

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI



UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANAN PROBLEMLER
VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİĞİ

BİLAL AZİZOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DOÇ. DR. MUAMMER ERGÜN

MART - 2023
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Bilal AZİZOĞLU

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANAN PROBLEMLER VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİĞİ

BİLAL AZİZOĞLU

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI

DANIŞMAN: DOÇ. DR. MUAMMER ERGÜN

2019 yılı Aralık ayında başlayıp 2022 yılının ilk aylarına kadar devam eden Covid -19 küresel salgının, bu süreci yaşayan küçük büyük her bireyde kalıcı etki bıraktığı göz ardı edilemez bir gerçektir. Yakın tarihte eşi görülmemiş ölümcül bir tehdit, bütün dünyayı etkisi altına aldı ve dünya genelinde neredeyse zarar görmeyen bir sektör kalmadı. Eğitim sistemleri de bu süreçte en çok zarar gören alanlardan birisidir. Salgının başlangıcında virüsün bulaşıcılığını ve salgının yayılımını azaltma amacıyla uygulanan kısıtlamalar, eğitim faaliyetlerinin durmasına sebep olmuştur. Salgının bertaraf edilmesinin zaman alacağı anlaşıncı eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için alternatif bir çözüm yolu olarak uzaktan eğitim yöntemi uygulanmaya başladı. Bu çalışmada salgın sürecindeki uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemlerin belirlenmesi ve bu problemlerin öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ile ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmaya gönüllülük esasına göre 261'i kadın, 218'i erkek olmak üzere toplam 479 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme ölçeği, kişisel bilgiler formu ve mesleki tükenmişlik envanteri eğitici formu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Veriler SPSS 23 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar neticesinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri tespit eden beş alt faktörden oluşan 29 soruluk bir ölçek geliştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda salgın sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde yaşanan problemlerin öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini artırdığı, diğer yandan kişisel başarıyı da düşürdüğü belirlenmiştir. Araştırmada mesleki kıdemi 5 yıl ve altı olan öğretmenlerin daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecinde daha fazla problem yaşadığı, bu nedenle mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca temel eğitim branşı öğretmenlerinin sayısal ve sözel branş öğretmenlerine göre daha az problem yaşadıkları ve mesleki tükenmişlik seviyelerinin de sayısal ve sözel branş öğretmenlerinden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Salgının bitmesine rağmen uzaktan eğitim faaliyetlerinin devam edeceği gerçeğinden hareketle, elde edilen sonuçlar sayesinde uzaktan eğitim faaliyetlerindeki eksikliklerin tamamlanması; hataların düzeltilmesi ve uzaktan eğitimden yüksek verim alınması için bu çalışmanın yol gösterici olması hedeflenmektedir.

ANAHTAR KELİMELEER: Uzaktan eğitim, Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik, Tükenmişlik

Mart 2023, 135 Sayfa



ABSTRACT**MSC THESIS****PROBLEMS EXPERIENCED IN THE DISTANCE EDUCATION PROCESS
AND PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS****BİLAL AZİZOĞLU****KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT
EDUCATIONAL ADMINISTRATION
SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. MUAMMER ERGÜN**

It is an undeniable fact that the Covid -19 global epidemic, which started in December 2019 and continued until the first months of 2022, left a lasting impact on every individual, big or small, who experienced this process. A deadly threat, unprecedented in recent history, has taken the whole world by storm and there is almost no industry left untouched. Education systems are also one of the most damaged areas in this process. At the beginning of the epidemic, the restrictions applied to reduce the contagiousness of the virus and the spread of the epidemic caused the educational activities to cease. When it was understood that it would take time to eliminate the epidemic, distance education method started to be applied as an alternative solution to continue education activities. In this study, it is aimed to determine the problems experienced in the distance education process during the epidemic process and to determine the relationship between these problems and professional burnout of teachers. The research includes teachers working in official primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year. A total of 479 teachers, 261 female and 218 male, participated in the study on a voluntary basis. The data collection tool consists of three parts: the scale to identify the problems experienced in the distance education process, the personal information form and the professional burnout inventory trainer form. The data were analyzed using the SPSS 23 package program, and as a result of the results obtained, a 29-question scale consisting of five sub-factors was developed to identify the problems experienced in the distance education process. As a result of this study, it was determined that the problems experienced in distance education activities during the epidemic process increased the professional burnout of teachers and on the other hand, decreased personal success. In the study, it was determined that teachers with a professional seniority of 5 years or less experienced more problems in the distance education process than teachers with higher seniority, therefore, the professional burnout levels of teachers with low professional seniority were higher than senior teachers. In the study, it was also concluded that the teachers of the basic education branch had fewer problems than the numerical and verbal branch teachers, and their professional burnout levels were lower than the numerical and verbal branch teachers. Based on the fact that distance education activities will continue despite the end of the epidemic, the completion of the deficiencies in distance education activities thanks to the results obtained; It is aimed that this study will be a guide for correcting mistakes and getting high efficiency from distance education.

KEYWORDS: Distance education, Professional Burnout in Teachers, Burnout

March 2023, 135 Page



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın hazırlık sürecinden tamamlandığı güne kadarki bütün aşamalarında desteğini esirgemeyen, yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Muammer ERGÜN’e, çalışmaya kaynaklık edip görüş ve düşüncelerini paylaşan bütün okul yöneticileri ile öğretmen arkadaşlarıma, bu süreçte bana destek olan eşime, çocuklarıma ve mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

BİLAL AZİZOĞLU

Kastamonu, 2023

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı	2
1.2 Araştırmanın Problemi	2
1.2.1 Araştırmanın Alt Problemleri	2
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	4
2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Mesleki Tükenmişliğe İlişkin Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1 Tükenmişlik Kavramı	6
2.1.2 Tükenmişlik Modelleri	7
2.1.2.1 Freudenberg tük enmişlik modeli	7
2.1.2.2 Maslach'ın tük enmişlikle ilgili görüşleri	7
2.1.2.3 Perlman ve Hartman'ın tük enmişlik modeli	9
2.1.2.4 Meier'in tük enmişlik modeli.....	9
2.1.2.5 Cherniss'in tük enmişlikle ilgili görüşleri.....	10
2.1.2.6 Pines'in tük enmişlikle ilgili görüşleri	10
2.1.3 Tük enmişliğin Nedenleri	11
2.1.3.1 Bireysel faktörler.....	11
2.1.3.2 Örgütsel faktörler	12
2.1.4 Tük enmişliğin Belirtileri.....	13
2.1.4.1 Tük enmişliğin fiziksel belirtileri.....	13
2.1.4.2 Tük enmişliğin davranışsal belirtileri.....	13
2.1.4.3 Tük enmişliğin psikolojik belirtileri.....	14
2.1.5 Tük enmişliğin Sonuçları.....	14
2.1.6 Tük enmişliği Önleme ve Tük enmişlikle Başa Çıkma Yolları.....	15
2.1.6.1 Bireysel mücadele teknikleri.....	15
2.1.6.2 Örgütsel mücadele teknikleri	16
2.1.7 Öğretmenlerde Tük enmişlik	18
2.1.7.1 Öğretmen tük enmişliğini önleme.....	19
2.2 Uzaktan Eğitime İlişkin Kuramsal Çerçeve	21
2.2.1 Uzaktan Eğitimin Tanımı.....	21
2.2.2 Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi.....	23
2.2.3 Türkiye'de Uzaktan Eğitim	23
2.2.4 Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları	26
2.2.4.1 Uzaktan eğitimin avantajları	26

2.2.4.2	Uzaktan eğitimin dezavantajları.....	26
3.	YÖNTEM.....	28
3.1	Araştırma Modeli	28
3.2	Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	31
3.2.1	Evren ve Örneklem	31
3.2.2	Örneklem Dağılımı	31
3.3	Veri Toplama Araçları.....	33
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu.....	33
3.3.2	Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu (MTEEF).....	33
3.3.2.1	Faktör bazında güvenilirlik analizi.....	34
3.3.3	Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemleri Belirleme Ölçeği	40
3.3.3.1	Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları	42
3.3.3.2	Faktör bazında güvenilirlik katsayıları.....	50
3.3.3.2.1	Tercih kaynaklı problemler alt faktörü	50
3.3.3.2.2	Teknoloji kaynaklı problemler alt faktörü	52
3.3.3.2.3	Aile kaynaklı problemler alt faktörü.....	54
3.3.3.2.4	Salgın tedbirleri kaynaklı problemler alt faktörü.....	55
3.3.3.2.5	Sistem kaynaklı problemler alt faktörü.....	57
3.3.4	Verilerin Analizi	58
4.	BULGULAR	59
4.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.1.1	Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler	59
4.2	İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular	61
4.2.1	Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Cinsiyete Göre Farklılığı	62
4.2.2	Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı.....	62
4.2.3	Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Branşa Göre Farklılığı	69
4.2.4	Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Medeni Duruma Göre Farklılığı	78
4.2.5	Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Çalışılan Okul Düzeyine Göre Farklılığı	78
4.2.6	Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılığı.....	82
4.3	Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular	86
4.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	87
4.4.1	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığı	87
4.4.2	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı.....	88
4.4.3	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Branşa Göre Farklılığı	91
4.4.4	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Medeni Duruma Göre Farklılığı.....	95
4.4.5	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Çalışılan Okul Düzeyine Göre Farklılığı.....	95
4.4.6	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılığı	98
4.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	99

4.5.1	Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemlerle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği Arasındaki İlişki	100
5.	TARTIŞMA VE SONUÇ	105
6.	ÖNERİLER.....	113
6.1	Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler	113
6.2	Yüksek Öğretim Kuruluna Öneriler	115
6.3	Uygulayıcılara Öneriler	115
KAYNAKLAR		116
EKLER.....		124
EK A	Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinde Yaşanan Problemleri Tespit Formu.....	125
EK B	Uzaktan Eğitim Problemleri Madde Havuzu	126
EK C	Öğretmenlere Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemleri Belirleme Anketi Soruları.....	128
EK D	Faktörleştirilmiş “Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemleri Belirleme Ölçeği”	129
EK E	Veri Toplama Araçları.....	130
EK F	Kastamonu Üniversitesi Etik Kurul Kararı.....	132
EK G	Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni.....	133
EK H	Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket İzni Değerlendirme Formu.....	134
EK J	Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu Uygulama İzni	135

