve Çıktı Dengesi



(Kaynak: Çelik, 2011: s.53)

Eğitim kurumları toplumdaki en önemli kurumlardan biridir, merkezi insandır ve hayati bir faktör taşımaktadır. Diğer kurumlardan farklı olarak girdi-işlem-süreç döngüsünün tamamında insan vardır (Günce, 2013, s.44). Bu sebeple eğitim kurumu olan okullarda örgütsel adalet algılarının hangi unsurlardan etkilendiği ve çalışanların algılarını ne şekilde etkilediği önemlidir. (Açıkgöz, 2009, s.72). Okulun tüm

paydaşları, adalet algıları yönünde bakış açısına sahip olarak, performans ve başarılarını sergilemektedirler. Adalet algısı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini de ciddi anlamda etkilemektedir (Töremen ve Tan, 2010, s.69).

2.3.2. Öğretmen Motivasyonu

Eğitim sistemleri toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kurgulanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim kurumları kurulmakta ve eğitimciler yetiştirilmektedir. Eğitim kurumlarının temel işlevine bakıldığında nitelikli eğitimin gerçekleştirilmesi karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kurumlarını da nitelikli eğitimi gerçekleştirme ve öğrenci yetiştirmede en önemli görevlerden birini öğretmenler üstlenmektedir. Gereksinimler konusunda hazırlanan eğitim programlarını en anlaşılır ve en verimli şekilde topluma aktarma görevini gerçekleştiren öğretmenler üst düzey çaba ve emek gösteren bireyler olarak belirtilebilir. Okul öncesi çağdan üniversite eğitime ve sonrasına her kuşağa dokunan öğretmenler, özellikle gençleri yeni kuşaklara hazırlamak adına örnek kişiliklerini ve karakterlerini onlarla paylaşmaktadırlar. Gençlerin topluma faydalı, ufku geniş, nitelikli birer vatandaş olmaları arzusu öğretmenlerin öncelikli arzuları olarak değerlendirilebilir. Öğrenmeyi öğrenen, tartışabilen, sorgulayabilen, bilime katkı sunan bir gençlik yetiştirmek toplumların eğitim ve eğitimcilerden toplumun da beklentisi olarak paralellik göstermektedir (Ertürk, 2016: s.11).

Motivasyon kavramı diğer iş örgütlerinde olduğu gibi eğitim kurumları içinde önemlidir. Öğretmenin motivasyonu verdiği eğitime nitelik kazandırmaktadır. Çalışma ortamını seven ve benimseyen bir öğretmen okulun ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalarını kuvvetlendirmektedir. Okul yöneticilerinden, öğrencilerinden ve velilerden alacağı olumlu dönütler öğretmenin motivasyon düzeyine katkı sunmaktadır. Burada özellikle okul yöneticilerinin motivasyon konusuna önem vermeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin en önemli görevi öğretmen motivasyonunu artırmak olmalıdır (Öztay, 2006: s.65).

Kocabaş ve Karaköse (2005: s.90), eğitimcilerin verimlilik ve başarı isteğini motivasyonla ilişkilendirmektedir. Okul ikliminin doygunluk içermesi, okul

idaresinin kararlı ve tutarlı yapısı, diğer öğretmenlerin iletişim kanallarını açık tutması, nitelikli denetimler, çalışma saatlerinde gerektiğinde sağlanan esneklik ve alınan ücretin tatmin düzeyi motivasyonu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Emiroğlu'na (2017: s.1) göre, öğretmenlerin temel ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçlar belirlenip giderilir ise öğretmen motive olacaktır. Bu temel ihtiyaçlar içsel ve dışsal ihtiyaçlar olarak nitelenebilir. İçsel motivasyon ihtiyaçları, başarı, kendini gerçekleştirme, eğitimle ilgili söz sahibi olma, aidiyet hissine ulaşma şeklinde sayılabilirken, dışsal ihtiyaçlar maaş, ödüllendirme, esneklik şeklinde sıralanabilir. İçsel ihtiyaçlar da dışsal ihtiyaçlar da önemlidir. Çünkü bireyin motivasyonu birçok değerden etkilenmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere ilişkin en aktif rolü üstlenen onlarla etkileşimde bulunan kişiler öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmeni etkileyecek birçok faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin derse bakışı, azmi, gayreti ve başarısı dahi öğretmen motivasyonunu etkileyen etmenler olarak değerlendirilebilir. Mesleğin başında motive olamamış öğretmenlerin istifa eğilimleri yüksek görülmektedir. Bu nedenle, eğer kurumlar istekli, azimli ve verimli, yüksek bilgi düzeyine sahip öğretmenlerle birlikte çalışmak istiyorlarsa, anahtar kavram motivasyondur (Öztürk ve Uzunkol, 2013: s.432).

Öğretmen okulundan memnun ise, yönetim onu iş gelişimi anlamında destekliyorsa, saygı görüyorsa, hak ettiği kazancı alıyorsa motivasyonu artacaktır. Motivasyon artışı katkısını artıracak bu da okulun faydasına bir gelişme sağlayacaktır. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler okulda yapılması planlanan reformlarda da ön safta yer alır (Yazıcı, 2009: s.42). Kazan kazan ilişkisi burada belirgin bir şekilde görülebilir. Aynı zamanda bir öğretmenin motivasyonu diğer öğretmenleri de etkilemekte kurum genel olarak katkı veya zarar görebilmektedir. Unutulmamalıdır ki okulu geliştiren ve ileri taşıyan öğretmenlerdir (Özmen, 2017: s.141). Yüksek motivasyonun esas kaynağı, öğretmenlerin yaptıkları işin değerli olduğunu bilmeleri ve mesleklerini sevmeleridir (Öztürk ve Dünder, 2003: s.59). İlköğretim kademesinde öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar, onların sonraki yaşantılarını etkilemektedir. İlköğretim eğitiminin büyük bir kısmını yürütmekte olan sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri de

öğrencilerin bu kazanımları edinme sürecinde büyük öneme sahiptir (Pehlivan, 2008: s.152).

Motivasyon düzeyi düşük olan eğitimciler okula katkı sunmak adına fazla bir çaba içine girmeyeceklerdir. Yaptıkları işten keyif almayan eğitimciler, bu durumu derslerine yansıtacak ve okulun genel başarı düzeyine zarar verecektir. Diğer öğretmenlerin özverili çalışmaları aksi örneklerle törpülenebilecektir. Bu sebeple çalışanlarının motivasyonunu önemsemeyen bir örgütün başarılı olma şansı yoktur (Özdemir vd., 2014: s.196). Öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen öğeler de vardır. İş stresi bunlardan biri olarak sayılabilir. Öğretmenlik en stresli meslekler arasında ön sıralardadır. Sınıf mevcudunun kalabalık olması, veli iletişim problemleri, gereksiz iş yükü, sınırlı kaynaklar stres kaynakları olarak sayılabilir (Korkmaz, 2004:s.26). Öğretmen motivasyonuna zarar veren bir diğer husus ise karar alma mekanizmalarında öğretmenlere özerklik sunulmamasıdır. Yalnızca yöneticilerin verdiği talimatlar doğrultusunda hareket edilmesi motivasyon düzeyini düşürecektir. Sınıf içi özgürlük alanına sahip öğretmen çok daha verimli ve motive olacaktır (Karaboğa, 2007: s.88).

Öğretmenlerin iş motivasyonların yüksek oluşu doğrudan öğrencileri de etkileyecektir. Akademik ve sosyal yönden öğrencilere daha yüksek katkılar sunabileceklerdir. Öğrencilerin, eğitim hedefleri doğrultusunda davranışlara ulaşmasının en önemli aracıları öğretmenlerdir. Öğretmenin yüksek motivasyonu öğrencilerin de aynı şekilde sınıf içi motivasyonlarını ve eğitim reformlarını gerçekleştirmeye katkı sunacaktır. Öğretmen eğitimdeki yeniliklerin uygulanmasında, bunların öğrencilere kazandırılmasında ve başarıya ulaşılmasında kilit role sahiptir (De Jesus ve Conboy, 2001, Akt. Yazıcı, 2009: s.36).

Eğitim kurumlarında iş tatminsizliği yaşayan ve motivasyonu düşük olan öğretmenler için motivasyonu yükseltmek adına birtakım uygulamalar yapılabilir. Takdir edilmek, saygı göstermek, toplantılarda sözel olarak onore etmek, yaptıkları çalışmaları paylaşmak ve desteklemek, fırsatlar sunmak, özel günlerde hatırlamak, önemli kişilerle buluşma ayarlamak, ayın öğretmeni uygulamaları, akıllarına takılan soruların hızlıca yanıtlanması, yetkiler vermek ve sosyalleşme imkanları sunmak bazı metotlar olarak sıralanabilir (Ünal ve Gülmez, 2017: s.90). Özellikle öğretmenlere kurum içi yapılanmalarda söz vermek ve kararlara ortak etmek

görevlerin eksiksiz yapılmasını sağlayacak aynı zaman da denetim yapılmasını kolaylaştıracaktır. Motivasyonu yüksek öğretmenler sorumluluk aldığında ise dışarıdan yapılan denetime de ihtiyaç duyulmamaya başlanacaktır (Öztay,2006: s. 66).

Yaşamakta olduğumuz 2020 yılı pandemi süreci göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin, salgın ve uzaktan eğitimin getirdiği güçlükler ile motivasyonları ciddi düzeyde zarar görse de öğrencilerine değer katma arzuları motivasyonlarını sağlam tuttukları ve özverilerinden bir şey kaybetmedikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilerine olan tutkusu motivasyonları için en sağlam dayanak olmuştur. Bu süreçte özellikle üst yönetimlerce öğretmenlere kolaylaştırıcı yaklaşımlar gösterilmesi öğretmenlerin desteklenmesi onların stres yükünü bir nebze azaltabilecek, motivasyonlarını bir nebze yukarı taşıyabilecektir. Öğrenci velilerinin de bu süreçte önemli ölçüde yıprandıkları düşünüldüğünde, öğrenci velilerinin de streslerini azaltan, çocukları hakkındaki kaygıları gideren ve geleceğe ilişkin umutlarını korumalarını sağlayan kişi olma görevini öğretmenlerin üstlendiği düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analizine dair bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin var olup olmadığını ve/veya derecesini tespiti amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2015: s.79). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, motivasyon ve özyeterliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

3.2 Araştırma Grubu

Araştırma grubunun belirlenmesinde olasılığa dayanmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi, araştırmacıların araştırma sürecine kolay erişebileceği gruptaki katılımcıları dahil etmesini sağlamada kullanılan ve olasılığa dayanmayan bir yöntemdir (Hepner vd. 2008: s.352). Covid-19 pandemi sürecinde araştırma evrenine ulaşmadaki güçlüklerden dolayı uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Erdoğan ve Yazıcıoğlu (2014: s.21) örneklem büyüklüğünü hesaplarken aşağıdaki formülün kullanılmasını ve bu şekilde evren örneklem hesaplamasında ± 0.05 örnekleme hata payının dikkate alınmasını önermektedir.

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N - 1) + t^2pq}$$

Formülde bulunan değişkenler;

n: Araştırmaya kabul edilmesi gereken en düşük örnekleme sayısını,

N: Kocaeli ilinde bulunan sınıf öğretmeni sayısını,

p: Durumun gerçekleşme olasılığı,

q: Durumun gerçekleşmeme olasılığı,

t: t tablosundaki sabit katsayısı ($t = 1,96$ ($\alpha = 0.05$) de α serbestlik derecesine göre değeridir.), ($\alpha = 0.05, 0.01, 0.001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri)

d: Kabul edilen örnekleme hatasını,

göstermektedir. Kocaeli ilinde yaklaşık 6300 sınıf öğretmeninin çalıştığı Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları Bölümü'nden öğrenilmiştir. Bu sayı dikkate alınarak ilgili değerler formüle yazıldığında;

$$n = \frac{6300(1,96)^2 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2(6300 - 1) + (1,96)^2 0,5 \cdot 0,5} = 362$$

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Kocaeli ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden + 0.05 örnekleme hatası göz önünde bulundurularak en az 380 sınıf öğretmenine ulaşılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırmaya dahil olan sınıf öğretmeni sayısının örnekleme (6300 sınıf öğretmeni) temsil yüzdesi ortalama % 6 olmuştur.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 28.01.2021 tarih ve 2021/01 no'lu kararı, Kocaeli Valiliği 25.03.2021 tarih ve E-99332089-10.03-23077253 Valilik Makam oluru alınmış olup araştırma uygulanmaya başlanmıştır. Pandemi sürecinden dolayı veri toplama araçları sınıf öğretmenlerine online olarak uygulanmıştır.