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ**Sayfa**

Şekil 3.1 Çizgi Grafiği (Screen Plot)	46
---	----



TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Evren/Örneklem dağılımı	29
Tablo 3.2 Örneklem bağımsız (demografik) değişkenlere göre dağılımı	31
Tablo 3.3 Duygusal tükenme güvenilirlik analizi	34
Tablo 3.4 Duygusal tükenme madde istatistikleri.....	35
Tablo 3.5 Duygusal tükenme maddeler arası korelasyon	36
Tablo 3.6 Duyarsızlaşma güvenilirlik analizi	37
Tablo 3.7 Duyarsızlaşma madde istatistikleri	37
Tablo 3.8 Duyarsızlaşma maddeler arası korelasyon.....	38
Tablo 3.9 Kişisel başarı güvenilirlik analizi	38
Tablo 3.10 Kişisel başarı madde istatistikleri	38
Tablo 3.11 Kişisel başarı maddeler arası korelasyon.....	39
Tablo 3.12 Örneklem yeterliliği tablosu (İlk analiz).....	43
Tablo 3.13 Örneklem yeterliliği tablosu (Son analiz).....	43
Tablo 3.14 Ortak varyans tablosu	44
Tablo 3.15 Açıklanan varyans tablosu	45
Tablo 3.16 Faktör yükleri tablosu	47
Tablo 3.17 Dönüştürülmüş faktör yükleri tablosu	48
Tablo 3.18 Tercih kaynaklı problemler alt faktörünün güvenilirlik analizi.....	50
Tablo 3.19 Tercih kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri.....	51
Tablo 3.20 Tercih kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu	51
Tablo 3.21 Teknoloji kaynaklı problemler alt faktörünün güvenilirlik analizi.....	52
Tablo 3.22 Teknoloji kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri	53
Tablo 3.23 Teknoloji kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu	53
Tablo 3.24 Aile kaynaklı problemler alt faktörünün güvenilirlik analizi	54
Tablo 3.25 Aile kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri	54
Tablo 3.26 Aile kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu.....	55
Tablo 3.27 Salgın tedbirleri kaynaklı problemler alt faktörünün güvenilirlik analizi	55
Tablo 3.28 Salgın tedbirleri kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri	56
Tablo 3.29 Salgın tedbirleri kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu	56
Tablo 3.30 Sistem kaynaklı problemler alt faktörünün güvenilirlik analizi	57
Tablo 3.31 Sistem kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri	57
Tablo 3.32 Sistem kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu	57
Tablo 4.1 Grup sınırları.....	59
Tablo 4.2 Problemlerin Alt Faktörlere Göre Yaşanma Düzeyi.....	60
Tablo 4.3 Problemlerin cinsiyete göre farklılığı	62
Tablo 4.4 Yaşanan problemlerin kılme göre dağılımının betimleyici istatistikleri	62
Tablo 4.5 Anova testi sonuçları	64

Tablo 4.6 Varyansın homojenliği testi	64
Tablo 4.7 Kişisel tercih kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Post Hoc Tukey testi	65
Tablo 4.8 Teknolojiden kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Post Hoc Tukey testi	66
Tablo 4.9 Aileden kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Post Hoc Tukey testi	67
Tablo 4.10 Sistemden kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Post Hoc Tukey testi	68
Tablo 4.11 Problem kaynaklarının branşlara göre dağılımı betimsel istatistikleri	69
Tablo 4.12 Problemlerin branşa göre farklılığı Anova testi.....	70
Tablo 4.13 Varyansın homojenliği testi	71
Tablo 4.14 Kişisel tercihlerden kaynaklı problemlerin branşlara göre farklılaşması Post Hoc Tamhane testi	72
Tablo 4.15 Salgın tedbirlerinden kaynaklı problemlerin branşlara göre farklılaşması Post Hoc Tamhane testi	74
Tablo 4.16 Aileden kaynaklı problemlerin branşlara göre farklılaşması Post Hoc Tukey testi	76
Tablo 4.17 Problem kaynaklarının medeni duruma göre dağılımı betimsel istatistikleri	78
Tablo 4.18 Problem kaynaklarının okul düzeylerine göre dağılımı betimsel istatistikleri	78
Tablo 4.19 Problemlerin okul düzeylerine göre farklılığı Anova testi	80
Tablo 4.20 Varyansın Homojenliği testi	80
Tablo 4.21 Kişisel Tercih ve Salgın Tedbirleri Kaynaklı Problemler Tamhane.....	81
Tablo 4.22 Aileden kaynaklı problemlerin okul düzeylerine göre karşılaştırılması Post Hoc Tukey.....	82
Tablo 4.23 Problem kaynaklarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre dağılımı betimleyici istatistikleri.....	82
Tablo 4.24 Anova testi	83
Tablo 4.25 Varyansın Homojenliği testi	84
Tablo 4.26 Okul yerleşim yerlerine göre problem kaynaklarının farklılaşması Post Hoc Tukey HSD testi	85
Tablo 4.27 Grup sınırları.....	86
Tablo 4.28 Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşama düzeylerinin alt boyutlara göre dağılımı	86
Tablo 4.29 Tükenmişliğin cinsiyete göre dağılımının betimleyici istatistiği.....	87
Tablo 4.30 Mesleki tükenmişliğin kıdeme göre dağılımının betimleyici istatistikleri	88
Tablo 4.31 Anova testi	89
Tablo 4.32 Varyansın Homojenliği testi	89
Tablo 4.33 Kişisel tercih kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Post Hoc Tukey testi	90
Tablo 4.34 Mesleki tükenmişliğin branşlara göre dağılımı betimsel istatistikleri	91
Tablo 4.35 Mesleki tükenmişliğin branşa göre farklılığı Anova testi.....	92
Tablo 4.36 Varyansın homojenliği testi	92
Tablo 4.37 Kişisel Başarı alt boyutunun branşlara göre farklılaşması post hoc Tukey testi	93

Tablo 4.38 Mesleki tükenmişliğin medeni duruma göre dağılımı betimsel istatistikleri	95
Tablo 4.39 Mesleki tükenmişliğin okul düzeyine göre dağılımı betimsel istatistikleri	95
Tablo 4.40 Mesleki tükenmişliğin okul düzeyine göre farklılığı anova testi.....	96
Tablo 4.41 Varyansın homojenliği testi	97
Tablo 4.42 Duyarsızlaşma Tukey HSD testi.....	97
Tablo 4.43 Kişisel Başarı Tamhane testi	98
Tablo 4.44 Mesleki tükenmişliğin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre dağılımı betimleyici istatistikleri.....	98
Tablo 4.45 Anova testi	99
Tablo 4.46 Varyansın Homojenliği testi	99
Tablo 4.47 Bivariate korelasyon analizi.....	100



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
ss	: Standart Sapma
N	: Katılımcı Sayısı

Kısaltmalar

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
MTEEF	: Mesleki Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu

1. GİRİŞ

2019 yılı Aralık ayında Çin’de ortaya çıkıp bütün dünyaya yayılan Covid-19 bulaşıcı hastalığı, devletlere ve milletlere başta sağlık, ekonomi ve eğitim olmak üzere birçok alanda zarar vermiştir. Bu süreçte birçok insan canından olmuş, çoğu kişi de yakınlarını kaybetmiştir. Bunun yanında hastalığa yakalanma, sevdiklerini kaybetme ve ölüm korkusu, toplumda onarılması güç problemlerin doğuşuna sebep olmuştur. Yaşanan olumsuzluklardan en çok etkilenen alanlardan biri de şüphesiz eğitim sektörüdür (Can, 2020). Yakın tarihte eşi görülmemiş bir tehdit, bütün dünyadaki eğitim faaliyetlerini alt üst etmiştir. Küresel salgının başlangıcında mecburi olarak bir süreliğine eğitim faaliyetleri tamamen durdurulmuş, ancak sürecin uzayacağı anlaşılmıca uzaktan eğitim formülüyle eğitim öğretim faaliyetleri farklı bir boyuta taşınmıştır. Eğitimde devamlılığı sağlamak üzere okulların kapanması sonucunda her kademedeki eğitim kurumları uzaktan eğitim sürecine geçiş sağlamıştır (Eken, vd., 2020).

Teknolojiye bağımlı hale geldiğimiz bu dönemde hiç alışık olmadığımız mecburiyetler doğmuş ve alışkanlıklarımız tamamen değişmiştir (Gümüşgöl ve Aydoğan, 2020). Yeni uygulamalara alışma süreci oldukça sancılı olmuş ve aksaklıklar uzun süre giderilememiştir. Sağlığımızın bozulması ve canımızdan olma korkusu hayatımızı alt üst etmişken ekonomik zorluklarla mücadele etme zorunluluğu ve geçim sıkıntıları, insanları her şeye rağmen çalışmaya mecbur bırakmıştır. Bu kadar zorluğun içerisinde daha önceden kullanımı yaygın olmamakla birlikte bu süreçte kullanmaya mecbur kaldığımız bir yöntem olan uzaktan eğitim faaliyetleri de öğretmen, idareci, öğrenci ve velileri; öngörülemeyen problemlerle karşı karşıya getirmiştir. Özellikle eğitim yöneticileri öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını çevrimiçi platformlar ve uzaktan eğitim çözümleri aracılığıyla karşılamak için çaba göstermişlerdir (Özer, 2020).

Sürecin karşımıza çıkardığı güçlüklerin gelip geçici olmadığı ve bu haliyle yaşamayı kabullenmemiz gerçeği, bütün eğitim camiasında çeşitli şikâyet ve serzenişlere neden olmuştur. Zorluklarla mücadeleler sonucunda hizmet sektöründeki çoğu çalışanda bıkkınlık hissi zirveye ulaşmış, dolayısıyla mesleki tükenmişlik durumu kaçınılmaz

olmuş ve sık sık dile gelmeye başlamıştır. Şüphesiz bu anlamda en çok tükenmişlik yaşayan meslek gruplarından birinin öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerindeki eksiklik ve olumsuzlukları tespit etmek, bu olumsuzlukların öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe neden olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

Covid-19 virüsünün ölümcül etkisini bertaraf edecek aşı ve tedavi yöntemleri yaklaşık iki yıllık bir çalışma sonucunda insanlığın hizmetine sunulmuştur. Bu sayede salgının etkisi giderek azalmıştır. Diğer yandan uzmanlar, gelecekte benzer durumlarla tekrar karşılaşma ihtimalimizin yüksek olduğundan, hatta önümüzdeki yüzyılın küresel salgınlarla mücadele ile geçeceğinden bahsetmektedirler. Buradan hareketle uzaktan eğitime tekrar başvurulma ihtimali yüksek olduğundan, gelecekte yaşanacak problemlere hazırlıklı olmanın artık bir mecburiyet haline dönüştüğü söylenebilir. Bu nedenle bu çalışma sonucunda elde edilecek bulgulardan hareketle ortaya konacak çözüm önerileri, hem alanyazında hem de uzaktan eğitim sürecinde yaşanan ve gelecekte yaşanma ihtimali olan sorunların bertaraf edilmesinde yol gösterici olacaktır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada küresel salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerindeki problemleri tespit etmek ve bu problemlerin öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ilişkisini belirlemek amaçlanmaktadır.

1.2 Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın problemi: “Küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde yaşanan problemler ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi nedir?” şeklindedir.

1.2.1 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin yaşadığı problemler nedir?
2. Uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin yaşadığı problemler;

- a) Cinsiyete
- b) Mesleki kıdeme
- c) Branşa
- d) Medeni duruma
- e) Çalışılan okul düzeyine
- f) Öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi nedir?

4. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi;

- a) Cinsiyete
- b) Mesleki kıdeme
- c) Branşa
- d) Medeni duruma
- e) Çalışılan okul düzeyine
- f) Öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan problemlerle öğretmenlerin mesleki tükenmişliği arasında ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Küresel salgının tüm dünyada yaratmış olduğu kriz durumunun sağlık başta olmak üzere ekonomik, psikolojik, sosyal yaşam ve eğitim üzerine olan derin etkileri, yansımaları devam etmekte ve ne zaman sona ereceğine ilişkin kesin bir veri bulunmamaktadır. Sürecin başlangıcında eğitim öğretim faaliyetleri öncelikle tamamen durdurulmuş, salgının önlenmesi zaman alacağı anlaşıncaya kadar azaltmak amacıyla uzaktan eğitim formülü uygulamaya alınmıştır. Sadece yükseköğretim seviyesinde uygulama örnekleri olan uzaktan eğitimin temel eğitim ve ortaöğretim kademelerine uygulanması kısa sürede başarılmış ancak alt yapı, teknik donanım ve öğrencilerin internete ve teknolojik aletlere erişimi sınırlı olduğu için eksikleri gidermek ve problemleri tamamen bertaraf etmek henüz mümkün olmamıştır.

Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinin eğitimin bütün paydaşları açısından değişik problemlere sebep olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenler için alışılmış olan mesleki uygulamaların terk edilip yeni bir düzene uyum sağlamanın kolay olmadığı açıktır. Alışılmış hayat tarzının ve yıllardır kullanılan, bilindik mesleki yöntemlerin terkedilmesi; kolay değildir. Her mesleğin kendine has yöntemleri ve fiili olarak yapılması gereken işleri vardır. Özellikle beklenmedik bir zamanda ortaya çıkan mecburi değişimin iş yaşamında insanların mesleklerine karşı bıkkınlık duymalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Bu düşünceden hareketle sürecin öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe sebep olup olmadığının araştırılması, iki durum arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu takdirde kusurların bertaraf edilmesi için çözüm önerisi sunulmasının yerinde olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan tarama neticesinde bu konuda yapılmış bir çalışma olmadığı gözlenmiş ve bu konuda yapılacak bir çalışmanın literatüre katkı sunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma bazı sınırlılıklar içermektedir. Bu nedenle araştırma sonuçları yorumlanırken aşağıda belirtilen sınırlılıklar göz önünde bulundurulacaktır:

1. Araştırma Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim veren temel eğitim ve ortaöğretim kurumları ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet okullarında yapılacak olup özel okullar bunların dışında tutulmuştur.
3. Araştırma verileri, eğitimciler için uyarlanmış Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu ve araştırmacı tarafından nitel araştırma yöntemiyle öğretmenlerin yaşamış olduğu problemler belirlenerek oluşturulan ankete temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin verdiği yanıtlardan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

4. Mesleki tükenmişliğe etki eden birçok faktör olmasına rağmen bu araştırmada sadece uzaktan eğitim faaliyetleriyle ilgili problemlerin öğretmenlerin mesleki tükenmişliğiyle ilişkisi ele alınmıştır.



2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla ilgili mesleki tükenmişlik ve uzaktan eğitim kavramlarına dair araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2.1 Mesleki Tükenmişliğe İlişkin Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Tükenmişlik Kavramı

Freudenberger'in 1974 yılında yazdığı makaleyle alanyazına giren tükenmişlik kavramı, Freudenberger tarafından "mesleki bir risk" olarak nitelendirilmiştir. Tükenmişlik kavramı "başarısızlık, yıpranma, aşırı yüklenme sonucu güç ve enerji kaybı veya kişinin isteklerinin karşılanmamasından kaynaklanan iç kaynaklarda tükenme durumu" olarak ifade edilmektedir (Freudenberger, 1974). Birbirine yakın anlamlar içeren başka bir tanımda tükenmişlik kavramı; işle ilgili kişisel düşünce, motivasyon ve becerilerin birbirine uymaması nedeniyle yaşanan kalıcı ruhsal yorgunluktur. Oldukça fazla ruhsal ve fiziksel belirtileri vardır. Tükenmişlik, hedeflerin gerçekleşmesinde büyük bir engel, birlikte çalışma gerektiren işlerde uyumsuzluk sebebi ve zaman içinde ilerleyen bir duygu şeklinde ifade edilmektedir (Droogenbroeck, vd., 2014). Freudenberger'in ardından tükenmişlik üzerine çalışmalar yapan ve bu konuda bir ölçek geliştiren Maslach (2003) ise tükenmişlik kavramını, örgüt içindeki gerginliği artıran durumlara karşı oluşan uzun bir zaman aralığında ortaya çıkan reaksiyon veya psikolojik bir sendrom olarak tanımlamaktadır.

Pines, (2003) tükenmişliği çalışma isteği yüksek çalışanın bu çalışma isteğini kaybetmesinin son aşaması olarak ifade etmektedir.

Maslach ve arkadaşları ise tükenmişliği; "çoğunlukla iş gereği diğer insanlarla birebir muhatap olan çalışanlarda kendini gösteren duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma sendromu" olarak ifade etmişlerdir (Maslach, 1982). Tükenmişlikle ilgili alanyazında en çok bu tanım kullanılmaktadır.

2.1.2 Tükenmişlik Modelleri

Bireylerin olumsuzluklara karşı farklı tepkiler vermeleri, kendi davranışlarını anlamlandırma ve ifade etme biçimlerinin çeşitliliği gibi sebeplerden dolayı tükenmişlikle ilgili literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu görüş farklılıkları, birden çok tükenmişlik modelinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Literatürde araştırmacıların geliştirdiği modeller aşağıda özetlenmiştir.

2.1.2.1 Freudenberger tükenmişlik modeli

Tükenmişlik kavramı ilk defa literatüre Freudenberger'in 1974'te yazdığı makalesiyle girmiştir. Freudenberger, iş arkadaşlarında zaman içerisinde duygusal tükenme, motivasyon ve bağlılık kaybı ortaya çıktığını tespit etmiş ve bu psikolojik durumu tükenmişlik olarak ifade etmiştir (Maslach ve Schaufeli, 1993).

Freudenberger'e göre tükenmişlik; enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı istek ve taleplerden dolayı tükenmeye başlamak olarak değerlendirilmektedir. Tükenmişlik belirtileri ve tükenmişliğin derecesi kişilere göre farklılık gösterebilir. Bu modele göre tükenmişlik, kişinin örgütte görev almasından itibaren bir yıl içinde kendini gösterebilmektedir. Fiziksel belirtileri arasında bitkinlik, yorgunluk, sık sık baş ağrısı şikayeti, sindirim sistemi rahatsızlıkları, uykusuzluk ve nefes darlığı yer almaktadır. Bunun yanında davranışlardaki farklılık da gözlemlenen belirtiler arasındadır. Çabuk sinirlenme, olaylara gereğinden fazla tepki verme, kolayca ağlama, duygularını kontrol etmede güçlük, kendini olması gerekenden fazla sorumlu hissetme gibi davranışlar başlıca tükenmişlik belirtilerindendir (Basım ve Şeşen, 2006).

2.1.2.2 Maslach'ın tükenmişlikle ilgili görüşleri

Literatürde en çok kabul gören, Maslach'ın tükenmişlik modelidir. Maslach'a göre tükenmişliğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar: duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşmadır (Maslach ve Jakson, 1981). Bu üç alt boyutta tükenmişliği analiz edebilmek için 22 maddeden oluşan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Tükenmişliğin bu üç alt boyutu aşağıda sırayla ele alınmıştır.

Duygusal Tükenme: Duygusal tükenme, tükenmişliği ortaya çıkaran kaynaklardan biri, iş konusunda verilen emeğin boşa gitmesi ve duygusal kaynakların tükenmesi olarak tanımlanabilecek tükenme modelidir. Enerjinin bitmesi ve bireyin duygularını kaybettiği düşüncesine kapılmasıyla belirlenen duygusal tükenme, kişideki aşırı psikolojik ve duygusal yorgunluktan kaynaklanır. Tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezidir (Schaufeli, vd., 1993).

Duygusal tükenme yaşayan birey, kendini halsiz, yorgun, ruhsal açıdan yıpranmış hisseder. Bu boyut insanlarla yüz yüze iletişim kurarak hizmet veren meslek gruplarında daha çok görülür. Duygusal açıdan yoğun çalışan bireyler, diğer bireylerin aşırı isteklerinden bunalmış olduklarından duygusal tükenme haliyle mevcut duruma tepki gösterirler (Başören, 2005).

Duyarsızlaşma: Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma, bireyin görev yaptığı örgüte ve hizmet alan bireylere karşı duygusuz, soğuk ve ilgisiz davranışlar göstermesiyle ortaya çıkar. Zamanla şiddetlenen bu olumsuz durumun farklı belirtileri olabilir ve duyarsızlaşma yaşayan çalışanlar, diğer insanlara aşağılayıcı ve kırııcı davranışlarda bulunabilirler (Koçak, 2009). Duygusal tükenme yaşayan kişi, diğer insanların aşırı isteklerini yerine getirme konusunda kendinde yetersizlik ve güçsüzlük olduğu duygusuna kapılır. Bu duygulardan kurtulmak için kaçış yolunu kullanır. İnsanlarla olan ilişkilerini işin gereklerini yerine getirmek için ihtiyaç duyulan minimum düzeye indirir ve diğerleri ile arasına bir nevi duygusal sınır koyar (Janssen vd., 1999). Bu olumsuzluklar, bireyin gösterdiği duyarsızca davranışlarından dolayı bulunduğu çevreden dışlanmasına ve yalnızlaşmasına neden olur.

Kişisel Başarı: Düşük kişisel başarı hissi, tükenmişliğin son boyutudur. Bu aşamada bireyin kendisine yönelik olumsuz değerlendirmeleri artar, özgüven ve işle ilgili yeterlilikleri zamanla azalır. Bu durumlar, kişinin başarısının da aynı oranda azalmasıyla sonuçlanır (Maslach vd., 2001). İnsanlar mesleğe yüksek beklentilerle başlar. İşe başladıktan bir süre sonra bu beklentiler çeşitli nedenlerle hayata geçmez. Kuralların fazlalığı, çalışanlara işleriyle ilgili geri bildirimde bulunulmaması, başarıların takdir edilmemesi gibi birçok neden bu beklentileri sonlandırır (Jackson ve

Schuler, 1983). Bireyde düşük başarı hissinin oluşmasında gerekli şartları sağlayan etkenler neticesinde bireyler negatif tutum içine girerler (Gündüz, 2004).