Araştırma örnekleme dair frekans ve yüzde bilgileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.Katılımcılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Analizleri(n=403)

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	254	63
	Erkek	149	37
Yaş Aralığı	20-29	125	31
	30-45	183	45,4
	45+	95	23,6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	109	27
	6-10 yıl	65	16,1
	11-15 yıl	72	17,9
	16-20 yıl	49	12,2
	20 yıl üstü	108	26,8
Kurum Türü	Resmi	274	68
	Özel	129	32
Öğrenim Durumu	Lisans	370	91,8
	Lisansüstü	33	8,2
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	334	82,9
	Diğer	69	17,1
Sınıf Mevcudu Aralığı	20 ve altı	150	37,2
	20-30	144	35,7
	31 ve üstü	109	27
Toplam		403	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %63'ünün kadın, %37'sinin erkek olduğu görülmektedir. Yaş aralığı incelendiğinde %31'inin 20-29 yaş aralığında, %45,4'ünün 30-45 yaş aralığında, %23,6'sının ise 45 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin %27'sinin 1-5 Yıl, %16,1'inin 6-10 Yıl, %17,9'unun 11-15 Yıl, %12,2'sinin 15-20 Yıl ve %26,8'inin ise 20 yıl üstü görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %68'i resmi kurumlarda görev yaptığını, %32'si ise özel kurumlarda görev yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların %91,8'i lisans mezunu iken %8,2'si lisansüstü eğitim aldığını belirtmiştir. Mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin katılımcıların %82,9'unun eğitim fakültesi mezunu, %17,1'inin ise diğer fakülte türlerinden mezun oldukları belirlenmiştir. Sınıf mevcutları incelendiğinde araştırmaya katılanların %37,2'si 20 ve altı, %35,7'si 20-30 arası, %27'si ise 31 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip sınıflarda ders yaptığını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaya toplam 403 sınıf öğretmeni katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Öğretmen Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Motivasyon Ölçeği, Özyeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 43 maddeden oluşan ölçeğin deneme formu, Balıkesir’de bulunan 6 ilköğretim okulunda çalışan, uzaktan eğitimle ilgili bilgiye sahip 200 öğretmene uygulanmıştır. 43 maddelik (UETÖ) ölçek 2 uzmana incelenilerek görüşleri alınmış, her sorunun anlatmak istediği durumu anlatıp anlatmadığı incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Uzmanlar maddelerin kapsam geçerliği konusunda bir sorun olmadığını belirtmişler ve içerik açısından madde değişikliğine gerek olmadığı konusunda hemfikir olmuşlardır. Madde analizi ve faktör analizi yapılarak ölçeğin güvenirlik ve geçerliği hesaplanmış, hesaplama sonucunda ölçek 21 maddeye indirilmiştir. Maddelerin 14’ü olumlu, 7’si olumsuz özellik göstermektedir. Ölçeğin puan aralığı 21 ile 105’dir. Katılımcının ölçekten aldığı puan, uzaktan eğitime karşı olan tutum puanını belirtmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe uzaktan eğitime yönelik olumlu bir tutum sergilendiği söylenebilir. Ölçek, “Avantajlar” ve “Sınırlılıklar” olmak üzere 2 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.814, Barlett Testi anlamlılık değeri 0.000, Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı 0.835 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Motivasyon Ölçeği

Bu çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek adına Akdemir ve Arslan (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Akdemir ve Arslan (2013) ölçeği Zonguldak’ta görev yapan 150 öğretmene uygulamıştır. Ölçek “İletişim”, “İlerleme”, “Kurum faktörü” ve “Kişisel beklenti faktörü” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından birinci faktör değerleri 0.592-0.744 arasında; ikinci faktör değerleri 0.460-0.794 arasında,

üçüncü faktör değerleri 0.477-0.727 arasında, dördüncü faktör 0.620- 0.751 arasında bulunmuştur. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach-Alpha değeri ise 0.811-0.904 aralığında bulunmuştur.

3.3.3. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin özyeterliklerini ölçmek amacıyla, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005), ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmasında çeşitli üniversitelerde eğitim gören toplam 628 öğretmen adayına ulaşmıştır. Geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan ve Türkçe ’ye uyarlanan bu ölçek, orijinal olan faktör yapısını korumuştur. “Öğretim Stratejileri Kullanma”, “Öğrenci Katılımı Sağlama” ve “Sınıf Yönetimi” olmak üzere üç faktörden meydana gelen Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, her bir faktörde sekiz madde olacak şekilde toplam 24 madde içermektedir. “Öğrenci Katılımı Sağlama” faktörü, 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22 ; “Öğretim Stratejileri Kullanma” faktörü 7,10, 11, 17,18, 20, 23 ve 24. ve “Sınıf Yönetimi” faktörü ise 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ve 21. maddelerden oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından “Öğrenci Katılımı Sağlama”da maddelerin faktör değerleri 0.53-0.65 arasında; “Öğretim Stratejileri Kullanma”da maddelerin faktör değerleri 0.57-0.70 arasında; “Sınıf Yönetimi”ndeki maddelerin faktör değerleri ise 0.49-0.74 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçekte bulunan her bir faktöre ve ardından ölçeğin tamamına dair Cronbach-alpha değeri hesaplanmıştır ve ölçekte bulunan üç faktörün de Cronbach-alpha güvenirlik katsayıları; 1. faktörde.82, 2. faktörde 86 ve 3.faktörde 84 bulunurken ölçeğin toplamı için .93 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çalışılan kurum türü, mezuniyet durumu, öğrenim durumu ve öğrenci sayısını belirlemeye ilişkin sorular içeren Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 28.01.2021 tarih ve 2021/01 numaralı kararı,

Kocaeli Valiliği 25.03.2021 tarih ve E-99332089-10.03-23077253 Valilik Makam oluru alınmış olup araştırma Kocaeli’de uygulanmaya başlanmıştır. Pandemi sürecinden dolayı veri toplama araçları sınıf öğretmenlerine online olarak uygulanmıştır. 403 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel veriler analiz edilmeden önce dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği, Motivasyon Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği için tüm alt boyutlarıyla normallik analizi gerçekleştirilmiş olup tüm boyutların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla parametrik analizler uygulanarak t testi, ANOVA ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada p anlamlılık değeri $<.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerden kullanılan ölçeklere ilişkin yapılan normallik analizleri yapılmıştır. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ve Motivasyon Ölçeğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk analizleri Tablo 4’de sunulmuştur ($p<.05$).

Tablo 4.Ölçeklere ilişkin K-S ve S-W analizleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	p
Öğrenci Katılımı	,134	403	,000	,924	403	,000
Öğretim Stratejileri	,159	403	,000	,889	403	,000
Sınıf Yönetimi	,172	403	,000	,884	403	,000
Özyeterlik-Toplam	,167	403	,000	,897	403	,000
Avantajları	,116	403	,000	,910	403	,000
Sınırlılıkları	,096	403	,000	,941	403	,000
Tutum-Toplam	,107	403	,000	,918	403	,000
İletişim Faktörü	,184	403	,000	,846	403	,000
İlerleme Faktörü	,144	403	,000	,918	403	,000
Kurum Faktörü	,125	403	,000	,926	403	,000
Kişisel Beklenti Faktörü	,124	403	,000	,919	403	,000
Motivasyon-Toplam	,117	403	,000	,933	403	,000

Araştırmada kullanılacak parametrik ve nonparametrik testleri belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum

Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.Ölçeklere ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri

	Skewness		Kurtosis	
	İstatistik	Std.Err.	İstatistik	Std.Err.
Öğrenci Katılımı	-,661	,122	-,650	,243
Öğretim Stratejileri	-,838	,122	-,450	,243
Sınıf Yönetimi	-,826	,122	-,546	,243
Özyeterlik-Toplam	-,792	,122	-,548	,243
Avantajları	-,757	,122	-,396	,243
Sınırlılıkları	-,511	,122	-,528	,243
Tutum-Toplam	-,711	,122	-,389	,243
İletişim Faktörü	-1,142	,122	,752	,243
İlerleme Faktörü	-,290	,122	-,989	,243
Kurum Faktörü	-,338	,122	-,783	,243
Kişisel Beklenti Faktörü	-,530	,122	-,657	,243
Motivasyon-Toplam	-,444	,122	-,501	,243

Verilerin Skewness değerleri için -1.5, +1.5 ve Kurtosis değerleri için -3, +3 aralığında bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Arıcı, 2004). Tablo 5 incelendiğinde Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ilişkin tüm alt boyutların ve ölçek toplam değerlerinin normal dağılım gösterdiği sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda yapılan analizde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, öz yeterlikleri ve motivasyon düzeyleri ile alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ve Motivasyon Ölçeğine verdikleri yanıtlar ve ölçek puanları, ilişkisel tarama modeliyle incelenmiştir. Yapılan t testi, ANOVA ve korelasyon analizlerinden elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları hangi düzeydedir?*” şeklindedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapmalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler(n=403)

Alt Boyut	N	Min	Orta Değer	Maks	$\bar{x}$	ss.
Avantajları	403	14,00	52,00	70,00	48,48	16,21
Sınırlılıkları	403	7,00	24,00	35,00	23,08	7,87
Toplam	403	21,00	76,00	105,00	71,56	23,78

Tablo 6 incelendiğinde Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Avantajları alt boyutu için orta değer 52 iken ortalaması 48,48, standart sapması ise 16,21 olduğu görülmektedir. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Sınırlılıkları alt boyutu için orta değer 24 iken ortalaması 23,08, standart sapması ise 7,87 olarak bulunmuştur. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği toplam puan için orta değer 76 iken ortalaması 71,56, standart sapması ise 23,78 olarak bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan

sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının olumlu olduğu, tutum puanlarının orta ve yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, çalışılan kurum türüne, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna ve sınıfındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*” şeklindedir. Alt problemine ilişkin bulgular ilgili tablolar ile sunulmuştur. Uzaktan eğitime yönelik tutum ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
Avantajlar	Kadın	254	47,62	16,48	401	-1,387	,166
	Erkek	149	49,94	15,70			
Sınırlılıklar	Kadın	254	22,57	7,97	401	-1,698	,090
	Erkek	149	23,95	7,64			
Toplam	Kadın	254	70,19	24,12	401	-1,507	,133
	Erkek	149	73,89	23,09			

Tablo7’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ve alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0.05$). Bu bulgu uzaktan eğitime yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA analizi Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkeni Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Avantajlar	Gruplararası	20986,905	2	10493,453	49,565	,000	1<2,3
	Gruplariçi	84683,665	400	211,709			
	Toplam	105670,571	402				
Sınırlılıklar	Gruplararası	4851,621	2	2425,811	48,458	,000	1<2,3 2<3
	Gruplariçi	20023,838	400	50,060			
	Toplam	24875,459	402				
Toplam	Gruplararası	45998,429	2	22999,214	50,725	,000	1<2,3 2<3
	Gruplariçi	181362,951	400	453,407			
	Toplam	227361,380	402				

Tablo 8’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Yapılan Sheffe analizi ile gruplar arası farklılıklar incelenmiştir. Buna göre avantajlar alt boyutunda 20-29 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin diğer yaş grupların göre anlamlı daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Aynı şekilde Sınırlılıklar alt boyutunda 20-29 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin 30-45 yaş aralığı ve 45+ yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinden anlamlı düşük puan aldıkları görülmüştür. 45+ yaş katılımcı sınıf öğretmenlerinin 30-45 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerden de anlamlı yüksek puanlara ulaştıkları görülmektedir. Toplam değere ilişkin incelendiğinde 45+ yaş grubunun diğer iki yaş aralığından anlamlı yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA analizi Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Avantajlar	Gruplararası	24591,044	4	6147,761	30,178	,000	1<3,4,5
	Gruplariçi	81079,527	398	203,717			2<3,4,5
	Toplam	105670,571	402				
Sınırlılıklar	Gruplararası	5584,496	4	1396,124	28,804	,000	1<3,4,5
	Gruplariçi	19290,963	398	48,470			2<3,4,5
	Toplam	24875,459	402				
Toplam	Gruplararası	53556,425	4	13389,106	30,660	,000	1<3,4,5
	Gruplariçi	173804,955	398	436,696			2<3,4,5
	Toplam	227361,380	402				

Tablo 9’da sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Yapılan Sheffe analizi ile gruplar arası farklılıklar incelenmiştir. Alt boyutlar ve toplam değere ilişkin bulgular incelendiğinde benzer olarak 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin daha düşük mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre anlamlı yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdem ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile çalışılan kurum türü değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çalışılan Kurum Türü Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Kurum Türü	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	P
Avantajlar	Resmi	274	54,27	10,52	165,505	10,048	,000
	Özel	129	36,19	19,12			
Sınırlılıklar	Resmi	274	25,69	5,61	175,831	9,410	,000
	Özel	129	17,54	9,05			
Toplam	Resmi	274	79,95	15,63	166,597	9,932	,000
	Özel	129	53,73	28,00			

Tablo 10’da sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kurum türü değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Resmi kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre avantajlar alt boyutu, sınırlılıklar alt boyutu ve toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile mezun olunan fakülte değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Fakülte	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	P
Avantajlar	Eğitim	334	50,47	14,75	84,998	4,704	,000
	Diğer	69	38,86	19,38			
Sınırlılıklar	Eğitim	334	23,95	7,28	86,399	4,298	,000
	Diğer	69	18,88	9,21			
Toplam	Eğitim	334	74,41	21,69	85,130	4,608	,000
	Diğer	69	57,74	28,39			

Tablo 11’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin avantajlar alt boyutunda, sınırlılıklar alt boyutunda ve toplam puan ortalamalarının Diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile öğrenim durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	P
Avantajlar	Lisans	370	47,89	16,63	61,016	-4,412	,000
	Lisansüstü	33	55,09	7,95			
Sınırlılıklar	Lisans	370	22,88	8,10	61,054	-3,131	,003
	Lisansüstü	33	25,36	3,87			
Toplam	Lisans	370	70,76	24,45	64,988	-4,203	,000
	Lisansüstü	33	80,45	11,05			

Tablo 12’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Lisansüstü mezunu olan sınıf öğretmenlerinin avantajlar alt boyutu, sınırlılıklar alt boyutu ve toplam puan ortalamalarının lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA analizi Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıf Mevcudu Değişkeni Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Avantajlar	Gruplararası	17706,891	2	8853,445	40,260	,000	1<2,3
	Gruplariçi	87963,680	400	219,909			
	Toplam	105670,571	402				
Sınırlılıklar	Gruplararası	3780,941	2	1890,470	35,848	,000	1<2,3 2<3
	Gruplariçi	21094,518	400	52,736			
	Toplam	24875,459	402				
Toplam	Gruplararası	37791,194	2	18895,597	39,870	,000	1<2,3
	Gruplariçi	189570,186	400	473,925			
	Toplam	227361,380	402				

Tablo 13’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna

ulaşılmıştır($p<0.05$). Yapılan Sheffe analizi ile gruplar arası farklılıklar incelenmiştir. Tüm boyutlarda 20 öğrenciden daha az öğrenciye sahip olan öğretmenlerin anlamlı daha düşük puanlar aldığı yapılan Sheffe analizi ile belirlenmiştir. Sınırlılıklar alt boyutunda bu bilgiye ek olarak 31 öğrenciden daha fazla öğrenciye sahip olan öğretmenlerin 20-30 aralığında öğrenciye sahip olan öğretmenlerden de anlamlı daha yüksek puanlara ulaştığı görülmüştür.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları hangi düzeydedir?*” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	N	Min	Orta Değer	Maks	$\bar{x}$	ss.
İletişim Faktörü	403	7,00	31,00	35,00	29,56	6,05
İlerleme Faktörü	403	4,00	14,00	20,00	14,26	4,72
Kurum Faktörü	403	8,00	31,00	40,00	30,31	7,90
Kişisel Beklenti Faktörü	403	7,00	28,00	35,00	26,45	7,40
Toplam	403	26,00	103,00	130,00	100,58	23,85

Tablo 14 incelendiğinde Öğretmen Motivasyon Ölçeği İletişim Faktörü alt boyutu için orta değer 31 iken ortalaması 29,56, standart sapması ise 6,05 olarak bulunmuştur. Motivasyon Ölçeği İlerleme Faktörü alt boyutu için orta değer 14 iken ortalaması 14,06, standart sapması ise 4,72 olarak bulunmuştur. Motivasyon Ölçeği Kurum Faktörü alt boyutu için orta değer 31 iken ortalaması 30,31, standart sapması ise 7,90 olarak bulunmuştur. Motivasyon Ölçeği Kişisel Beklenti Faktörü alt boyutu için orta değer 28 iken ortalaması 26,45, standart sapması ise 7,40 olarak bulunmuştur. Toplam değere ilişkin orta değer 103 iken ortalaması 100,58, standart sapması ise 23,85 olarak bulunmuştur Buna göre katılımcıların motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, çalışılan kurum türüne, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna ve sınıfındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Alt problemine ilişkin bulgular ilgili tablolar ile sunulmuştur.

Motivasyon düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi analizi Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	P
İletişim Faktörü	Kadın	254	29,92	5,85	401	1,558	,120
	Erkek	149	28,95	6,34			
İlerleme Faktörü	Kadın	254	14,54	4,67	401	1,515	,130
	Erkek	149	13,80	4,78			
Kurum Faktörü	Kadın	254	30,84	7,85	401	1,780	,076
	Erkek	149	29,40	7,92			
Kişisel Beklenti Faktörü	Kadın	254	26,89	7,51	401	1,549	,122
	Erkek	149	25,70	7,17			
Toplam	Kadın	254	102,18	23,82	401	1,766	,078
	Erkek	149	97,85	23,73			

Tablo 15’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre motivasyon düzeyi alt boyut ve toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Motivasyon düzeyi ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA analizi Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Yaş Değişkeni Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
İletişim Faktörü	Gruplararası	1349,246	2	674,623	20,195	,000	1>2,3
	Gruplariçi	13362,134	400	33,405			
	Toplam	14711,380	402				
İlerleme Faktörü	Gruplararası	578,593	2	289,297	13,820	,000	1>2,3
	Gruplariçi	8373,526	400	20,934			
	Toplam	8952,119	402				
Kurum Faktörü	Gruplararası	1660,706	2	830,353	14,189	,000	1>2,3
	Gruplariçi	23409,140	400	58,523			
	Toplam	25069,846	402				
Kişisel Beklenti Faktörü	Gruplararası	1319,308	2	659,654	12,744	,000	1>2,3
	Gruplariçi	20704,400	400	51,761			
	Toplam	22023,707	402				
Toplam	Gruplararası	18872,127	2	9436,063	17,995	,000	1>2,3
	Gruplariçi	209754,161	400	524,385			
	Toplam	228626,288	402				

Tablo 16’da sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Yapılan Sheffe analizi ile gruplar arası farklılıklar incelenmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam değere ilişkin olarak yapılan Sheffe analizi ile 20-29 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gruplarından anlamlı daha yüksek puanlara ulaştıkları görülmektedir.

Motivasyon düzeyi ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA analizi Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İletişim Faktörü	Gruplararası	1430,620	4	357,655	10,718	,000	3,4,5<1
	Gruplariçi	13280,759	398	33,369			5<2
	Toplam	14711,380	402				
İlerleme Faktörü	Gruplararası	734,540	4	183,635	8,894	,000	5<1,2
	Gruplariçi	8217,579	398	20,647			
	Toplam	8952,119	402				
Kurum Faktörü	Gruplararası	1910,029	4	477,507	8,206	,000	5<1,2
	Gruplariçi	23159,817	398	58,190			
	Toplam	25069,846	402				
Kişisel Beklenti Faktörü	Gruplararası	1530,746	4	382,687	7,432	,000	4<1
	Gruplariçi	20492,961	398	51,490			5<1,2
	Toplam	22023,707	402				
Toplam	Gruplararası	21486,277	4	5371,569	10,321	,000	3,4,5<1
	Gruplariçi	207140,011	398	520,452			5<2
	Toplam	228626,288	402				

Tablo 17’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Yapılan Sheffe analizi ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlar ve toplam değerinde 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinden anlamlı daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. İletişim faktörü alt boyutunda ve toplam değerinde 1-5 yıl arası sınıf öğretmenlerinin 11 yıl ve üzeri sınıf öğretmenlerinden anlamlı yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Kişisel beklenti alt boyutunda 15-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden anlamlı daha düşük puanlara ulaştığı belirlenmiştir.

Motivasyon düzeyi ile çalışılan kurum türü değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi analizi Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Çalışılan Kurum Türü Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Kurum Türü	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	T	P
İletişim Faktörü	Resmi	Kadın	274	28,39	6,27	325,586	-6,531	,000
	Özel	Erkek	129	32,05	4,69			
İlerleme Faktörü	Resmi	Kadın	274	13,39	4,60	401	-5,611	,000
	Özel	Erkek	129	16,12	4,45			
Kurum Faktörü	Resmi	Kadın	274	28,98	7,90	401	-5,061	,000
	Özel	Erkek	129	33,12	7,13			
Kişisel Beklenti Faktörü	Resmi	Kadın	274	25,20	7,42	401	-5,069	,000
	Özel	Erkek	129	29,09	6,65			
Toplam	Resmi	Kadın	274	95,96	23,88	401	-5,894	,000
	Özel	Erkek	129	110,38	20,68			

Tablo 18’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kurum türü değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0.05$). Özel kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve toplam değere ilişkin daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir.

Motivasyon düzeyi ile mezun olunan fakülte değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi analizi Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri için Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Analizi

Alt Boyut	Fakülte	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	P
İletişim Faktörü	Eğitim	334	29,63	6,01	401	0,536	,593
	Diğer	69	29,20	6,25			
İlerleme Faktörü	Eğitim	334	14,10	4,76	401	-1,483	,139
	Diğer	69	15,03	4,47			
Kurum Faktörü	Eğitim	334	30,20	7,86	401	-0,615	,539
	Diğer	69	30,84	8,13			
Kişisel Beklenti Faktörü	Eğitim	334	26,35	7,41	401	-0,571	,568
	Diğer	69	26,91	7,40			
Toplam	Eğitim	334	100,29	23,84	401	-0,538	,591
	Diğer	69	101,99	24,00			

Tablo 19’da sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre motivasyon düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Motivasyon düzeyi ile öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi analizi Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	P
İletişim Faktörü	Lisans	370	29,78	5,94	401	2,491	,013
	Lisansüstü	33	27,06	6,75			
İlerleme Faktörü	Lisans	370	14,44	4,71	401	2,585	,010
	Lisansüstü	33	12,24	4,38			
Kurum Faktörü	Lisans	370	30,56	7,76	401	2,153	,032
	Lisansüstü	33	27,48	8,96			
Kişisel Beklenti Faktörü	Lisans	370	26,66	7,38	401	1,916	,056
	Lisansüstü	33	24,09	7,38			
Toplam	Lisans	370	101,44	23,57	401	2,454	,015
	Lisansüstü	33	90,88	25,17			

Tablo 20’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre motivasyon düzeylerinde kişisel beklenti alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken($p>.05$), diğer alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır($p<.05$). Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin iletişim faktörü, ilerleme faktörü, kurum faktörü alt boyutlarında ve toplam değere ilişkin anlamlı daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir.

Motivasyon düzeyi ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA analizi Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Sınıf Mevcudu Değişkeni Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
İletişim Faktörü	Gruplararası	925,811	2	462,905	13,432	,000	3<1,2
	Gruplariçi	13785,569	400	34,464			
	Toplam	14711,380	402				
İlerleme Faktörü	Gruplararası	357,515	2	178,757	8,320	,000	3<1,2
	Gruplariçi	8594,604	400	21,487			
	Toplam	8952,119	402				
Kurum Faktörü	Gruplararası	874,370	2	437,185	7,228	,001	3<1,2
	Gruplariçi	24195,476	400	60,489			
	Toplam	25069,846	402				
Kişisel Beklenti Faktörü	Gruplararası	664,399	2	332,200	6,221	,002	3<1,2
	Gruplariçi	21359,308	400	53,398			
	Toplam	22023,707	402				
Toplam	Gruplararası	10927,685	2	5463,843	10,039	,000	3<1,2
	Gruplariçi	217698,602	400	544,247			
	Toplam	228626,288	402				

Tablo 21’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre motivasyon düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Tüm boyutlarda 31 öğrenciden daha fazla öğrenciye sahip olan öğretmenlerin anlamlı daha düşük puanlar aldığı yapılan Sheffe analizi ile belirlenmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin özyeterlikleri hangi düzeydedir?*” şeklindedir. Analiz sonucunda alt probleme ilişkin elde edilen bulgular tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	N	Min	Orta Değer	Maks	$\bar{x}$	ss.
Öğrenci Katılımı	403	8,00	55,00	72,00	49,80	16,66
Öğretim Stratejileri	403	8,00	59,00	72,00	52,74	16,72
Sınıf Yönetimi	403	8,00	58,00	72,00	51,68	17,84
Toplam	403	24,00	171,00	216,00	154,23	50,47

Tablo 22 incelendiğinde Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Öğrenci Katılımı alt boyutu için orta değer 55 iken ortalaması 49,80, standart sapması ise 16,66 olarak bulunmuştur. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Öğretim Stratejileri alt boyutu için orta değer 59 iken ortalaması 52,74, standart sapması ise 16,72 olarak bulunmuştur. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Sınıf Yönetimi alt boyutu için orta değer 58 iken ortalaması 51,68, standart sapması ise 17,84 olarak bulunmuştur. Toplam değere ilişkin orta değer 171 iken ortalaması 154,23, standart sapması ise 50,47 olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcıların özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, çalışılan kurum türüne, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna ve sınıfındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ilgili tablolar ile sunulmuştur.