2.1.2.3 Perlman ve Hartman'ın tükenmişlik modeli

Bu model, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Fizyolojik boyutun belirtileri, fiziksel tükenme ve kronik yorgunluktur. İkinci boyut olan bilişsel boyut, duygu ve davranışları etkisi altına alan duygusal tükenmeyle ilgilidir. Üçüncü boyut olan davranışsal boyutta ise tükenme, duyarsız davranma ve düşük iş verimi olarak kendini göstermektedir (Göktepe, 2016).

2.1.2.4 Meier'in tükenmişlik modeli

Meier, tükenmişliği, bireyin başarılarının ödüllendirilmeyip eksiklik ya da hatalarının cezalandırılacağına dair beklenti içinde olması durumu olarak tanımlamıştır. Meier'in tükenmişlik kuramı Bandura'nın (1977) çalışmalarına dayanmaktadır. Bu modele göre tükenmişliğin kişilerin pekiştireç, ödül ve ceza beklentilerinden ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Meier, 1983).

Meier'in kuramında tükenmişliğin, işin sık sık yapılmasından kaynaklandığı dile getirilmektedir. Bireyin;

1. İşteki başarıları ile ilgili olumlu pekiştireç alma beklentisi düşükken, hatalarla ilgili cezaların fazla olacağı beklentisinin yüksek olması
2. Pekiştireçleri kontrol altında tutma konusunda yüksek beklenti içinde olması,
3. Pekiştireçleri kontrol altında tutma konusunda kendini yetersiz hissetmesi,

Böyle beklentileri olan bireyler korkuyla beraber, anksiyete bozukluğu yaşamaktadırlar (Ergül, 2020).

2.1.2.5 Cherniss'in tükenmişlikle ilgili görüşleri

Cherniss modeline göre tükenmişlik, bireyin fazla stres ve yeterince tatmin olamamasından dolayı işinden soğuması şeklinde tanımlanmaktadır (Burke ve Greenglass, 1989).

Cherniss'e göre tükenmişliğin kaynağının stres olduğu, stresin de istekleri yerine getirme çabasıyla ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Cherniss, 1998'den aktaran Yıldırım, 1996). Cherniss tükenmişlik modelinde bireyler öncelikle iş yerinden ya da kişilik özelliğinden kaynaklanan stresle karşılaşır. Devamında ortaya çıkan stresin kaynağını belirlemeye çalışırlar. Bu aşamada bazıları stresi kontrol altına alırken bazıları da stresi pekiştirirler (Göktepe, 2016).

Tükenmişlik, zaman içinde ortaya çıkan bir durumdur. Bazı bireyler, mesleği gereği kendisinden aşırı istekte bulunan kişilerle sürekli yüz yüze iletişim halindedir. Bu iletişimde ortaya çıkan sorunlar stres ve gerginlik yaratmaktadır. Bireyler ortaya çıkan bu stresle farklı şekillerde başa çıkmak için uğraşırlar. Bazı bireyler sorunu çözmeye yönelirken bazıları da davranışlarını değiştirerek sorundan uzaklaşmayı tercih ederler. Stresle karşılaşan kişiler, öncelikle stresin kaynağını bulmaya çalışırlar. Kaynağı ortadan kaldıramazlarsa kendilerini rahatlatmak için davranış şekillerini değiştirmeye yönelirler. Buna rağmen stresten kurtulamazlarsa psikolojik gerginliği azaltmak için iş yeriyle ilişkilerini sınırlandırmaktadırlar (Richardsen ve Burke, 1995).

2.1.2.6 Pines'in tükenmişlikle ilgili görüşleri

Pines, Frederick Herzberg'in Motivasyon Kuramından hareketle ortaya koyduğu bu tükenmişlik modelinde motive edici unsurlar ve çevre faktörünü tükenmişliğe neden olan temel etkenler olarak değerlendirmektedir (Pines ve Yanai, 2001).

Pines'e göre tükenmişlik; fiziki, psikolojik ve zihinsel yorgunluk hali olarak ifade edilmektedir. Bu modele göre tükenmişliğin kaynağı bireyleri duygusal olarak yıpratıcı çalışma ortamlarıdır. Çünkü huzursuz çalışma ortamları motive olmuş ve çalışmaya istekli bireyleri tükenmişliğe sürükler (Baysal, 1995).

Pinesin modelinde tükenmişliğin çıkmaza girme, çaresizlik, umudunu kaybetme, hevesin kırılması, hırçınlık gibi olumsuz davranışlara sebep olduğu ifade edilmektedir. Bu model; tükenmişliği iş hayatıyla sınırlı kalmayan, yaşamın her anında yaşanabilecek bir durum olarak değerlendirmektedir. Pines, tükenmişliğin beş evrede ortaya çıktığını savunur. Birinci evrede bireylerin işle ilgili hedefleri ve idealleri vardır. İkinci evrede iş ortamındaki stresten ötürü hedefler azalır. Üçüncü evrede hedeflerin gerçekleşmesi için gerekli çabalar yetersiz kalır. Dördüncü evrede başarısızlık ve hayal kırıklığı yaşanır. Beşinci evrede ise tükenmişlik meydana gelir (Göktepe, 2016).

2.1.3 Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğe neden olan faktörler bireysel ve örgütsel olmak üzere iki grupta incelenebilir. Bu bölümde tükenmişliğin başlıca bireysel ve örgütsel sebepleri ifade edilmiştir.

2.1.3.1 Bireysel faktörler

Tükenmişlik, yüksek hedefleri olup da hedeflerine ulaşamayan, sürekli umudu kırılan, bu nedenle kendini yorgun hisseden ve enerjisi düşük çalışanlarda daha fazla görülmektedir (Yeniçeri vd., 2009).

Bireylerin eğitim düzeyi, içinde bulundukları tükenmişlik seviyesinin belirleyicilerindendir. Eğitim seviyesi yükseldikçe sorumluluk gerektiren görevler artmakta, bu durum da strese neden olmaktadır. Ayrıca beklentilerin gerçekleşmemesi, eğitim seviyesi yüksek kişilerde daha fazla tükenmişliğe neden olmaktadır (Maslach vd., 2001).

Çalışanların meslekleri ve çalıştıkları kurum ile ilgili beklentileri, onların tükenmişliğini artıran ya da azaltan önemli bir faktördür. Şöyle ki, işinde uzun yıllardır çalışan yaşlı birine göre işe yeni başlamış genç bir çalışanda tükenmişliğin fazla olması, bu iki kişideki beklentilerin farklılığıyla açıklanabilir (Çimen, 2000). Gençlerin İş hayatına yeni başladıkları dönemlerde idealist olmaları, çalıştıkları kurumlarda karşılaştıkları problemler yüzünden daha fazla yıpranmalarına neden

olmaktadır. Bununla birlikte çalışma ortamındaki gerçeklerle beklentilerin birbirine uymamasından kaynaklanan hayal kırıklığı, işle ilgili her talebi olumlu karşılama çabası, iş hayatı ile özel hayatı dengede tutamamak, tükenmişliği artırmaktadır. Ayrıca, mesleki yeterliliklerinin farkında olmayıp ütöpik beklentilere kapılan çalışanlarda da tükenmişliğin fazla olduğu görülmektedir (Koyuncu, 2005'ten aktaran Arı ve Bal, 2008).

2.1.3.2 Örgütsel faktörler

Tükenmişliğe etki eden örgütsel faktörler arasında, çalışanların kendi arasında ve yöneticilerle yeterli iletişim kuramaması, eşit ya da adil olmayan ödüllendirme, çalışma ortamındaki toplumsal problemler, işin yüksek performans gerektirmesi, örgütteki işleyiş hataları, personel yetersizliği, kurum tipi, çalışma süresi, iş yükünün fazla olması, işin özellikleri sayılabilir (Dinç, 2008).

Maslach ve Leiter (1997) ise çalışan ile iş ortamı arasındaki uyum veya uyumsuzluğa etki eden altı faktörün tükenmişlik düzeyini belirlediğini öne sürmektedir. Bu faktörler: iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerlerdir. Çalışanların kendi arasındaki uyuşmazlıklar ve çalışanların çalışma şartlarının elverişli olmaması, tükenmişliğe neden olmaktadır. Çalışan ve iş arasındaki uyum ne kadar fazlaysa işle bütünleşme de aynı oranda fazla olacaktır. Bununla birlikte uyumsuzluk ne kadar fazlaysa tükenmişlik de ona göre artacaktır. Uyumsuzluklar genelde çözüm üretilmeyen sorunlardan, çalışanların birbiriyle anlaşamamasından veya çalışanların yönlendirmeleri kabullenememesinden doğar (Maslach vd., 2001).

Çalışanlardan üstün verim almak için çalışanlara aşırı iş yükleyen ve onları sürekli çalışma konusunda psikolojik baskı altına alan işletmelerde fiziki yorgunluk ve duygusal çöküş çok fazladır. Bu işletmelerde, çalışanlardan sürekli daha fazlası beklenir. Çalışanlara bir makine gözüyle bakan bu düşünce, çalışanların yaptıkları işten tatmin olmalarını engeller ve örgütü çalışmaların karşılığının adil bir şekilde alındığı güvenli ve sağlıklı örgüt düşüncesinde uzaklaştırır. Bu tutum çalışanların enerjisini düşürür ve şevkini kırar. Be nedenle çalışan, işinden soğur; örgüte bağlılık duygusu azalır; dolayısıyla başarı da düşer. Bu kişiler ilerleyen zamanda

çevresindekilerle aralarına mesafe koyar ve giderek yalnızlaşırlar. Özetle, çalışan ve iş arasındaki uyumsuzluk; tükenmişliğe zemin hazırlar (Maslach ve Leiter 1997'den aktaran Sürgevil, 2006).

2.1.4 Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenme zaman içinde kendini gösterir. Birey hedeflerine ulaşmak için uzun zaman çaba gösterir, emek harcar. Hiç beklenmeyen bir anda tükenme kendini gösterir. Tükenme genellikle kişinin üzerinde hissettiği yoğun bir baskı, kendisinde ya da yakın çevresindekilerden birinde görülen bir hastalık veya ciddi çalışma gerektiren sınavların art arda gelmesi gibi çevresel faktörlerden sonra ortaya çıkar. Tükenmişlik yaşayan kişiler genelde zayıf yönlerini belli etmeyen, bilgi ve beceri yönünden donanımlı kişiler olmalarına rağmen içinde bulundukları durumun farkına varamazlar. Tükenme belirtisi genelde hedefleri olan ve hedefine ulaşmak için yoğun tempoyla çalışan kişilerde görülür. Bu kişiler aynı zamanda yaptıkları çalışmalarda görevini en iyi şekilde yapan ve sınırları zorlayan kişilerdir (Tümekaya, 1996).

2.1.4.1 Tükenmişliğin fiziksel belirtileri

Tükenmişlik yaşayan bireylerde diğer belirtilere oranla fiziksel belirtiler daha yoğun görülür. Nefes darlığı, uygu bozukluğu, sürekli yorgunluk hissi, kilo kaybı, enerji düşüklüğü, sık hasta olma, mide ağrısı ve şişkinlik, kalp çarpıntısı; tükenmişliğin en yaygın fiziksel belirtilerindendir (Akten, 2007; Pepe, 2008).

2.1.4.2 Tükenmişliğin davranışsal belirtileri

Ani öfke, işten soğuma, iş tatminsizliği, alınganlık, olumsuzluklara karşı aşırı tepki gösterme, eleştirileri kabullenmeme, tahammülsüzlük, sabırsızlık, katı kurallar koyma, asabiyet, iş vaktinde farklı uğraşlarla meşgul olma, mesaiye devamsızlık, karşısındakileri sürekli suçlama, inkar, arkadaşlık ilişkilerinde bozulmalar; tükenmişliğin davranışsal belirtilerindendir (Akten, 2007; Arı ve Bal, 2008; Gümüş, 2009).

2.1.4.3 Tükenmişliğin psikolojik belirtileri

Tükenmişliğin neden olduğu psikolojik belirtiler; hayal kırıklığı, çevresindekilere karşı güvensizlik, alışkanlıklara karşı duyarsızlık, aşırı unutkanlık, intihar eğilimi, başarısızlık korkusu, ümidini yitirme, kızgınlık, öfke patlamaları, endişe, aile problemleri ve memnuniyetsizlik gibi duygulardır (Akten, 2007; Arı ve Bal, 2008; Yanar, 2011).

2.1.5 Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçları ele alındığında hem bireysel hem de örgütsel sorunlar meydana getirdiği söylenebilir. Bunları özetleyecek olursak bireylerde ciddi bedensel, psikolojik ve davranışsal rahatsızlıklar, işte ise hizmet kalitesinde kayıplar ve verimsizlik durumlarını tükenmişliğin sonuçları arasında saymak mümkündür (Tahincioğlu, 2016).

Tükenmişlik, bireyleri iş arkadaşlarına karşı olumsuz davranışlarda bulunmaya sevk eder (Corcoran, 1986). Bununla birlikte işi bırakma eğilimi, performans düşüklüğü, iş doyumsuzluğu da ortaya çıkan sonuçlardandır (Kahill, 1988). Bu sorunlar nedeniyle bireyin yaşam kalitesi düşmekte, dolayısıyla mutsuzluk artmaktadır.

Çam'a (1995) göre tükenmişlik; kişilerde işi aksatma, boş vermişlik, işe zamanında gitmeme, insanlarla anlaşamama ve aileden uzaklaşma gibi davranışlara neden olmaktadır. Tükenmişliğin belirgin olan bir diğer sonucu da yaşadığı sıkıntılar yüzünden, enerjisinin azalmasıdır (Freudenberger ve Richelson, 1981).

Tükenmişlik yaşayan birey diğer insanları nesne olarak görmeye başlar. Bu nedenle birey hizmet verdiği insanlara karşı kaba ve saygısız davranır (Izgar, 2001). Bu durum Maslach ve Zimbardo (1982)'ya göre bireyin işteki verimini düşürecektir. İşteki verimin düşmesiyle birey kendini engellenmiş hissedecektir.

Tükenmişliğin artmasıyla beraber birey, yalnız kalmak için bahaneler üretir; çevresindeki insanların davranışlarına tahammül etme, sabır gösterme, hoş görülü olma eğiliminden uzaklaşır. İşinde yaşadığı gerilimi ailesine yansıtmaya başlar ve bu

durum ailede çatışmalara sebep olur. İlerleyen zamanda işteki kalite düşer, işten soğur ve son olarak işten ayrılma isteği doğar (Torun, 1995).

Bireyler tükenmişlik sebebiyle erken emekliliğe yönelebilmektedir. Tükenmişlik nedeniyle sağlık hizmetlerine talep de artmaktadır (Özdemir, 2009). Tükenmişlik sendromu görülen bireyler, içinde bulundukları durumdan sıyrılmak için alkol, sigara ya da uyuşturucuya yönelmekte; sakinleştirici ilaçlarla kendilerini rahatlatmaya çalışmakta ancak bu çaba, bağımlılıkla sonuçlanmaktadır (Izgar, 2001).

2.1.6 Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlik ciddi bir sorundur. Öncelikle bu problemle nasıl mücadele edileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, tükenmişliğin çaresini bulmak için araştırmacılar önemli çalışmalar yapmışlardır. Araştırmacılara göre tükenmişlikle mücadele teknikleri çeşitlilik göstermektedir. Bu tekniklerden bazıları tükenmişlik ortaya çıktıktan sonra onu ortadan kaldırmayı amaçlarken, bazıları tükenmişliği oluşum aşamasında bertaraf etmeyi hedeflemektedir (Maslach ve Goldberg, 1998). Örgütlerde tükenmişlik sendromu yaşayan ya da yaşama riski olan çalışanları bu durumdan korumak ya da kurtarmak için kullanılabilecek bireysel ve örgütsel mücadele teknikleri bulunmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997; Maslach ve Goldberg, 1998; Ardıç ve Polatçı, 2009; Sürgevil ve Dalkılıç, 2014).

2.1.6.1 Bireysel mücadele teknikleri

Bireysel olarak tükenmişlikle mücadele etme konusunda Ardıç ve Polatçı (2008) tarafından şu önerilere değinilmektedir.

- ❖ Tükenmişlik hakkında bilgi edinmek
- ❖ Kişinin kendisini tanıması ve ihtiyaçlarını belirlemesi
- ❖ İşle ilgili gerçekleştirilmesi mümkün olan hedefler belirlenmesi
- ❖ Bireysel gelişim ve toplu danışmanlık faaliyetlerine katılmak
- ❖ Gevşeme ve nefes egzersizlerini öğrenmek, spor ve müzik yardımıyla rahatlatmak
- ❖ Kişinin ulaşabileceği sınırları bilmesi ve bunu kabullenmesi
- ❖ Kişinin farklı ilgi alanlarında meşgaleler edinmesi

- ❖ Bir işe başlamadan önce o işle ilgili zorluk düzeyi ve işin tehlikeli yönleri hakkında bilgi sahibi olmak
- ❖ Zamanı verimli kullanma konusunda deneyim kazanmak
- ❖ Tatile gitmek,
- ❖ İş hayatı ve gündelik hayatta sıra dışı aktivitelere yer vermek
- ❖ Rahat sayılabilecek bir yaşam biçimi temin etmek
- ❖ İş değişikliği yapmak ya da bir süre işe ara vermek
- ❖ Stresle başa çıkma konusunda bilgi toplamak

Bu önerilerin yanı sıra farklı araştırmacılar tarafından ortaya atılan fikirler de yer almaktadır.

- ❖ Hoşa giden duyguları başkalarıyla paylaşmak ya da duyguları dışa yansıtmak
- ❖ Sıradan hale gelen işlerin yapılış yöntemini veya zamanını değiştirmek
- ❖ Stres yaratan olayların çalışan üzerindeki baskısını kırmak için bu durumu alaya almak mizah malzemesi yapmak
- ❖ Kendine özgü çatışma çözme yöntemleri geliştirme
- ❖ Dengeli beslenme, spor yapma, uyku süresini düzene sokma (Maslach ve Goldberg, 1998),
- ❖ Problemleri şahsileştirmemek
- ❖ Stresli durumlarda kötü düşünmemek, iyimse olmak (Sürgevil ve Dalkılıç, 2014).

Özetle, yukarıda sıralanan bireysel mücadele tekniklerinden de anlaşıldığı üzere bir kısım yöntemler, bireyin çalışma şeklini değiştirerek tükenmişlikle mücadeleyi kolaylaştırmayı amaçlarken; bazı yöntemler de bireyin yaşam biçimini değiştirmeyi, sağlık şartlarını iyileştirerek kişinin iş ortamındaki olumsuzluklar ve stresle kendi başına başa çıkmasını kolaylaştırmayı hedeflemektedir (Maslach ve Goldberg, 1998).

2.1.6.2 Örgütsel mücadele teknikleri

Tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörleri “iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet-birlik duygusu, adalet, değerler” olmak üzere altı madde halinde ele aldığımızda örgütsel mücadelenin boyutu oldukça genişlemektedir. Bununla birlikte tükenmişlikle mücadele etme adı altında çalışanlara aşırı iş yükü ile nasıl baş edileceğini öğretme

konusuna yoğunlaşmak yerine akıllarda olumlu çağrışım oluşturan diğer alanlar üzerinde yoğunlaşmanın daha etkili olacağı söylenebilir. Örneğin insanların işine değer vermesi, yaptıkları çalışmalar konusunda işte kendilerini önemli hissetmeleri ya da ödül almaları; iş yükü ile baş etme kabiliyetlerini doğrudan etkileyecektir (Maslach vd., 2001).