Özyeterlik düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi analizi Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	254	49,68	17,01	401	-0,189	,850
	Erkek	149	50,01	16,10			
Öğretim Stratejileri	Kadın	254	52,62	17,00	401	-0,190	,849
	Erkek	149	52,95	16,29			
Sınıf Yönetimi	Kadın	254	51,76	18,09	401	0,110	,912
	Erkek	149	51,56	17,48			
Toplam	Kadın	254	154,06	51,29	401	-0,086	,931
	Erkek	149	154,51	49,20			

Tablo 23’te sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre özyeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özyeterlik düzeyi ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA analizi Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkeni Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	15848,211	2	7924,105	33,130	,000	1>2,3 2>3
	Gruplariçi	95673,909	400	239,185			
	Toplam	111522,119	402				
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	10370,002	2	5185,001	20,330	,000	1>2,3 2>3
	Gruplariçi	102017,640	400	255,044			
	Toplam	112387,643	402				
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	12496,798	2	6248,399	21,637	,000	1>2,3 2>3
	Gruplariçi	115512,180	400	288,780			
	Toplam	128008,978	402				
Toplam	Gruplararası	114661,404	2	57330,702	25,223	,000	1>2,3 2>3
	Gruplariçi	909185,048	400	2272,963			
	Toplam	1023846,452	402				

Tablo 24’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). Tüm alt boyutlar ve toplam değere ilişkin olarak yapılan Sheffe analizi ile 45 yaş üstü sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gruplarından anlamlı daha düşük puanlara ulaştıkları görülmektedir. Aynı şekilde 30-45 yaş aralığında olan sınıf öğretmenleri 20-29 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinden anlamlı daha düşük puanlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özyeterlik düzeyi ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA analizi Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	21396,244	4	5349,061	23,622	,000	3<1
	Gruplariçi	90125,875	398	226,447			4<1,2
	Toplam	111522,119	402				5<1,2,3
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	14441,317	4	3610,329	14,670	,000	4<1
	Gruplariçi	97946,326	398	246,096			5<1,2,3
	Toplam	112387,643	402				
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	17653,233	4	4413,308	15,917	,000	4<1,2
	Gruplariçi	110355,744	398	277,276			5<1,2,3
	Toplam	128008,978	402				
Toplam	Gruplararası	158577,167	4	39644,292	18,235	,000	3<1
	Gruplariçi	865269,285	398	2174,043			4<1,2
	Toplam	1023846,452	402				5<1,2,3

Tablo 25’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır($p<0.05$). Yapılan Sheffe analizi ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlar ve toplam

değerde 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinden anlamlı daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. 15-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve toplam değerde 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası sınıf öğretmenlerinden anlamlı düşük puanlar aldığı, öğretim stratejileri alt boyutunda ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden anlamlı düşük puanlar aldıkları görülmüştür. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ise öğrenci katılımı ile toplam değerde 1-5 yıl arası kıdem sahip olan sınıf öğretmenlerinden anlamlı daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir.

Özyeterlik düzeyi ile çalışılan kurum değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi analizi Tablo 26’te sunulmuştur.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çalışılan Kurum Türü Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Kurum Türü	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	P
Öğrenci Katılımı	Resmi	274	45,19	15,78	278,653	-9,208	,000
	Özel	129	59,59	14,07			
Öğretim Stratejileri	Resmi	274	49,08	16,94	312,922	-7,363	,000
	Özel	129	60,52	13,29			
Sınıf Yönetimi	Resmi	274	47,84	18,26	322,883	-7,313	,000
	Özel	129	59,85	13,81			
Toplam	Resmi	274	142,11	50,07	302,010	-8,049	,000
	Özel	129	179,95	40,88			

Tablo 26’da sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kurum türü değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Özel kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve toplam değere ilişkin daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir.

Özyeterlik düzeyi ile mezun olunan fakülte değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi analizi Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Fakülte	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	P
Öğrenci Katılımı	Eğitim F.	334	48,91	16,54	401	-2,377	,018
	Diğer	69	54,12	16,67			
Öğretim Stratejileri	Eğitim F.	334	51,77	16,77	102,451	-2,681	,009
	Diğer	69	57,42	15,75			
Sınıf Yönetimi	Eğitim F.	334	50,93	18,07	105,273	-2,007	,047
	Diğer	69	55,35	16,35			
Toplam	Eğitim F.	334	151,61	50,69	102,301	-2,395	,018
	Diğer	69	166,88	47,70			

Tablo 27’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0.05$). Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ve toplam değere ilişkin daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir.

Özyeterlik düzeyi ile öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi analizi Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Puanlarına İlişkin t Testi Analizi

Alt Boyut	Eğitim D.	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	P
Öğrenci Katılımı	Lisans	370	50,28	16,72	401	1,920	,056
	Lisansüstü	33	44,48	15,09			
Öğretim Stratejileri	Lisans	370	53,39	16,52	401	2,654	,008
	Lisansüstü	33	45,39	17,45			
Sınıf Yönetimi	Lisans	370	52,07	17,81	401	1,454	,147
	Lisansüstü	33	47,36	17,90			
Toplam	Lisans	370	155,74	50,34	401	2,025	,043
	Lisansüstü	33	137,24	49,46			

Tablo 28’de sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde öğrenci katılımı ile sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>.05$), öğretim stratejileri alt boyutunda ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri alt boyutunda ve toplam değere ilişkin anlamlı daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir.

Özyeterlik düzeyi ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ANOVA analizi Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcudu Değişkeni Puanlarına İlişkin ANOVA Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	10212,715	2	5106,358	20,161	,000	2<1
	Gruplariçi	101309,404	400	253,274			3<1,2
	Toplam	111522,119	402				
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	6789,835	2	3394,918	12,860	,000	3<1,2
	Gruplariçi	105597,808	400	263,995			
	Toplam	112387,643	402				
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	7922,400	2	3961,200	13,194	,000	3<1,2
	Gruplariçi	120086,578	400	300,216			
	Toplam	128008,978	402				
Toplam	Gruplararası	74165,379	2	37082,690	15,619	,000	3<1,2
	Gruplariçi	949681,073	400	2374,203			
	Toplam	1023846,452	402				

Tablo 29’da sunulan analiz incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Tüm boyutlarda 31 öğrenciden daha fazla öğrenciye sahip olan öğretmenlerin anlamlı daha düşük puanlar aldığı yapılan Sheffe analizi ile belirlenmiştir. Öğrenci katılımı alt boyutunda 20-30 arası öğrenciye sahip olan öğretmenlerin 20’nin altında öğrenciye sahip olan öğretmenlerden anlamlı daha düşük puanlara ulaştığı görülmüştür.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin özyeterlikleri, motivasyonları ve uzaktan eğitime karşı olan tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin Pearson Korelasyon testi kullanılarak ulaşılan bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlikleri, Motivasyonları Ve Uzaktan Eğitime Karşı Olan Tutumları Arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K
Avantajları (A)	1											
Sınırlılıkları (B)	,944**	1										
Tutum Toplam (C)	,994**	,974**	1									
Öğrenci Katılımı (D)	-,561**	-,532**	-,558**	1								
Öğretim Stratejileri (E)	-,509**	-,483**	-,507**	,950**	1							
Sınıf Yönetimi (F)	-,512**	-,495**	-,513**	,958**	,959**	1						
Özyeterlik Toplam (G)	-,535**	-,511**	-,533**	,984**	,984**	,988**	1					
İletişim Faktörü (H)	-,310**	-,321**	-,318**	,539**	,531**	,536**	,543**	1				
İlerleme Faktörü (I)	-,391**	-,415**	-,404**	,360**	,352**	,349**	,359**	,652**	1			
Kurum Faktörü (İ)	-,403**	-,437**	-,419**	,415**	,406**	,409**	,416**	,714**	,844**	1		
Kişisel Beklenti Fak. (J)	-,363**	-,391**	-,377**	,377**	,364**	,369**	,376**	,691**	,809**	,906**	1	
Motivasyon Toplam (K)	-,402**	-,430**	-,416**	,462**	,452**	,455**	,463**	,834**	,894**	,961**	,946**	1

Korelasyon katsayısı incelenirken değerler +1.00 ve -1.00 aralığında alınmaktadır. Alınan değer +1.00’e yaklaştıkça doğru orantılı mükemmel bir ilişki, alınan değer -1.00’e yaklaştıkça ters orantılı mükemmel bir ilişki olarak ifade edilmektedir. Korelasyon katsayılar analiz edilirken mutlak değer içerisinde düşünülerek 1.00-.70 arası değerler yüksek ilişkiyi, .69-.30 arası değerler orta düzey

bir ilişkiyi ve 29-.00 arası değerler ise düşük düzey bir ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2013: s. 32). Yapılan korelasyon analizi incelendiğinde Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ($r=,994$, $r=,974$), Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ($r=,984$, $r=,984$, $r=,988$) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği ($r=,834$, $r=,894$, $r=,961$, $r=,946$)’nin kendi alt boyutlarıyla doğru orantılı yüksek ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği alt boyutları ve toplam değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeklerin tüm boyutlarda kendi aralarında ters orantılı orta düzey bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği alt boyutları ve toplam değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeklerin tüm boyutlarda kendi aralarında ters orantılı orta düzey bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği alt boyutları ve toplam değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde doğru orantılı orta düzey bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ait bulgular, ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve daha sonra gerçekleştirilebilecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, motivasyon ve özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu değişkenler ışığında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan kurum türü, mezun olunana fakülte, öğrenim durumu ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta ve üst seviyede olduğunu göstermektedir. Literatürde, elde edilen bulgularla paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Ağır (2007) ve Kuşkonmaz (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta düzeyde ve olumlu yönde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Ülkü (2018)'nin araştırma bulgularının yorumlanmasıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları orta düzeyde olmakla beraber daha çok olumsuz yönde olarak sonuçlanmıştır. Ateş ve Altun (2008) 'un yaptıkları araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin bu konuda kararsızlık düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar açısından sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta ve üst düzeyde çıkması Covid-19 pandemi koşullarına bağlı olarak öğretmenlerin gündelik yaşamlarında ve eğitim-öğretim ortamlarında teknolojiyi sıkça kullanılıyor olmalarına bağlanabilir. Nitekim teknolojiyi sürekli kullanıyor olmak uzaktan eğitime karşı tutumu olumlu yönde etkileyebilir. Bu bulgu Kışla (2005) ve Brinkerhoff ve Koroghlanian'ın (2005) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca teknoloji ile yetişen bir öğretmen neslinin uzaktan eğitim sistemine yabancılık çekmeyeceği ve uzaktan eğitimin öğretmenlere zaman ve mekan esnekliği gibi birçok kolaylık sunmasının etkili olduğu söylenebilir.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Çalışılan Kurum Türü, Mezun Olunan Fakülte, Öğrenim Durumu ve Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci alt problemin verileri incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, analiz sonuçları değerlendirildiğinde uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin sorularını cevaplayan sınıf öğretmenleri arasında cinsiyet değişkeni yönüyle anlamlı bir farkın olmaması erkek ve kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun, literatürdeki birçok araştırma sonucu ile tutarlı olduğu görülmektedir (Ağır, 2007; Ateş ve Altun, 2008; Gündüz, 2013; Yalman ve Kutluca, 2013). Sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik gösterdikleri bu ortak tutum, uzaktan eğitim programlarının cinsiyet fark etmeksizin tüm öğretmenlerde aynı etkiyi yaratması olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde yaş değişkeni açısından alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avantajlar alt boyutunda 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre anlamlı daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Aynı şekilde Sınırlılıklar alt boyutunda 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin 30-45 yaş aralığı ve 45+ yaş aralığında yer alan öğretmenlerden anlamlı düşük puan aldıkları görülmüştür. 45+ yaş katılımcı öğretmenlerin 30-45 yaş aralığındaki öğretmenlerden de anlamlı yüksek puanlara ulaştıkları görülmektedir. Toplam değere ilişkin veriler incelendiğinde 45+ yaş grubunun diğer iki yaş aralığından anlamlı yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu farklılıkların çok çeşitli nedenleri olabilir. Araştırmacılar Uzaktan eğitime yönelik tutumlara dair yaşlar arasında farklılıklar görülmesinin nedenlerinin teknolojik bilgi yetersizliğinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir (Alea vd, 2020). Bununla birlikte katılımcıların yaşları arttıkça yüksek puanlar almalarında, yaşlarından kaynaklanan yüz yüze eğitim zorluklarından bir kaçış olabileceği düşünülebilir. Gürültü, kalabalık ortam, sürekli ayakta durmak gibi sebepler, yaşı ileri olan

katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının diğer katılımcılara oranla anlamlı yüksek puanlar almalarına sebep olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde mesleki kıdem değişkeni yönüyle alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde benzer olarak 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha düşük mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir. 1-5 yıl mesleki kıdem ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde benzer ve farklı sonuçların bulunduğu çalışmalar görülmüştür. Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik inançlarının kıdem yıllarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucunu elde etmiştir. Yine Ağır'ın (2007) ilkökul öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Baek vd, (2017)'nin öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeye dönük araştırmalarında kıdem yılı 15'in üzerinde olan öğretmenlerin, daha az deneyimli olanlara göre mobil öğrenmeye yönelik tutum puanlarının fazla olduğu görülmüştür. Araştırmalardaki bu farklılıkların nedeni salgın dönemi koşullarıyla açıklanabilir. Salgın döneminin getirdiği uzaktan eğitime sistemine devam zorunluluğu, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin teknolojik araç gereç kullanmadaki eksikliklerini kapatıp sürece dahil olabilmek ve öğrencilerine daha fazla yararlı olabilmek adına motivasyonlarını artırmış; bu durum tutum puanlarına olumlu yönde etki etmiş olabilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik kurum türü değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin verileri incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin avantajlar alt boyutunda, sınırlılıklar alt boyutunda ve toplam değere ilişkin özel kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Literatürde bu yönde araştırma yapan Ağır'ın (2007) çalışmasında, devlet okulunda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmiş; resmi okullarda çalışan öğretmenlerin özel okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu bir tutumda oldukları sonucuna varılmıştır. Ancak bu