Çalışanların motivasyonunun yüksek olması, onların görevlerini içselleştirmelerine imkan tanır. Çünkü tükenmişliği azaltmak için uğraşmak yerine motivasyonu yükseltmeye çalışmak daha olumlu bir çabanın göstergesidir. Örgütsel mücadele tükenmişliği önleme ya da ortadan kaldırma konusunda etkili olmasına rağmen oldukça zor bir iştir. Uzun zaman ve çokça maddi kaynak gerektirir. Tükenmişlikle örgütsel mücadele konusunda yapılacaklar şunlardır:

- ❖ Gerektiğinde fazla donanım kullanmak ve personel sayısını artırmak
- ❖ Çalışanlara kendi başlarına karar alma imkânı tanıma ve çalışanları kararlara katma
- ❖ Yapılacak işle ilgili gerekli sorumlulukları belirlemek ve sorumluluk verilenlere aynı oranda yetki vermek
- ❖ Ödüllendirmeyi artırmak ve bu konuda adil davranmak
- ❖ Ağır işleri çalışanlara eşit şekilde dağıtıp belirli kişilerin iş yükü altında ezilmesine engel olmak
- ❖ Örgütün gelişimi ve değişimi için çalışmalar yapmak
- ❖ Çalışanları işbirliğine yönlendirmek
- ❖ Örgüte bağlılığı artırmak
- ❖ Çatışma çözme ve çatışmayı yönetme konusunda belirli bir tavır geliştirmek
- ❖ Çalışanların görev tanımlarını net bir biçimde yapmak ve hangi işin kimin görevi olduğunu açıkça belirtmek
- ❖ Mesai saatlerinde çalışanların kişisel gelişimine ve dinlenmelerine gerektiği kadar zaman ayırmak
- ❖ Örgüt içi iletişimi güçlendirmek
- ❖ Molalarda ve yemek saatlerinde çalışanların iş sahasının dışına çıkmalarına imkân tanımak
- ❖ Gerektiğinde görev değişikliği yapmak
- ❖ Üst yöneticilerin de destek verdiğini hissettirmek

- ❖ Astlara yetki vererek işlerini kendi başlarına yapmalarına imkân tanımak
- ❖ Sık sık olumlu geri bildirimde bulunmak
- ❖ Olabildiğince mesai saatlerini uzatmamak
- ❖ Çalışanlara danışmanlık hizmeti sunmak
- ❖ Çalışanların görevde yükselmeleri için standartlar belirlemek
- ❖ Sosyal etkinlikler düzenleme ve tatil olanağı sağlama
- ❖ Hizmet içi eğitimler düzenleme
- ❖ Çalışanlara sosyal destek vermek amacıyla ekipler kurmak
- ❖ Çalışanlara kariyer yapma imkânı vermek (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Tükenmişlikle bireysel mücadele kolaydır ancak örgütsel mücadele zor olmasına rağmen daha kalıcı ve etkili olduğu düşünülmektedir. Örgütteki değişim çalışanlara tükenmişliğin önemini kavratır ve çalışanların başkalarını suçlamasını engeller. Çalışanlar, tükenmişlikle örgüt olarak mücadele edildiğini gördüklerinde bu durumun önemli bir sorun olduğunu kabullenirler ve tükenmişliğin ortadan kaldırılması ya da önlenmesi gerektiğine daha çok inanırlar (Sürgevil ve Dalkılıç, 2014).

2.1.7 Öğretmenlerde Tükenmişlik

Tükenmişlikle ilgili çalışmalar başlangıçta yüz yüze iletişime en çok ihtiyaç duyan sağlık personellerini konu alırken, zaman ilerledikçe yüz yüze iletişim gerektiren polislik ve öğretmenlik meslek mensupları da incelemeye alınmıştır (Gündüz, 2004).

Öğretmenler; iş arkadaşları, öğrenciler, veliler ve yöneticilerle sürekli iletişim kurmak zorundadır ve kurulan iletişim şekli zamanla öğretmen davranışlarını şekillendirir. Yüz yüze iletişime çok fazla ihtiyaç duyulan mesleklerde tükenmişliğin fazla olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu olumsuzluktan en çok etkilenen meslek grupları arasında olduğunu söylemek mümkündür (Murat, 2003).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini yoğun çalışma temposu, öğrencilerdeki öğrenme güçlüğü, mesleğin getirdiği sorumluluk, okul yönetimlerinden destek görmeme gibi rahatsız edici durumlara gösterilen tepki olarak ele almak mümkündür (Dolunay ve Piyal, 2001).

Öğretmenleri tükenmişliğe sürükleyen başlıca sebepler arasında ekonomik sıkıntılar, toplumsal baskıyla birlikte gelen haksız eleştiriler, kalabalık sınıf ortamları, mesai arkadaşlarıyla uyumsuzluk, iş bilmeyen yöneticilerin yanlış tutumları, sağlık sorunları, iş doyumsuzluğu, aileden gelen problemler, aileden uzak yaşamak zorunda kalınması, yetersiz ücret ve mesleğe yönelik itibarsızlaşma duygusu gösterilebilir (Kapar, 2016).

Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması, öğrencilerin olumsuz davranışları, yaşları, öğrenmeye yönelik ilgi ve istekleri, ebeveynlerin sınır tanımayan talepleri, okul yönetimlerinin öğretmenlere yeterince destek sağlayamaması, zorunlu görev yeri değişiklikleri ile yoğun bürokrasi gibi etkenler; öğretmenlerdeki tükenmişliğin başlıca sebeplerindendir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

Öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik; bedensel ve ruhsal yorgunlukla birlikte davranışlardaki değişimle kendini gösteren uzun süreçte meydana gelen stres kaynaklı bir enerji kaybıdır. Tükenmişlik öğretmenlerde isteksizlik ve iş tatminsizliği gibi davranış bozukluğuna neden olur. Bunun yanında tükenmişlik ruhsal yorgunluğa neden olduğu için daima negatif duygulara kapılma, hedeflerden çabuk vazgeçme eğilimi ve depresyona da zemin hazırlar (Kyriacou, 2000).

Mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin görevlerini gerektiği gibi yapmalarının önünde ciddi bir engeldir. Tükenmişlik başladığı takdirde öğretmenler, hem öğrencilerine hem de diğer öğretmen arkadaşlarına olumsuz tavırlar sergilemeye başlarlar. Zorluklar karşısında yılgınlık, meslekten soğuma, bıkkınlık, bedensel ve ruhsal hastalıklarla mücadeleyle beraber alkol ve ilaç kullanımı da artar (Dorman, 2003).

2.1.7.1 Öğretmen tükenmişliğini önleme

Wood ve MacCarty (2002), öğretmen tükenmişliğinin erken tespitine dikkat çekmektedir. Bu düşünce, okul yönetimlerinin tükenmişliği önemli bir problem olarak görüp tükenmişlik konusunda öğretmenleri sürekli gözlem altında tutmalarını zorunlu kılmaktadır. Zira yeni başlamış bir tükenmişlik durumunu ortadan kaldırmak, ileri boyuttaki tükenmişliğin bertaraf edilmesinden çok daha kolay olacaktır.

Farber (2000), tükenmişliği iyileştirmek için okul kültürünün değiştirilmesini önermektedir. Okulların hem öğrenciler için hem de öğretmenler için cazip hale getirilmesinin öğretmen tükenmişliğini önleyeceğini dile getirmektedir.

Mesleki tükenmişliği ortadan kaldırmak için öğretmenlerin yapması gereken bazı bireysel eylemler bulunmaktadır. Bunların ilki stres kaynağının belirlenmesi ve mümkünse ortadan kaldırılmasıdır. Stres kaynağının ortadan kaldırılması mümkün değilse ya da tümüyle başarılamamışsa hafifletilmeye çalışılması ikinci aşamadır. Bu çaba hem zihinsel hem de fiziksel eylemleri gerekli kılar. Çünkü fiziksel çalışmalar zihnin farklı işlerle meşgul olmasına imkân tanıyacağı için tükenmişliğin yarattığı gerginliği unutturur ve rahatlamaya yardımcı olur. Farklı fiziksel çalışmaların sağladığı psikolojik rahatlık sayesinde de kişinin içinde bulunduğu durumla ilgili algılarının değiştirilmesine zemin hazırlanmış olur. (Kyriacou, 2001'den aktaran Çimen, 2007). Bu aşamada birey olumsuzluklara karşı farklı bir bakış açısı kazanabilirse tükenmişliği ortadan kaldırma konusunda mücadeleyi kazanmış olur.

Öğretmenlerin tükenmişliğini ortadan kaldırma konusunda okul yönetimlerine de önemli görevler düşmektedir. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanmıştır:

- ❖ Öğretmenlere mesleki çalışma yapma ve kendilerini geliştirme konusunda uygun zaman, imkân ve kaynak sağlama
- ❖ Plan, program yapma ve kural koyma gibi öğrenciyi direk etkileyecek konularda öğretmenlerin görüşünü almak
- ❖ Örgüt içinde çatışma çıkmasına imkân tanımamak amacıyla rol belirsizliklerini ortadan kaldırmak ve bütün çalışanların iş tanımını açık bir biçimde yapmak
- ❖ Öğretmenlerin başarıyı tatmalarını sağlamak için uygun zemin hazırlamak ve gelişimlerini desteklemek
- ❖ Öğretmenler arasında işbirliğinin artması için uyumu ve kaynaşmayı sağlayacak aracılık faaliyetlerini yürütmek
- ❖ Örgüte ait vizyon oluşturmada, kısa ve uzun vadeli amaç belirlemede beklentilerin karşılık bulması ve karmaşanın önlenmesi için öğretmenleri de bu süreçlere katma ve öz değerlendirmeye yönlendirmek

- ❖ Tecrübe sahibi öğretmenlerle mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimi artırmak için gerekli zemini oluşturmak
- ❖ Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ulaşılabilir hedef koyma, gerçekleşmesi zor ya da imkânsız beklentilere kapılmama ve meslekle ilgili teknik konularda tecrübeli öğretmenlerden istifade etmeleri için gerekli yönlendirme ve rehberliği yapmak (Schwab vd., 1986; Wood vd., 2002'den aktaran Çimen, 2007)

2.2 Uzaktan Eğitime İlişkin Kuramsal Çerçeve

Uzaktan eğitim, insanları eğitim almak üzere belli bir mekana getirip bir arada toplamak yerine, teknoloji yardımıyla eğitim faaliyetlerini kişiye özgü ortamlara taşımaktadır (İşman, 2011). Uzaktan eğitimin uzun sayılabilecek tarihi geçmişi olmasına rağmen bu kavram, son yıllardaki kadar tartışma konusu olmamıştır. Bu durum uzaktan eğitimin bütün eğitimci ve kurumlar tarafından bir eğitim yöntemi olarak kabul edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte ekonomik ve sosyolojik değişimlerle teknolojik gelişmeler, uzaktan eğitimi bir ihtiyaç haline getirmiş ve önemini artırmıştır (Özbek, 2014). Covid-19 virüsünün salgın haline dönüşünden itibaren ise öğrencisi olan her evin temel ihtiyacı haline dönüşen uzaktan eğitimin artık herkes tarafından bilinir olduğu bir gerçektir. Toplumlar istese de istemese de zorunluluk haline dönüşen uzaktan eğitimin gereklerini karşılamaya mecbur kalmışlardır. Uzaktan eğitimin amacı; eğitimin yüz yüze yapılmasına engel olan elverişsiz durumların etkisini ortadan kaldırmaktır (Özbay, 2015). Uzmanların söylemleri doğrultusunda bu tür salgın ve hastalıkların artık var olmaya devam edeceği ve insanlığın bununla yaşaması gerektiği düşüncesi kabullenilmiştir. Bu düşünce doğrultusunda salgınlar devam ettiği sürece, uzaktan eğitime sık sık başvurulacağı bilinen bir gerçektir. Ayrıca teknolojinin bu denli ilerlediği bir zamanda dijital kanalların eğitim sistemine entegre edilmesi beklenen bir durumdur.