sonuç anlamlı düzeyde bir farkı oluşturmamıştır. Moçoşoğlu ve Kaya (2020) ile Ülkü'nün (2018) yapmış oldukları araştırmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile çalışılan kurum türü değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yakın bir tarihte Yıldız (2021) tarafından benzer bir çalışma yapılmış, O da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak Yıldız (2021) devlet ve özel okul öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair benzer tutumlar sergilemesine rağmen iki yapının birbirinden farklı sorunlardan dolayı bu durumun ortaya çıktığını savunmuştur. Bu araştırmada ise elde edilen verilerde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden resmi kurumlarda çalışan öğretmen sayısının özel kurumlarda görev yapan öğretmen sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmanın ilgili değişkeninin verilerini etkileyebilir. Diğer taraftan kurum türleri yönü ile özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi koşulları nedeniyle artan iş yükleri ile birlikte uzak eğitime karşı tutumlarının olumsuz yönde etkilenmesi mümkün görünmektedir. Özel okullardaki uzaktan eğitim uygulamaları ile devlet okullarında uygulanan uzaktan eğitim uygulamaları arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde mezun olunan fakülte değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin avantajlar alt boyutunda, sınırlılıklar alt boyutunda ve toplam değere ilişkin anlamlı daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir. Başka bir deyişle, Eğitim Fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenleri, diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek tutum puanlarına ulaşmışlardır. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mezun olunan fakülteye göre inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu bilgilerin literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yüzde 17'sinin başka bir fakülte mezunu olduğu, yüzde 83'ünün de eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunlarının sayısal olarak fazla olması, anlamlı farklılığın bir nedeni olabilir. Diğer taraftan Türkiye'de en son alan dışı sınıf öğretmeni alımının 1998 yılında gerçekleşmiş olması göz önüne alınırsa, sonucun bu şekilde çıkması anlaşılır bir durumdur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde öğrenim durumu değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin avantajlar alt boyutunda, sınırlılıklar alt boyutunda ve toplam değere ilişkin anlamlı daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde benzer ve farklı sonuçların bulunduğu çalışmalar görülmüştür. Ağır (2007) ve Yumuşak ve Kırıyıcı (2004) araştırmalarında lisansüstü mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulmuşlardır. Bu bakımdan araştırma bulgularıyla tutarlılık gösteren çalışmalardır. Ülkü'nün (2018) farklılaşma yönüyle benzer bir sonuca ulaştığı söylenebilir. Ülkü'nün (2018) çalışmasında öğrenim durumu değişkeni verileri incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinden ön lisans mezunu olanlarla lisans ve yüksek lisans mezunu olanlar arasında uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine Yahşi ve Kırkıç'ın (2020) yapmış oldukları araştırma neticesinde ulaşılan sonuca göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Moçoşoğlu ve Kaya da (2020) yapmış oldukları çalışmada eğitim durumları değişkeninde uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu çalışmada yüksek lisans yapmış olan sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek puanlar almalarının nedeni yüksek lisans eğitimlerinde kazandıkları edinimler ve becerilerle ilişkilendirilebilir. Çünkü yüksek lisans eğitimi, alana dair birçok uzmanlığı içinde barındırdığı gibi teknolojik yeterlikleri de destekleyen bir süreçtir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim alan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek tutum puanlarına ulaşmaları, edinimlerini uzaktan eğitime yansıtmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde sınıf mevcudu değişkeninin verileri incelendiğinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm boyutlarda 20 öğrenciden daha az öğrenciye sahip olan sınıf öğretmenlerinin anlamlı daha düşük puanlar aldığı yapılan analiz ile belirlenmiştir. Sınırlılıklar alt boyutunda bu bilgiye ek olarak 31 öğrenciden daha fazla öğrenciye sahip olan sınıf öğretmenlerinin 20-30 aralığında öğrenciye sahip olan öğretmenlerden de anlamlı daha yüksek puanlara ulaştığı görülmüştür. Düşük sınıf mevcuduna sahip olan

öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin daha düşük olmasının sebebi yüz yüze eğitim süreçlerinde daha verimli ders işlemeleri olarak yorumlanabilir. Kalabalık sınıflarda yüz yüze eğitim sınıf yönetimi bakımından zorluklar içerir. Uzaktan eğitimde ders akışını yönetmek kalabalık sınıflara sahip sınıf öğretmenleri için çok daha kolay bir süreç haline gelmiştir. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik tutumu sınıf mevcudu değişkenine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan çalışmanın bu yönüyle araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü alt probleme ait veriler incelendiğinde elde edilen bulgularla, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin yaptıkları işin saygınlığına ve yapılmaya değer olduğuna inandıkları, işlerini sahiplendikleri, işe dair sorumluluk sahibi oldukları, kendilerini işlerinde başarılı bireyler olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenliğin genel kanı olarak kutsal bir meslek diye nitelenmesi ve saygınlığının olması motivasyonu artıran en önemli sebeplerden biridir (Silah, 2001: s.95). Ertürk (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin içsel motivasyona yönelik algılarının yüksek; dışsal motivasyona yönelik algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Çalışılan Kurum Türü, Mezun Olunan Fakülte, Öğrenim Durumu Ve Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenlerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Dördüncü alt probleme ait veriler incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Literatür taramasında Ağça ve Ertan (2008), Argon ve Ertürk (2013), Ertürk ve Aydın (2015), Dündar vd (2007)'nin araştırmalarında öğretmenlerin motivasyonunda cinsiyet değişkeni yönüyle benzer sonuçlara ulaştıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinde yaş değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlar ve toplam değere ilişkin olarak yapılan analiz ile 20-29 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gruplarından anlamlı daha yüksek puanlara ulaştıkları görülmektedir. Literatür incelendiğinde Tuncer vd. (2018) araştırmalarında benzer bir sonuç bulmuş, bu durumu iş yaşamlarında ileri yaş grubunun içinde bulundukları bıkkınlık halinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı dönemde salgının hayatımızda bıraktığı olumsuz etkiler ve eğitim öğretimde yaşanan köklü değişiklikler yaşça daha genç olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkilememiş ya da artırmışken; ileri yaşlardaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde düşüslere sebep olmuştur, yorumu yanlış olmayacaktır. Ertürk (2016)'ün yapmış olduğu araştırmada 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin 20-30 yaş grubuna göre motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu da salgının sebep olduğu olumsuz etkilerin motivasyon üzerindeki değişkenliği göstermesi bakımından değerlidir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlar ve toplam değerde 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinden anlamlı daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. İletişim faktörü alt boyutunda ve toplam değerde 1-5 yıl arası sınıf öğretmenlerinin 11 yıl ve üzeri sınıf öğretmenlerinden anlamlı yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Kişisel beklenti alt boyutunda 15-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden anlamlı daha düşük sonuçlara ulaştığı belirlenmiştir. Verilerden hareketle 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin iletişim, dayanışma, destekleme, velilerle diyalog kurma, mesleğe ve meslektaşına önem verme gibi durumlarda daha etkin oldukları söylenebilir. 15-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, genç öğretmenlere oranla dışsal motivasyonlara daha kapalı oldukları; takdir edilmek, eleştirilmek, yönetime katılmak gibi beklenti alt boyutu maddelerinde daha düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Genel kanı, mesleki kıdem arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır(Cemaloğlu ve Şahin, 2007, 385). 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlar ve toplam değerde 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem

aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinden anlamlı daha düşük puanlar aldıkları görülmüş de aynı şekilde değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinde kurum türü değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve toplam değere ilişkin devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Özel eğitim kurumlarındaki rekabet ve performans beklentilerinin devlet okullarına daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu durumun, özel okullarda görev yapan öğretmenlerde baskı yaratması olasıdır. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaptıkları işte motivasyon düzeylerinin yüksek olması, daha az sorunla karşılaşacaklarına inançtan kaynaklanabilir. Diğer taraftan farklı çalışmalarda kurum türünün karıştırıldığı görülmektedir. Özel okul-devlet okulu veya meslek lisesi- Anadolu lisesi- fen lisesi gibi farklı gruplamalarla ele alınan çalışmalar nedeniyle literatür taraması yapmak güçleşmektedir. Bu nedenle motivasyon üzerine olan araştırmalarda okul türü kriterine daha fazla yer verilmelidir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinde mezun olunan fakülte değişkenine göre alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde mezun olunan fakülte değişkenine göre yapılan araştırma yok denecek kadar azdır. Canöz vd, (2019) yapmış oldukları çalışmada araştırma sonuçlarına paralel bir bulgu elde etmişler; ilköğretim öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin mezun oldukları alan ve görev yaptıkları hizmet alanı açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Taş ve Selvitopu (2018) yaptıkları araştırmada diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadan elde edilen farklılaşmanın olmadığına dair veriyi Canöz vd, (2019) olumlu karşılamış, bu durumu öğretmenlerin farklı alanlardan gelmesinin yaratacağı olumsuz etkilerin en aza indirilmesi bakımından değerli bulmuşlardır. İlk bakışta bu durum olumlu bir sonuç gibi gözükse de motivasyon açısından eğitim fakültesi mezunlarının daha yüksek puan almaları beklenen bir durumdur. Öğretmenlik mesleğini tercih edip eğitim fakültesinde ortalama 4 yıl öğrenim görmüş olan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin

motivasyonlarının yüksek olması, eğitim kalitesinin artması bakımından önemli bir durumdur. Eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer fakülte mezunu sınıf öğretmenlerine göre benzer motivasyon puanlarına sahip olmaları ya da daha az motive olmaları, eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimleri sürecinde mesleğe dair geliştirdikleri beklentiler ile atandıktan sonra karşılaştıkları durumlar arasında büyük farkların olmasından kaynaklanabilir. Bu da mesleğe dair motivasyonlarında beklenen puanlara ulaşamamalarına neden olmuş olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre motivasyon düzeylerinde kişisel beklenti alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken, diğer alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin iletişim faktörü, ilerleme faktörü, kurum faktörü alt boyutlarında ve toplam değere ilişkin anlamlı daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir. Kişisel beklenti alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmaması öğretmenlerin, bu yöndeki ortak sorunlara ve beklentilere sahip oldukları anlamını taşıyabilir. Diğer taraftan lisans mezunlarının iletişim, ilerleme ve kurum alt boyutlarında anlamlı yüksek puan almaları, lisansüstü mezunların öğretmenlik mesleğine bakışının daha nesnel olduğu sonucunu verebilir. İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir(Çelikten vd, 2005, s.213). Bu bakımdan özellikle iletişim faktörü alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek puan almaları anlaşılabilir bir durumdur. İlerleme faktörü alt boyutlarındaki farklılaşma ise lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeleri samimi ve yeterli bulmamalarından kaynaklanabilir. Ücret, meslekte ilerleme, terfi olanakları, kariyer geliştirme olanakları lisansüstü mezunu öğretmenler için yeterli bir motivasyon kaynağı olmayabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre motivasyon düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm boyutlarda 31 öğrenciden daha fazla öğrenciye sahip olan öğretmenlerin anlamlı daha düşük puanlar aldığı yapılan analiz ile belirlenmiştir. Kalabalık sınıflar sorunu eğitim sistemimizin başlıca sorunları arasındadır. Mevcut sayısı azlığı ya da çokluğu öncelikle sınıf yönetimi açısından

önemli bir değişkendir. Yönetimi zor olan bir sınıfta akademik başarıyı sağlamak çok güç olacaktır. Bu bakımdan mevcut sayısı, motivasyonu etkilemektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Beşinci alt probleme ait veriler incelendiğinde elde edilen bulgularla, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri yönüyle genel anlamda kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Literatürde öğretmenlerin özyeterliklerini ölçmeye dönük çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar bulan çok sayıda araştırmacının (Çimen, 2007; Özata, 2007; Gençtürk, 2008; Barut, 2011; Benzer, 2011; Turcan, 2011; Eker, 2014) olduğu görülmüştür. Bir öğretmenin özyeterliğinin yüksek düzeyde olması, öğrencilerini derse karşı tutum ve ders başarısı yönünden olumlu yönde etkileyebileceği anlamına gelebilir. Bu bakımdan öğretmen özyeterliklerinin önemi hayatidir.

Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Çalışılan Kurum Türü, Mezun Olunan Fakülte, Öğrenim Durumu ve Sınıfındaki Öğrenci Sayısı Değişkenlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Altıncı alt probleme ait veriler incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre özyeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ekici (2006) ve Cheung (2008) tarafından yapılan araştırmalarda kadın öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek puanlara çıkmasına rağmen, birçok araştırmacının (Saracaloğlu ve Dinçer, 2009; Aslan ve Sağır, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Başer vd, 2005; Çakır vd, 2006; Saracaloğlu vd, 2006; Karahan, 2006; Kaya, 2008; Zengin Kapıcı, 2003; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Yaman vd, 2004) cinsiyet yönünden öğretmen özyeterliklerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 43'e göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Bu araştırma ve diğer birçok araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, motivasyon ve özyeterliklerinin cinsiyet yönünden farklılaşmaması, öğretmenlik mesleğinde cinsiyet fark etmeksizin bir ortak meslek algısının yerleştiğinin bir kanıtı olması beklenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam puana ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlar ve toplam değere ilişkin olarak yapılan analiz ile 45 yaş üstü öğretmenlerin diğer yaş gruplarından anlamlı daha düşük puanlara ulaştıkları görülmektedir. Aynı şekilde 30-45 yaş aralığında olan öğretmenler 20-29 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden anlamlı daha düşük puanlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taramasında benzer bir sonucun Kapıcı (2002) tarafından bulunduğu görülmüştür. Araştırmacının bu durumu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdem yılı fazla olan öğretmenlere nazaran daha dinamik, idealist ve mesleki bilgilerinin güncel olmalarına bağladığı görülmektedir. Derbedek (2008) tarafından yapılan çalışmada ise yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının 31-40 yaş arasındakilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın pandemi döneminde gerçekleştirildiği göz önüne alındığında uzaktan eğitime geçiş ile birlikte teknolojik özyeterliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum ileri yaşlardaki öğretmenlerin klasik sınıf ortamındaki yetkinliklerini uzaktan eğitim yoluyla canlı sınıflara aktaramama endişesini ifade edebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve toplam değerinde 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerden anlamlı daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. 15-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve toplam değerinde 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası öğretmenlerden anlamlı düşük puanlar aldığı, öğretim stratejileri alt boyutunda ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düşük puanlar aldıkları görülmüştür. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise öğrenci katılımı ile toplam değerinde 1-5 yıl arası kıdem sahip olan öğretmenlerden anlamlı daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular bir bütün olarak incelendiğinde kıdem arttıkça özyeterliklerin düştüğü neticesini vermektedir. Bunun nedeni de kıdem yılı düşük olan sınıf öğretmenlerinin daha kıdemli öğretmenlere nazaran yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programına yönelik olarak ders tasarım ve işleyişlerini her bir öğrencinin seviyesine göre şekillendirmede, ölçme-değerlendirme süreçlerinde farklı yöntemler uygulamada, sınıfında etkinlik temelli ders içeriği oluşturup buna uygun işleyiş

sağlamada, öğretimsel stratejileri etkin olarak kullanmada ve etkin bir sınıf yönetimini sağlamada daha yeterli olmalarından kaynaklanıyor denilebilir. Bunun yanı sıra daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler yaş değişkeninde de bahsedildiği üzere pandemi dönemiyle beraber geçilen uzaktan eğitime bağlı olarak teknolojiyle paralel giden öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanabilmede kendilerini daha az yeterli görebilirler. Özçelik (2006) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin kıdemleri artarken bilgisayar öz yeterlik inancının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Bütün Kuş (2005) yapmış olduğu araştırmada öğretmen kıdemleri ile bilgisayar özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin ters orantılı olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda kıdem yılı yükseldikçe öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi artabileceğinden dolayı öz yeterlik algıları düşmesi olası bir durumdur. Buna karşın Say (2005) ve Gençtürk (2008) araştırmalarında kıdem yılı arttıkça öğretmenlik özyeterlik algısının da arttığı bulgusunu ortaya koymuşlardır. Özata (2007) ve Üstüner vd (2009) ise araştırmalarında kıdem faktörünün öğretmen özyeterliliği üzerinde etkili olmadığını savunmuşlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kurum türü değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ve toplam değere ilişkin daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir. Bu durumun birden fazla nedeni olabilir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci sayıları resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlere oranla daha azdır. Genel kanı, öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin özyeterlik puanlarının daha yüksek olduğudur. Diğer taraftan motivasyonda da benzer sonuçlar bulunması, özyeterliliğin motivasyonu ya da motivasyonun özyeterliliği etkilediği sonucunu bize verebilir. Kurum türü değişkeninin yeteri kadar araştırmalara dahil edilmemesi ya da okul türü ile karıştırılması durumu motivasyon değişkenini irdelerken de karşımıza çıkmaktadır. Literatürde bu doğrultuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ve toplam değere ilişkin daha yüksek sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Bu durum Eğitim Fakültesi mezunu olmayan sınıf

öğretmenlerine karşı olan bakış açısını değiştirmek için diğer fakülte mezunu sınıf öğretmenlerinin kendi özyeterlik düzeylerini yüksek gösterme çabalarına bağlanabilir. Ayrıca öğretmenler, başta zümreleri olmak üzere aynı kurumda görev yapan diğer öğretmenlerle bilgi ve tecrübelerini paylaşmaktadırlar. İletişim araçlarının bilgiye ulaşmadaki sağladığı kolaylıklar, mesleki tecrübenin vermiş olduğu bilgi ve edinimler ile birlikte özyeterlik düzeyleri de yükselmektedir. Normal şartlarda kıdem yılı yükselirken özyeterliğin de yükselmesi anlaşılır bir durumdur. Diğer fakülte mezunlarının meslekte 20 yılı aşkın bir süredir çalışıyor olmaları, özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Literatür incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre özyeterlik yönüyle daha yüksek puanlara ulaştıkları çalışmalara rastlanmıştır (Karacaoğlu, 2008; Eroğlu, 1999; İzci, 1999). Diğer taraftan mezun olunan fakülte değişkeni yönünden farklılaşmanın bulunamadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Gençtürk ve Memiş, 2010; Gençtürk, 2008).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde öğrenci katılımı ile sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretim stratejileri alt boyutunda ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretim stratejileri alt boyutunda ve toplam değere ilişkin Lisansüstü öğretmenlere göre anlamlı daha yüksek puanlara ulaştığı görülmektedir. Kasap (2012), lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını belirtmiştir. Zararsız'ın (2012) yaptığı araştırmada da benzer bir sonuca ulaştığı tespit edilmiştir. lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması beklentisi aldıkları eğitimle açıklanabilir. Alanlarında diğer öğretmenlere göre daha çok bilgi sahibi olmaları gerektiği ve bu durumun kendilerine olan güvenlerini artırmış olması beklentisi söz konusudur. Bu çalışmada tersi bir durumun görülmesi, araştırmaya katılan lisansüstü eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin özelinde uygulama yeterliliklerinin düşük olmasından ve bu durumun özyeterliklerine olumsuz yansımalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre özyeterlik düzeylerinde alt boyutlar ve toplam değere ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm boyutlarda 31 öğrenciden daha fazla öğrenciye

sahip olan öğretmenlerin anlamlı daha düşük puanlar aldığı yapılan analiz ile belirlenmiştir. Öğrenci katılımı alt boyutunda 20-30 arası öğrenciye sahip olan öğretmenlerin 20'nin altında öğrenciye sahip olan öğretmenlerden anlamlı daha düşük puanlara ulaştığı görülmüştür. Bu durumda sınıf mevcudu azaldıkça öz yeterlik düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılabilir. Kalabalık sınıflar sınıf yönetimi açısından bir öğretmen için istenmeyen bir durumdur. Sınıf yönetimini sağlayamayan bir öğretmenin derse ve öğrencilere karşı algısı olumsuz yönde değişebilir. Bu durum, öğretmenin özyeterlik düzeyini olumsuz etkileyecektir. Diğer taraftan Raudenbus vd. (1992) bu görüşün tam tersini savunmuş; kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapmanın çok yüksek seviyede özyeterliğe sebep olduğunu belirtmişlerdir. Çimen (2007) ve Seçer (2011) ise yapmış oldukları araştırmalarda sınıf mevcudu değişkeninin öğretmen özyeterliği yönünden farklılaşmaya sebep olmadığını saptamışlardır. Başka bir açıdan düşünüldüğünde, pandemi koşullarında yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenleri özyeterlikler konusunda uzaktan eğitim koşullarını dikkate alarak araştırma sorularını yanıtlamış olabilirler. Bu bağlamda canlı sınıflar marifetiyle kalabalık sınıflarla yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri akademik yönden verimli olmamış, bu durum sınıf öğretmenlerinin özyeterliğini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci yaşları göz önüne alındığında yüz yüze eğitimde zaten zor olan kalabalık sınıf gerçeği, uzaktan eğitimde öğrenciye erişmek bakımından çok daha zor bir hal alması olası bir durumdur.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Motivasyon ve Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yedinci alt probleme dair yapılan korelasyon analizi incelendiğinde Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin kendi alt boyutlarıyla doğru orantılı yüksek ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği alt boyutları ve toplam değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeklerin tüm boyutlarda kendi aralarında ters orantılı orta düzey bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği alt boyutları ve toplam değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeklerin tüm boyutlarda kendi aralarında ters orantılı orta düzey bir ilişkiye sahip olduğu

görülmektedir. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği alt boyutları ve toplam değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde doğru orantılı orta düzey bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri yüksek olan sınıf öğretmenlerinin daha düşük motivasyonlara ve özyeterliklere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca özyeterlik düzeyleri yüksek olan sınıf öğretmenlerinin, motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acil uzaktan eğitim koşullarında yapılan bu araştırma, uygulama koşullarından bağımsız olarak yorumlanamaz. Görev bilincine sahip, kendini mesleğine ve öğrencilerine adanmış, motivasyonu ve özyeterlikleri yüksek olan sınıf öğretmenleri uzaktan eğitime temkinli yaklaştıkları düşünülebilir. Bununla birlikte işbirliği ve dayanışma içinde meslektaşlarıyla birlikte süreci en iyi şekilde yürütmeye çalışmışlardır. Diğer taraftan düşük motivasyon ve özyeterlik puanlarına sahip sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih etmişler ve bu konuda daha yüksek tutum puanlarına sahip olmuşlardır. Pandemi sürecinde, yüz yüze eğitime ara verilmesi sebebiyle acil olarak yapılandırılan web tabanlı uzaktan eğitime dair yapılan bu tür araştırmalar, sürecin avantaj ve dezavantajlarını görme ve bu tip beklenmedik durumlarda eğitim sistemlerinin uygun şekilde yapılandırılması adına önemli çalışmalar olabilir.

Öneriler: Gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak alan çalışanlarına, kurumlara ve araştırmacılara yön göstereceği düşünülen bazı öneriler sunulmuştur.

Alan Çalışanlarına Yönelik Öneriler:

I. Uzaktan eğitimin bir sistem olarak kabul edilmesi ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, her okulda uzman bir çalışma biriminin oluşturulabilir ve bu birimde yer alan görevlilerin iş tanımları yapılabilir.

II. Dünyadaki başarılı uzaktan eğitim sistemleri incelenebilir ve fark yaratan uygulamalar ülkemizde uygulanan uzaktan eğitim sistemine adapte edilebilir.

III. Öğretmenler gelişen teknoloji ile beraber değişen dijital yeterlilikleri takip etmeleri için eğitimlerle sürekli desteklenebilir.

IV. Uzaktan eğitimde öğreticilere ve öğrenenlere sistemin kullanımına ilişkin eğitim verilebilir ve uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgilendirme yapılabilir.

V. Araştırma sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri yüksek olan sınıf öğretmenlerinin daha düşük motivasyonlara ve özyeterliklere sahip oldukları görülmüştür. Bu durumun nedenleri çok yönlü araştırılabilir ve öğretmen özyeterlik ve motivasyonlarını artırıcı tedbirler alınabilir.

VI. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları orta ve üst seviyededir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını artırmak için bu alanda hizmet içi eğitimler verilebilir.

VII. Mesleki kıdemi düşük olan sınıf öğretmenlerinin tutum puanlarını artırmak, mesleki özyeterliklerini desteklemek ve motivasyonlarını yükseltmek için mentörlük uygulaması devreye sokulabilir ve alanında isim yapmış kıdemli öğretmenlerden bu yönde fayda sağlanabilir.

VIII. Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih eden sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitime yönelik özyeterlikleri ve motivasyonlarını artıran tedbirler alınabilir. Bu yönde, yüz yüze eğitimin kalitesini artıran uygulamalar üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

I. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Yapılacak araştırmalarda örneklem kümesi genişletilerek ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum, özyeterlik ve motivasyonları araştırılabilir.

II. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum, motivasyon ve özyeterliklerini etkileyen cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, sınıf mevcudu, çalışılan kurum türü, öğrenim durumu gibi değişkenlere yönelik geçerliliği yüksek sonuçlar elde etmek için birebir görüşmeleri içeren nitel çalışmalar yapılabilir.

III. Literatürde çalışılan kurum türü, mezun olunan fakülte gibi karıştırılan değişkenlerin ortak adlarının belirlenmesi ve sayısı çok az olan sınıf mevcudu, çalışılan kurum türü gibi araştırma değişkenlerinin daha fazla araştırmaya konu olması sağlanabilir.

IV. Bu çalışmada uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarına yer verilmiştir. Öğrenenlerin ve velilerin de süreçteki rolleri düşünüldüğünde çalışmaya öğrenci ve veli görüşü katılarak yeniden düzenleme yapılabilir.

V. Çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutum, motivasyon ve özyeterlik ele alınmıştır. Bunun yanında uzaktan eğitime yönelik bilgi, beceri, yarar algısı gibi başka değişkenler de çalışmaya eklenebilir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akgün, C. H. ve Kavuncubaşı, A. (2016). Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2011). Going the Distance: Online Education in The United States, 2011. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
- Aslan, A. (2002). Örgütte Kişisel Gelişim. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ataman, G. (2002). İşletme Yönetimi. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aytürk, N. (2010). Örgütsel ve Yönetimsel Davranış. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bandura, A. (1985). Model of Causality in Social Learning Theory. In Cognition and Psychotherapy (pp. 81-99). Springer, Boston, MA.
- Başaran, İ.E, (2000). Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul(4. Baskı).Ankara: Feryal Matbaası.
- Eren, E. (2004). Yönetim ve Örgüt Psikolojisi (10. Baskı), Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E. (1996). Yönetim Psikolojisi, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Gülbahar, Y. (2009). E-Öğrenme. (1.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Gülbahar, Y. (2017). E-öğrenme. Pegem Atıf İndeksi, 1-410. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, S. ve Beşir S. (2012). Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Güney, S. (2011), Örgütsel Davranış, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Holmberg, B. (2005). Theory and Practice of Distance Education. Routledge.
- İşman, A. (2008). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim (1. Baskı).Ankara: Pegem A Yayınları.
- Keegan, D. (1996). Foundations of Distance Education (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315004822>
- Keser, A. (2006). Çalışma Yaşamında Motivasyon (1. Baskı). İstanbul: Alfa Akademi.
- Koçel, T. (2005). İşletme Yöneticiliği, İstanbul: Arıkan Basım.