2.2.1 Uzaktan Eğitimin Tanımı

Uzaktan eğitim kavramı, adında da belirtildiği gibi eğitim öğretim sürecinin yapılaş şeklini ifade eder. Uzaktan eğitimle ilgili tanımların da neredeyse hepsinde benzer konulara değinilmiştir (Nişancı, 2005).

Uzaktan eğitim; sınıf ortamında yüz yüze eğitim öğretimin yapılamadığı, öğrenci ve öğretmenlerin bilinen öğretme-öğrenme etkinliklerini uygulama imkânı bulamadıklarında, iletişim ve etkileşimin farklı araçlar vasıtasıyla ve özel içerikler kullanılarak bir merkezden sağlandığı öğretim şeklidir (Alkan, 1987).

Uzaktan eğitim, öğretene ve öğrenenlerin eğitim-öğretim esnasında aynı ortamlarda bulunamadığı, öğrenenlere yer ve zaman konusunda kolaylık sağlayan; yazılı-basılı materyal, video kaydı ve elektronik içeriklerin televizyon, radyo gibi medya araçları ya da bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik araçlarla aktarıldığı, planlı ve teknoloji destekli eğitim uygulamasıdır (Uşun, 2006).

Türk Dil Kurumunun tanımında ise uzaktan öğrenim, “Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” olarak ifade edilmektedir (www.tdk.gov.tr)

Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin aynı mekânlarda bulunmadan, dijital ders içerikleri ve teknolojinin etkin kullanılmasını zorunlu kılan, belirli kuralları olan, eğitim öğretim süreci yönetimidir (Moore ve Kearsley, 2005).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü gibi uzaktan eğitim, kaynak ve alıcıların aynı ortamda bulunmadığı ya da zorunlu sebeplerden ötürü bulunamadığı durumlarda teknolojinin yardımıyla eğitim öğretimin devamlılığının sağlanmasını hedeflemektedir.

Kısacası uzaktan eğitim, teknoloji kaynaklarından bağımsız düşünilemeyecek bir kavramdır. Bilim insanları, uzaktan eğitimi sorunların bertaraf edilmesinde araç olarak kullanılacak ve geleneksel eğitim yöntemlerinin eksik yönlerini tamamlayacak bir uygulama; esnekliği sayesinde yer ve zaman engelini ortadan kaldıracak ve bu sayede eğitime katılımın artışına imkân tanıyacak bir sistem olarak değerlendirmektedirler (İşman, 2011).

2.2.2 Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi

Mektupla öğretim metodu olarak 1700’lü yıllarda ortaya çıkan uzaktan eğitim, günümüze kadar belirli aşamalardan geçerek gelişimini sürdürmüştür; mektupla öğretim yerine uzaktan eğitim veya açık öğretim olarak telaffuz edilmeye başlanmıştır (Holmberg, 2008).

Terim olarak uzaktan eğitim, ilk defa 1892 yılında Winconsin Üniversitesi için hazırlanan bir Katalog’ta, sonrasında da 1906 yılında aynı üniversitenin yöneticilerinden William Lighth’sın bir yazısında kullanılmıştır. Uzaktan eğitim terimi 1960 ve 1970’li yıllarda Otto Peters isimli Alman eğitimci tarafından önce Almanca “fernunterricht” şeklinde Almanya’da tanıtılmış, daha sonra da Fransa’daki kurumlarda uzaktan eğitim uygulaması başlatılmıştır (Kaya, 2002).

Ortaya çıktığı dönemdeki imkanlar dahilinde mektupla yapılan uzaktan eğitim, 1930-1980 yılları arasında radyo, televizyon ve videokaset ile yapılmış, 1980-1995 yılları arasında teknolojiye gelişmeler sayesinde bilgisayar destekli eğitime dönüşmüştür. Daha çok 1995 yılından sonra uzaktan eğitim, internet aracılığıyla yürütülmeye başlanmıştır. Bilgisayar ve internet maliyetleri azaldıkça uzaktan eğitimin yaygınlaşması hız kazanmıştır (Avşar, 2011), içinde bulunduğumuz dönemde ise bu hizmet en çok internet üzerinden verilmeye başlanmıştır (Allen ve Seaman, 2011).

2.2.3 Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Ülkemizde uzaktan eğitim çalışmaları ilk olarak 1956’da Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından yapılmıştır. Bu uygulamayla banka çalışanları mektupla öğrenim görmüşlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı da 1960 yılında “Mektupla Öğretim” uygulaması başlatarak uzaktan eğitimi ilk defa kullanmaya başlamıştır. Daha çok deneme amaçlı başlatılan bu uygulamadan sonra 1966 yılında Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Başlangıçta Akşam Sanat Okulu ve Mektupla Öğretim Merkezi tarafından uygulanan Mektupla Öğretim, 1974 yılında kurulan Mektupla Öğretim Merkezinin kurulmasıyla uygulama alanı genişleyerek her seviyede mektupla öğretim hizmeti verilmeye başlanmıştır. 1974-1975 eğitim öğretim yılında Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar

Genel Müdürlüğü bünyesinde yapılan mektupla öğretime yaklaşık 50 bin öğrenci kayıt yaptırmıştır. 1975 yılında lise ve dengi okullardan mezun olup herhangi bir yükseköğretim kurumuna yerleşemeyen öğrencilerin eğitimi için 1975 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuş ve Mektupla Öğretim Merkezi bu kuruma bağlanmıştır (Kaya, 2002). YAYKUR'un faaliyetleri 1978-1979 eğitim öğretim yılında sonlandırılmış ve bu kurumda eğitim gören öğrenciler, Gazi Eğitim Enstitüsüne nakledilmiştir (Hakan, 1998). 1981 yılında da 2547 sayılı yükseköğretim yasası ile uzaktan eğitim faaliyetleri yapma görevini üniversitelerin yapması düşüncesi ortaya atılmış (İşman, 2008) ve bu görev 1982 yılında 41 no.lu KHK ile Anadolu Üniversitesine verilmiştir (Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1982). Bunun üzerine 1982 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi kuruldu. Devamında da İktisat ve İş İdaresi lisans programlarına öğrenci kaydı yapılmaya başlandı (Kırık, 2015).

Eskişehir Anadolu Üniversitesi tarafından başlatılan yükseköğretimde uzaktan öğretim uygulaması 1982 yılında kurulan Açık Öğretim Fakültesiyle başlamıştır. Bugün itibarıyla 2 milyondan fazla öğrencisi olan Anadolu Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve bazı Avrupa ülkelerine de uzaktan eğitim hizmeti vermektedir (www.anadolu.edu.tr). Dünyada kurulan ilk açık üniversiteler arasında yer almayı başaran Anadolu Üniversitesinden sonra Türkiye'deki diğer üniversitelerde de uzaktan eğitim faaliyetleri yaygınlaşmaya başladı (Kırık, 2014).

1996 yılında Türkiye'de internetin halkın kullanımına açılmasıyla (Saka, 2019) uzaktan eğitim farklı bir boyut kazandı. Türkiye'de uzaktan eğitimin uygulanmaya başladığı günden 1996'ya kadar yapılan uzaktan eğitim uygulamalarında bilgi aktarımı radyo, televizyon ve mektupla yapılırken, internetin kullanılmaya başlamasıyla beraber uzaktan eğitimde internet tabanlı uygulamaların da kullanılmaya başladığı görülmektedir. Uzaktan eğitimde internetin kullanılmasına Türkiye'de ODTÜ'nün ön ayak olduğu bilinmektedir. ODTÜ'de 1997 yılında YÖK'ün de katkısıyla uzaktan eğitim uygulamalarının kontrol edilmesi ve bu alanda internet tabanlı programların yürütülmesi için Enformatik Enstitüsü kurulmuştur (Bozkurt, 2017).

Yükseköğretim Kanunu'nda 2011 yılında yapılan değişiklikle Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, İngilizce ve Türk Dili derslerinin uzaktan eğitimle verilebilmesinin önünün açılması; pek çok üniversitenin kendi bünyesinde uzaktan eğitim merkezi kurmasına yöneltmiştir. 2011-2016 yıllarında Türkiye'deki üniversitelerde 57 uzaktan eğitim merkezi bulunurken (Kırkan ve Kalelioğlu, 2017) 2019'da bu sayı 108'e ulaşmıştır. 2019 Aralık ayına gelindiğinde ise Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkıp bütün dünyaya yayılan Covid-19 salgının etkisiyle uygulanan kapanma, uzaktan eğitimi daha da güncel hâle getirdi. Üniversiteler öğrencilerini uzaktan eğitime kararı alarak uzaktan eğitim merkezleri vasıtasıyla eğitime başladı (Kurnaz ve Serçemeli, 2020).

Pandeminin Türkiye'de görüldüğü 11 Mart 2020'den bir gün sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bütün eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilerek öğrencilerin iki hafta süreyle evde kalması yönünde karar alındı. 23 Mart 2020 Pazartesi'den itibaren de uzaktan eğitim faaliyetleri başlatılmıştır. Uzaktan eğitim, ilk hafta TRT EBA TV üzerinden yapılan yayınlarla başlatıldı. İlerleyen zamanda EBA platformundaki eğitim içeriklerinin öğrencilere sunulmasıyla devam ettirildi. başlangıçta sunulan hizmet internet tabanlı olmadığından öğrenciler sürece katılamadı, bu nedenle uzaktan eğitimde yeterli motivasyon sağlanamadı. Bunun üzerine MEB, merkezi sınavlara katılacak öğrenciler için canlı ders uygulamasını başlattı. Daha sonra canlı ders imkânı bütün öğrenciler için kullanılmaya başlandı. Bu şekilde 19 Haziran'a kadar canlı ders uygulaması devam etti ve 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarısı uzaktan eğitimle tamamlandı (Emin ve Altunel, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan açıklamaya göre Türkiye'de pandemi nedeniyle uzaktan eğitim uygulamasının başladığı 23 Mart 2020'den 18 Haziran 2021'e kadar EBA'ya internet üzerinden yaklaşık 23,7 milyar kez giriş yapılmıştır. EBA TV kanallarından ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için 18 bin 377 saat yayın yapıldığı açıklanmıştır. EBA mobil uygulamasının 34 milyon 100 bin kez indirildiği ve tüm EBA içeriklerine 12 milyon 873 bin 739 öğrenci ve 1 milyon 5 bin 980 öğretmenin ulaştığı açıklanmıştır. EBA Akademik Destek platformunu ise 836 bin 384 öğrenci ve 177 bin 344 öğretmenin

kullandığı ifade edilmiştir. Bu süreçte 287 milyon 183 bin 328 saat canlı ders yapıldığı bilgisi de kamuoyuyla paylaşılmıştır (MEB, 2021).