- McClelland, D. C. (1985). Human Motivation (Scott Foresman, Glenview, IL). McClelland Human Motivation 1985.
- Moore M.G. ve Kearsley G. (2005). Distance Education: A Systems View. Belmont, California: Wadsworth.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). Distance Education: A Systems View of Online Learning. Cengage Learning.
- Oral, B. (2007). Uzaktan Eğitim, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Ed. Ö.Demirel, E. Altun). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, P. S. ve Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda Kapsam Kuramları. Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar: Ed. Serinkan, C. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 83-104.
- Robbins, S. P. (1994). Örgütsel Davranışın Temelleri (Çev. S.A. Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2009). Uzaktan Eğitim. M.Sarıtaş (Ed.). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Pegem A. Yayıncılık. 137-163.
- Schlosser, C. A., ve Anderson, M. L. (1994). Distance Education: Review Of The Literature. AECT Publication Sales, 1025 Vermont Ave., NW, Ste. 820, Washington, DC 20005-3547.
- Serinkan, C. (2012). Liderlik ve Motivasyonda Güncel Konular. C. Serinkan (Ed.) , Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. 149-177.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (3. Baskı). New Jersey: Prentice Hall
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2003). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education, Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. Statistics, US Department of Education.
- Simonson, M., Zvacek, S. M. ve Smaldino, S. (2019). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition.
- Simonson, M., Smaldino, S., ve Zvacek, S. (2015). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education Charlotte. NC: IAP.
- Sümer, N. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Culturally Relevant Parenting Predictors of Attachment Security: Perspectives from Turkey. In P. Erdman & K.-M. Ng (Eds.), Attachment: Expanding The Cultural Connections (pp. 157–179). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Şimşek, M., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2011). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Uğur, S. (2014). The Roles of Teachers in Open and Distance Learning-Açık ve Uzaktan Öğrenmede Eğitimcilerin Rollerini. Açıköğretimle 30 Yıl. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 235-244.

- Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalçın, S. (2002). Personel Yönetimi. İstanbul: Beta Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Ağır, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Akbaba, S. (2010). “Eğitimde Motivasyon” . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13) , 343-361.
- Ali, I. (2020). The Covid-19 pandemic: Making sense of rumor and fear: Op-ed. *Medical Anthropology*, 39(5), 376-379.
- Arı Sağlam, G. ve Bal Çıma, E. (2008). “Tükenmişlik Kavramı: Birey Ve Örgütler Açısından Önemi”. Yönetim ve Ekonomi: *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları”.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 159-179.
- Aslan, O. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tutumlarının, Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin ve Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi. *In Proceedings of the 8th International Education Technology Conference* (pp. 868-873).
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). “Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3).
- Avşar, İ. İ. (2011). “Moodle ile Temel Bilgi Teknolojileri Dersinin Uygulama Süreci”. Akademik Bilişim, 11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Azar, A. (2010). “Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları”. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 6(12).
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). “Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri”. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1).
- Barut, E. (2011). İlköğretim 2. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1995). "Comments On The Crusade Against The Causal Efficacy Of Human Thought". *Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 26(3), 179-190.
- Bandura, A. (1997). "The Anatomy Of Stages Of Change". *American Journal Of Health Promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.
- Başer, N., Günhan, B. C. ve Yavuz, G. (2005). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma". XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30.
- Baykara Pehlivan, K. (2013). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2)
- Bayrakçı, M. (2007). "Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması". *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Bıkmaz, F. H. (2002). "Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği". *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bıkmaz, F. H. (2004). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Milli Eğitim Dergisi*, 161(28.04).
- Bingöl, B. (2020). "Peyzaj Mimarlığı Öğrencilerinin COVID-19 Sürecinde Acil Uzaktan Öğretim Üzerine Görüşleri: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği". *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (20), 890-897.
- Bilgiç, H. G. Ve Tüzün, H. (2015). "Yükseköğretim Kurumları Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programlarında Yaşanan Sorunlar". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Bozkurt, A. (2013). "Açık ve Uzaktan Öğretim: Web 2.0 ve Sosyal Ağların Etkileri. *Akademik Bilişim*", 13, 23-25.
- Bozkurt, A. (2017). "Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). "Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A.ve Sharma, R. C. (2020). "Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic". *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.

- Brinkerhoff, J. ve Koroghlanian, C. M. (2005). "Student Computer Skills and Attitudes Toward Internet-Delivered Instruction". *Journal of Educational Computing Research*, 32 (1), 27-56.
- Brousseau, B. A. Book, C. ve Byers, J. L. (1988). "Teacher Beliefs and the Cultures of Teaching". *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.
- Bunker, E. L. (2003). "The History of Distance Education Through the Eyes of the International Council for Distance Education". *Handbook of Distance Education*, 49-66.
- Bulut, Ö. Gökpınar, R., Çivi, E. ve Öztürk, M. E. (1997). "Eğitim Yönetiminin Çağdaştırılması: Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Yararları". *2nd Total Quality Management Article Contest. TÜSİAD Publishings*.
- Burhan, T. (2016). Devlete Bağlı Anaokulu ile Özel Anaokulunda Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bülbül, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine İlişkin İnançları ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bütün Kuş, B. (2005). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canöz, T., Ünlü, İ. ve Uzunkol, E. (2019). "İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Stillerinin İncelenmesi". *Temel Eğitim*, 1(2), 40-56.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). "Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere göre İncelenmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Cevat, E. (2014). "Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Cheung, Y. H. (2008). "Teacher Efficacy: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary in-Service Teachers". *Australian Educational Researcher*, 35(4), 103-123.
- Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). "Covid-19 Süreci ve Eğitime Yansıması: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi". *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). "Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).

- Çakiroğlu, J. Çakiroğlu, E. ve Boone, W. J. (2005). "Pre-Service Teacher Self-Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre-Service Teachers in Turkey and the USA". *Science Educator*, 14(1), 31-40.
- Çakmak, Ö. (2008). "Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Çelik, A. (2011). Profesyonel Futbol Kulüp Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Stratejilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni Y. (2005). "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, Ö., Çakiroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). "Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi Ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri". *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Çevik D. ve Kılıç, B. (2016). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Hakkındaki Görüşleri". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5(1), 1- 8.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çivilidağ, A. ve Şekercioğlu, G. (2017). "Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması". *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1), 143-156.
- Çoban, S. (2013). "Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi" [Bildiri], XVI. *Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı, İstanbul*.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). "Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demiray, U. (1999). "Bir Çağdaş Eğitim Modeli Olarak Uzaktan Eğitim Uygulaması". *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52.
- Demirtaş, H. ve Yener, E. M. (2019). "Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki". *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 79-107.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). "Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları". *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). "İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme". *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.

- Eker, D. (2014). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sosyal Sermayeleri ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekici, G. (2006). “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma”. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).
- Emiroğlu, O. (2017). “Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri”. Doktora Tezi, Yakın Doğu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Erdem, A. R. (1997). “İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*”, 3(3), 68-76.
- Eroğlu, G. (1999). Gazi Üniversitesi’ne Bağlı Eğitim Fakültelerinden Mezun Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışları ile İlgili Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertan, H. ve Ağca, V. (2008). “Duygusal Bağlılık İçsel Motivasyon İlişkisi: Antalya’da Beş Yıldızlı Otellerde Bir İnceleme”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 2(10), 135-156.
- Ertürk, R. (2016). “Öğretmenlerin İş Motivasyonları”. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3) , 1-15.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2015). “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İçsel Motivasyona Yönelik Algılarının İncelenmesi”. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 233-246.
- Fermanoğlu, E. N. (2015). İş Hayatında Motivasyonun Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri: İnşaat Sektöründe Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gavora, P. (2010). “Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations”. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- Gedik, Z.G. (2015). Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Eğitim Fakültesinden Mezun Olan ve Olmayan Öğretmen Adayları Gruplarında incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gentürk, A. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi”. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). “Uzaktan Eğitimde Kuramlar, Değişimler ve Yeni Yönelimler”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Görür, D. A. (2016). Tarihsel Bağlamlarla Desteklenen Matematik Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısına, Özyeterlik Algısına Ve Matematiğe İlişkin İnançlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gujjar, A. A. ve Malik, M. A. (2007). “Preparation of Instructional Material For Distance Teacher Education”. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 55-63.
- Günce, S. (2013). İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Gündüz, A. Y. (2013). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gürçan, A. (2005). “Bilgisayar Özyeterliliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (19).
- He, Y. (2014). “Universal Design For Learning in an Online Teacher Education Course: Enhancing Learners”. Confidence To Teach Online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 283-298.
- Hızal, A. (1988). “Eğitimde Teknolojik Kaynaklara (Araç-Gereçlere) Karşı Tutum”. *Eğitim ve Bilim*, 12(68).
- Horzum, M. B., Albayrak, E. ve Ayvaz, A. (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları”. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-72.
- Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). “Changes in Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching: A Comparison Of Four Measures”. *Teaching And Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W. K., ve Woolfolk, A. E. (1993). “Teachers Sense of Efficacy and The Organizational Health Of Schools”. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., ve Biroğul, S. (2010). “Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi”. *Akademik Bilişim*, 10-12.
- İçerli, L. (2010). “Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım”. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5 (1) , 0-0.
- İçten, T. (2006). Uzaktan Eğitim Öğrencileri için Web Tabanlı Çevrimiçi Sınav Sistemi Uygulaması Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen ve Teknoloji Enstitüsü, Ankara.
- İşman, A.(1998). Students Preception af a Class Offered Through Distance Education. Doctoral Thesis, Ohio University, Athens, Ohio, USA.

- İzci, E. (1999). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kahvecioğlu, K. (2016). Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Psikolojik Sağlamlılıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2016). “Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, Social Media, and the Cookie Monster”. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Kaplan, M. (2007). Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaboğa, M. (2007). Avcılar İlçesi Orta Öğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Çalışan (Öğretmen) Motivasyonu Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). “Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, A. ve Şen, Y. A. (2014). Uzaktan Eğitimde Rol Alan Kişiler ve Öğretmen-Öğrenci Roller. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karahan, Ç. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karapınar, A. (2008). Endüstri Çalışanlarını Motive Eden Etmenlerin Maslow ve Herzberg’in Kuramlarına Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kasap, D. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnançları ile Mesleklerine Yönelik Bilgisayar ve İnternet Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, B. (2008). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma ile İlgili Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Üniversite ve Toplum*, 8(3).
- Kaya, R. (2020). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlilik Algıları ile Dijital Yeterlilik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kentnor, H. E. (2015). “Distance Education and The Evolution of Online Learning in The United States”. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1), 21-34.

- Kırık, A. M. (2014). "Aile ve Çocuk İlişkisinde İnternetin Yeri: Nitel Bir Araştırma". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-348.
- Kiremit, H. Ö. ve Gökler, İ. (2010). "Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 41-54.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). "Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel Ve Devlet Okulu Örneği)". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1) , 79-93.
- Korkmaz H. (2002) Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Korkmaz, Ö. (2004). "Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 125-148.
- Kula, S. ve Çakar, B. (2015). "Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki". *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(12), 191-210.
- Kurt, B. (2013). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşkonmaz, H. (2011). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Algı Düzeylerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kutluca, A. Y. (2018). "Öğretmen Öz-Yeterliğinin Motivasyon ve Epistemolojik ve Pedagojik İnanç Sistemleri Açısından İncelenmesi". *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 175-192.
- Luszczynska, A., Scholz, U. ve Schwarzer, R. (2005). "The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies". *The Journal Of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Maslow, A. H. (1943). "A Theory Of Human Motivation". *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- MEB. (2006). Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, 2590, 1491-1540.
- Mimaroğlu, H. (2008). Psikolojik Sözleşmenin Personelin Tutum ve Davranışlarına Etkileri: Tıbbi Satış Temsilcileri Üzerinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Moçoşoğlu, B. ve 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.

- Moore, M. G. (2003). "Editorial: The Handbook of Distance Education". *The American Journal of Distance Education*, 17(2), 73-75.
- Oran, M. K. ve Karadeniz, Ş. (2007). "İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimde Mobil Öğrenmenin Rolü". *Akademik Bilişim*, 31, 167-170.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özçelik, H. (2006). İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Bilgisayar Özyeterlikleri: Balıkesir İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). "Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları". *Turkish Journal Of Educational Studies*, 1 (2), 0-0.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özmen, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Öztay, F.E. (2006). Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi ile Oluşturulmuş Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). "İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri / The Psychometric Properties of The Primary School Teacher Motivation Scale". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4) , 421-435
- Öztürk, Z. ve Dündar H. (2003). "Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler" *Cumhuriyet Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, Cilt:4, Sayı:2.
- Pajares, F. (1997). "Current Directions in Self-Efficacy Research". *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. (2002). "Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning". *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Polese, J. C., Ada, L., Dean, C. M., Nascimento, L. R. ve Teixeira-Salmela, L. F. (2013). "Treadmill Training is Effective For Ambulatory Adults with Stroke: A Systematic Review". *Journal Of Physiotherapy*, 59(2), 73-80.
- Poulou, M. (2007). "Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student Teacher's Perceptions". *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.

- Recepoğlu, S. ve Recepoğlu, E. (2019). “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 799-814.
- Robbins, J. G. ve Greenwald, R. (1994). “Environmental Attitudes Conceptualized Through Developmental Theory: A Qualitative Analysis”. *Journal of Social Issues*, 50(3), 29-47.
- Sabancı, E. (2013). Hizmet Sektöründe Motivasyon Performans Yönetim İlişkisi; Sosyal Güvenlik Kurumlarında Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gediz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sağlam, F. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri Ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sahranç, Ü. (2007). Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S., Aslantürk, E. ve Çengel, M. (2006). “Aydın İli İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Ve Bireysel Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” [Bildiri]. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 14-16.
- Saracaloğlu, A. S. ve Dinçer, I. B. (2009). “A Study on Correlation Between Self-Efficacy and Academic Motivation of Prospective Teachers”. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 1(1), 320-325.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). “Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” [Bildiri]. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi*.
- Sarı, M., Yıldız, E. ve Canoğulları, E. (2018). “Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.
- Say, M. (2005). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Seçer, F. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Selvitopu, A., Kaya, M. ve Taş, A. (2018). “Eğitim Bilimleri Alanı Bilimsel Yayın Performansı: G-20 Ülkeleri ve Türkiye”. *Electronic Turkish Studies*, 13(15).

- Senemoğlu, N. (1992). “İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye ile Karşılaştırılması: Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi için Bazı Öneriler”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Sharp, L. A. (2014). “Literacy in the Digital Age”. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 74-85.
- Silah, M. (2001). “Eğitim Örgütlerinde Hizmetin Niteliğini Arttırmak İçin Personelin Ödüllendirilmesi”. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 95-109.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014). “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 120-133.
- Şakar, N. A. (1997). Anadolu Üniversitesi Uzaktan Öğretimde Bilgi Sistemi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010). “Düşük Maliyetli Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi Uygulaması”. *Akademik Bilişim*, 10-12.
- Şendurur, P. ve Arslan, S. (2017). “Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunu Etkileyen Faktörlerdeki Değişim”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50.
- Tabata, L. N. ve Johnsrud, L. K. (2008). “The Impact of Faculty Attitudes Toward Technology, Distance Education and Innovation”. *Research in higher education*, 49(7), 625-646.
- Taşbaşı, B. (2013). 360 Derece Performans Değerlendirme Sisteminin İş Tatmini Üzerine Etkisi ve Banka Sektöründe Bir Uygulama. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). “Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 169-187.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). “Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 58-70
- Tryon, P. J. ve Bishop, M. J. (2009). Theoretical Foundations for Enhancing Social Connectedness in Online Learning Environments. *Distance Education*, 30(3), 291-315.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). “Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct”. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2018). “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 24-38.

- Turcan, H. G. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uçar, H. (2012). İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi Ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ulaş, A. H. ve Ozan, C. (2010). “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1) , 63-84.
- Ulukuş K. S. (2016). “Motivasyon Teorileri ve Lider Yöneticilik Unsurlarının Bireylerin Motivasyonuna Etkisi”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 247-262.
- Ülkü, S. (2018). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ünal, A. ve Gülmez, D. (2017). “Motivasyon Kuramları ve Uygulamalar”. *Pegem Atf İndeksi*, 89-128.
- Üredi, L. ve Üredi, I. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Üstüner, M. (2009). “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Varol, A. (2001). “YÖK Enformatik Milli Komitesinin Görevleri ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).
- Verduin, J. R. ve Clark, T. (1994). Distance Education: Guidelines For Effective Use. Translated By İlknur Maviş, Eskişehir-Türkiye: Kibele Arts Center.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). “Educational Psychology in Teacher Education”. *Educational Psychologist*, 35(4), 257-270.
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. *Turkish Studies*, 15, (5), 3827-3847.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yalman, M. ve Kutluca, T. (2013). “ Matematik Öğretmeni Adaylarının Bölüm Dersleri için Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Yaklaşımları”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.
- Yazıcı, H. (2009). “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1) , 33-46.
- Yeşilyurt, E. (2013). “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.

- Yıldız, D. (2021). Özel Okullardaki ve Devlet Okullarındaki İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması ve Covid-19 Dönemindeki Deneyimlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. MEF Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, M. (2015). Uzaktan Eğitim Programlarında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yılmaz, M. ve Çimen, A. G. O. (2008). “Biyoloji Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri”. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 20-29.
- Yılmaz, S. (2006). İnternet ve İnternet Kafelerin İlk Ve Orta Öğretim Öğrencilerine Etkileri (İstanbul Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, F. ve İlhan, I. Ö. (2010). “The Validity And Reliability Of The General Self-Efficacy Scale-Turkish Form”. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301.
- Yumuşak, A. ve Kıyıcı, G. (2004). “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi; Demirci Örneği”[Bildiri].IV. *International Educational Technologies Conference, Sakarya*.
- Zararsız, N. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zengin Kapıcı, U. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları Ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

3. Elektronik Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. ve Bardakcı S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/> Erişim tarihi: 06.09.2021
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A. ve Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences And Perceptions Towards Institutional Readiness And Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), <http://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/2231/pdf> Erişim Tarihi: 16.03.2021

- Arı, M. (2010). “İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Teknolojilerinde Wimax Esnekliği” URL: http://www.emo.org.tr/ekler/f9b5ec26abebe62_ek.pdfErişim Tarihi: 17.05.2021
- Baek, Y., Zhang, H. ve Yun, S. (2017). Teachers’ attitudes toward mobile learning in Korea . The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16(1), 154-163. https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1155&context=edtech_facpubs Erişim Tarihi: 13.09.2021
- Bandura, A. (1986). Fearful Expectations and Avoidant Actions as Coeffects of Perceived Self-Inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389–1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389> Erişim Tarihi: 10.07.2021
- Barkan, M. ve Demiray, U. Online Distance Education Book. <http://www.tojet.net/e-book/ebook.htm> Erişim Tarihi: 14.10.2021
- Eurydice. (2020). Digital education at school in Europe. Publications Office of the EU: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-105790537> Erişim Tarihi: 12.09.2021
- Hansch, Anna and Hillers, Lisa and McConachie, Katherine and Newman, Christopher and Schildhauer, Thomas and Schmidt, J. Philipp, (2015). Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings from the Field. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2577882 Erişim Tarihi: 12.10.2021
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39/> Erişim Tarihi: 19.09.2021
- Wedemeyer, C. A. (1975). Implications of Open Learning for Independent Study. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED112766.pdf>Erişim Tarihi: 16.09.2021
- Birkok, M. C. (1998). Sosyolojik Düşünme ve Metodolojisi (Sociological Thinking and Methodology). <https://hdl.handle.net/10535/24> Erişim Tarihi: 09.10.2021

EKLER

Ek-1 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği

No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
2	Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
3	Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					
4	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
5	Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
6	Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
7	Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
8	Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
9	Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
10	Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
11	Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.					
12	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
13	Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.					
14	Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
15	Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
16	Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
17	Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
18	Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.					
19	Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					
20	Uzaktan eğitim özdeğerlendirme becerilerini geliştirir.					
21	Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					

Ek-2 Öğretmenlere Yönelik Motivasyon Ölçeği

Çalışma hayatınız ile ilgili aşağıdaki maddeler sizi ne derece motive etmektedir? Lütfen belirtiniz.						
Faktörler	Maddeler	HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	TAMAMEN
İletişim Faktörü	Meslektaşlar arası etkin iletişim					
	Meslektaşların birbirine önem vermesi					
	Kurumda ekip çalışmasının teşvik edilmesi					
	Veli-öğretmen ilişkileri					
	Öğrenci-öğretmen ilişkileri					
	Meslektaşlar arası olumlu ilişkiler					
	Yapılan işi kabullenme					
İlerleme Faktörü	Kariyer geliştirme olanaklarının bulunması					
	Meslekte ilerleme olanağı					
	Ücret					
	Terfi olanakları					
Kurum Faktörü	İş güvenliği					
	İşin tekdüze olmaması					
	Kurum tarafından sunulan sağlık hizmetleri					
	Kurumda alınana kararlara katılma					
	Yeterli araç-gerecin bulunması					
	İş yükünün aşırı olmaması					
	Çalışma saatlerinin uygunluğu					
	İyi bir oryantasyon sistemi olması					
Kişisel Beklenti Faktörü	İşin üstlerce takdir edilmesi					
	Yapıcı eleştiriler					
	Kurum tarafından sunulan sosyal aktiviteler					
	Yönetime katılma					
	Üstlerin kendilerine adil davranması					
	Özel sorunlarda ilgi ve yardım					
	İnisiyatif kullanma					

EK- 3 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ		yetersiz	çok az yeterli		biraz yeterli		oldukça yeterli		çok yeterli	
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-4 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim bilimleri Ana bilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans yapmaktayım. Bu anket, içinde bulunduğumuz salgın döneminde yaşadığımız eğitsel dönüşümün bizlerde yol açtığı değişim ve gelişimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla ‘Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Öz Yeterlik ve Motivasyonlarının İncelenmesi.’ konulu tez araştırmam için çalışmaya katılımlarınızı bekliyorum. Bütün yanıtlarınız yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Çalışma yaklaşık 5 dakika sürecektir. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Hüseyin ÇETİN

Kocaeli Üniversitesi Hayat Boyu

Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen ilgili seçeneğin başındaki parantezin içine (x) koyunuz.

1-Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2-Yaş Aralığınız: () 20-29 yaş () 30-45 yaş () 45 +

3-Kıdem Yılınız: () 1-5 yıl () 5-10 yıl () 10-15 yıl () 15-20 yıl () 20 yıl üzeri

4-Çalıştığınız Kurum Türü:() Resmi kurum () Özel Kurum

5-Mezuniyet Durumunuz: () Eğitim Fakültesi () Diğer

6-Öğrenim Durumunuz: () Lisans () Lisansüstü

7-Öğrenci Sayınız: () 20 ve altı () 20-30 arası () 31 ve üstü

EK-5 Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.02.2021-E.13219



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-10017888-044-13219
Konu : Hüseyin ÇETİN

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.01.2021 tarihli, 4054 sayılı ve "Ohurlar, Onaylar-Hüseyin Çetin Etik Kurul İzin" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 28/01/2020 tarih ve 2021/01 nolu toplantısında alınan 17 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Karar No 17: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 11/01/2021 tarih ve 4054 sayılı yazısı görüşüldü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Hüseyin ÇETİN'in, Dr. Öğr. Üyesi Gülşah TURA'nın danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Motivasyonlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı anketin uygulanmasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Adem ÇAYLAK
Kurul Başkanı

EK-6 Ölçek Kullanım İzinleri

Öğretmen Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni



Elif Akdemir <[redacted]>

Alıcı: ben ▾

Merhaba,

Ölçeği referans vererek kullanabilirsiniz. Ölçek TOJET in son sayısındaki makalede bulunmaktadır.

----- Orijinal mesaj -----

Başlangıç tarihi: Hüseyin Çetin <[redacted]>

Tarih: 13.12.2020 01:36 (GMT+03:00)

Alıcı: [redacted]

Konu: Öğretmen motivasyon ölçeği hakkında.

...

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzni



Alıcı: ben ▾

Merhaba,

Tarafımızdan Türkçeye adapte edilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"ni kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur.

Ölçekle ilgili bilgiye

<https://www.turkceyaz.com.tr/ogretmen-ozyeterlik-olcegi> adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Yesim Capa Aydın

Doc. Dr. Yesim Capa Aydın
Orta Dogu Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
[redacted]

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Fwd: Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği

Gelen Kutusu x



HulyaGUR <[redacted]>

Alıcı: ben ▾

Sayın Hüseyin Bey,

Ölçek ve faktörler ektedir. iyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Hülya GÜR

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi

Matematik ve Fen Bilimleri Alanları Eğitimi Bölümü

Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

[redacted]

**



Ek-7 Kocaeli Valiliği Makam Oluru



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-10.03-23077253

25/03/2021

Konu : Araştırma İzni
(Hüseyin ÇETİN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Kocaeli Üniversitesinin 25/02/2021 tarih ve 25320 sayılı yazısı.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Hayat Boyu öğrenme ve Yetişkin Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Hüseyin ÇETİN 'in " Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Öz Yeterlilik ve Motivasyonlarının İncelenmesi " konulu araştırma çalışmasını ilimiz ilkokullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı ilimiz ilkokullarında (<http://meb.ai/K2w6rU>) linkinden uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmesi olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

Lisans: Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (2003-2007)

Yüksek Lisans: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Programı

İş Deneyimi:

Özgen İlköğretim Okulu Silopi/Şırnak (2007-2008)

Türk-İsveç İlköğretim Okulu Bağcılar/İstanbul (2008-2009)

Tekirdağ/ Malkara 95. Zırhlı Tugay Komutanlığı Kısa Dönem Er (2009-2010)

Türk-İsveç Kardeşlik İlköğretim Okulu Bağcılar/İstanbul (2010-2012)

Mehmet Zeki Obdan İlköğretim Okulu Dilovası/ Kocaeli (2012-2015)

Tüpraş İlkokulu Körfez/ Kocaeli (2015-2019)

Kocatepe İlkokulu İzmit/ Kocaeli (2019-.....)