2.2.4 Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları

Kaya'nın (2002) uzaktan eğitim hakkındaki çalışması için yaptığı SWOT analizi sonucunda belirlediği uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları, aşağıda sıralanmıştır:

2.2.4.1 Uzaktan eğitimin avantajları

- ❖ Birden fazla eğitim alma seçeneğinin doğması,
- ❖ Fırsat eşitliğine imkân tanınması
- ❖ Kalabalık insan topluluklarına kolaylıkla eğitim imkânı sunulması
- ❖ Eğitim programlarının belirli bir standarda ulaşması
- ❖ Eğitim masraflarının azalması
- ❖ Eğitim kalitesini artırmaya imkân tanınması
- ❖ Öğrencilere serbestlik sağlaması
- ❖ Öğrencileri eğitim ortamlarının fiziki eksikliğinden doğan mağduriyetlerden kurtarması
- ❖ Bağımsız bir öğrenme sistemi olma,
- ❖ Öğrencileri mekân sınırlamasından kurtarması
- ❖ Bireysel öğrenme imkânı sağlaması
- ❖ Öğrenme konusunda kişilere sorumluluk kazandırması
- ❖ Bilgiye birinci kaynaktan ulaşma imkânı sağlaması
- ❖ Alanında uzman kişilerden faydalanan öğrenen sayısının artması
- ❖ Öğrencilerin şartlarının eşitlenmesi
- ❖ Geniş kitlelere hitap eden öğretim hizmetinden bireysel olarak faydalanmanın kolaylaşması
- ❖ Öğrencileri zaman ve mekân yönünden özgürleştirilmesi

2.2.4.2 Uzaktan eğitimin dezavantajları

- ❖ Yüz yüze iletişimi ve etkileşimi sınırlandırması

- ❖ Kişilerin sosyalleşmesine engel olması
- ❖ Bireysel öğrenme güçlüğü çeken ya da teknolojiyi kendi başına kullanamayan öğrencilerin uzaktan eğitime yeteri kadar katılamaması
- ❖ Hem çalışıp hem eğitim alan bireylerin istirahat sürelerini sınırlandırması
- ❖ Uygulama gerektiren derslerden yeterince verim alınamaması
- ❖ Davranış kazandırma ve bilgiyi beceriye dönüştürme konusunda yetersiz kalması
- ❖ Teknolojik aletlere bağımlılığı artırması



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin açıklamalara yer verilmiş ve araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin nasıl toplanıp analiz edildiği açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı problemler ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi ve bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma deseni, nicel ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.1 Evren/Örneklem dağılımı

SIRA	ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİNE İLİŞKİN DAĞILIM EĞİTİM BÖLGESİ	İLKOKUL SAYISI	İLKOKUL ÖĞRETMEN SAYISI	ORTA OKUL SAYISI	ORTAOKUL ÖĞRETMEN SAYISI	LİSE SAYISI	LİSE ÖĞRETMEN SAYISI	TOPLAM OKUL SAYISI	TOPLAM ÖĞRET MEN SAYISI	ULAŞILMASI HEDEFLenen ÖĞRETMEN SAYISI
1	ABANA	1	9	2	15	1	14	4	38	4
2	AĞLI	1	6	1	8	2	16	4	30	3
3	ARAÇ	5	32	8	71	4	47	17	150	15
4	AZDAVAY	1	8	1	16	2	24	4	48	5
5	BOZKURT	1	19	1	24	2	32	4	75	7
6	CİDE	4	36	4	67	3	61	11	164	16
7	ÇATALZEYTİN	2	11	3	31	1	17	6	59	6
8	DADAY	3	20	2	31	2	25	7	76	8
9	DEVREKANİ	3	28	3	44	2	33	8	105	10
10	DOĞANYURT	5	13	3	31	1	18	9	62	6
11	HANÖNÜ	1	9	2	21	1	20	4	50	5
12	İHSANGAZİ	2	20	2	24	1	13	5	57	6
13	İNEBOLU	12	66	9	108	7	96	28	270	26
14	KÜRE	3	14	2	27	1	19	6	60	6
15	MERKEZ	28	400	26	555	17	614	71	1569	147
16	PINARBAŞI	1	6	2	17	1	18	4	41	4

Tablo 3.1'in devamı

SIRA	ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİNE İLİŞKİN DAĞILIM EĞİTİM BÖLGESİ	İLKOKUL SAYISI	İLKOKUL ÖĞRETMEN SAYISI	ORTA OKUL SAYISI	ORTAOKUL ÖĞRETMEN SAYISI	LİSE SAYISI	LİSE ÖĞRETMEN SAYISI	TOPLAM OKUL SAYISI	TOPLAM ÖĞRET MEN SAYISI	ULAŞILMASI HEDEFLENEN ÖĞRETMEN SAYISI
17	SEYDİLER	1	10	2	25	1	10	4	45	5
18	ŞENPAZAR	2	7	2	12	1	19	5	38	4
19	TAŞKÖPRÜ	10	101	8	149	7	145	25	395	37
20	TOSYA	10	103	9	160	8	137	27	400	38
	TOPLAM	96	918	92	1436	65	1378	253	3732	358

Kaynak: Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2021 verileri

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

3.2.1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kastamonu il merkezi ve ilçelerdeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Anket yöntemiyle bu evrende bulunanlardan veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Tablo 3.1’de gösterildiği şekliyle 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kastamonu il merkezi, ilçe ve köylerdeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullardan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler rastgele şekilde oluşturmaktadır.

Seçilen okullardaki bütün öğretmenler çalışmaya davet edilmiş fakat gönüllülük esasıyla araştırmaya 507 kişi katılmıştır. Bu katılımcıların 18 tanesi ölçek formunda her soruya aynı cevabı işaretlediği için analize dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte 10 katılımcıya ait anket formu da normal dağılım analizinde değerlendirmeden çıkarılarak toplam 479 katılımcıya ait anket formu üzerinde analiz yapılmıştır. 261’i kadın, 218’i erkek olmak üzere toplam 479 kişiye ait örneklem dağılımı çeşitli değişkenler açısından aşağıda verilmiştir:

3.2.2 Örneklem Dağılımı

Tablo 3.2 Örneklemin bağımsız (demografik) değişkenlere göre dağılımı

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	261	54,5
	Erkek	218	45,5
	Total	479	100,0
Okul Düzeyi	İlkokul	129	26,9
	Ortaokul	200	41,8
	Lise	150	31,3
	Total	479	100,0
Branş	Temel Eğitim	123	25,7
	Sayısal	97	20,3
	Sözel	136	28,4

Tablo 3.2'nin devamı

Değişken		N	%
Branş	Performans	35	7,3
	Meslek	22	4,6
	Dil	37	7,7
	Özel Eğitim ve Rehberlik	29	6,1
	Total	479	100,0
Kıdem	5 Yıl ve Aşağısı	73	15,2
	6-10 Yıl arası	135	28,2
	11-15 Yıl Arası	90	18,8
	16-20 Yıl Arası	80	16,7
	21 Yıl ve Üstü	101	21,1
	Total	479	100,0
Medeni Durum	Evli	382	79,7
	Bekar	97	20,3
	Total	479	100,0
Eşiniz Öğretmen mi?	Evet	188	39,2
	Hayır	194	40,5
	Total	382	79,7
	Boş Değer	97	20,3
	Total	479	100,0
Okul Yerleşim Yeri	Köy	22	4,6
	İlçe	280	58,5
	İl	177	37,0
	Total	479	100,0
Covid'e Yakalandınız mı ?	Evet Yakalandım	78	16,3
	Hayır Yakalanmadım	401	83,7
	Total	479	100,0

Cinsiyete, kurum tipine, branşa, kıdeme, medeni duruma, eşi öğretmen olan ve olmayanlara, okulun bulunduğu yerleşim yerine, uzaktan eğitim sürecinde virüse yakalananlara göre örneklem dağılımı Tablo 3.2'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılanların çoğunluğunun kadın öğretmenler olduğu (%54,5), araştırmaya katılanlar içinde ortaokul öğretmenlerinin sayısının diğer kademelerdeki öğretmenlerden fazla olmakla birlikte diğer kademelerdeki katılımcı sayısının da

yeterli düzeyde olduğu, toplam katılımcılar arasında sözel branş öğretmen sayısının diğer branşlara göre fazla olduğu, toplam katılımcılar arasında 6-10 yıl kıdemi olanların sayısının fazla olduğu, katılımcıların 382'sinin evli, 97'sinin bekar olduğu, evli olan 382 öğretmenden 188 kişinin eşinin de öğretmen olduğu, 479 katılımcıdan 177'sinin il merkezinde, 280'inin ilçe merkezinde, 22'sinin ise köy yerleşim yerinde bulunan okullarda görev yaptığı, uzaktan eğitim sürecinde 479 katılımcıdan 78'inin covide yakalandığı görülmüştür.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, “Kişisel Bilgi Formu” ikinci bölüm, “Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu” üçüncü bölüm ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemleri Belirleme Ölçeği”dir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

İkinci bölümdeki kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, görev yaptıkları okul düzeyi, branş, kıdem, medeni durum, evli olanların eşlerinin öğretmen olup olmadığı, okulun bulunduğu yerleşim birimi, interaktif derslerde ortalama kaç öğrenciyle ders işledikleri, uzaktan eğitim sürecinde covid 19 hastalığına yakalanıp yakalanmadıkları, salgın sürecinde farklı bir hastalığa yakalanıp yakalanmadıkları bilgilerine ulaştıracak sorular içermektedir.

3.3.2 Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu (MTEEF)

Üçüncü bölüm ise Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanterinde 1986 yılında Maslach ve arkadaşları tarafından küçük değişiklikler yapılarak eğitimcilere uyarlanan ve 2015 yılında da İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye çevrilen Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu’nu içermektedir. Bu ölçekte öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyini belirlemeye yönelik 22 soru bulunmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler, “1=Hiçbir zaman”, “2=Çok nadir”, “3=Bazen”, “4=Çoğu zaman”, “5=Her zaman” olarak değerlendirilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri	Madde numaraları
Eğitimci Formu Alt Boyutları	
Duygusal Tükenme	1; 2; 3; 6; 8; 13; 14; 16; 20
Duyarsızlaşma	5; 10; 11; 15; 22
Kişisel başarı	4; 7; 9; 12; 17; 18; 19; 21

Değerlendirme sonucunda ölçekten alınabilecek olası en düşük puanlar, duygusal tükenme alt boyutunda 9, duyarsızlaşma alt boyutunda 5, kişisel başarı alt boyutunda ise 8'dir. Olası en yüksek puanlar ise duygusal tükenme alt boyutunda 45, duyarsızlaşma alt boyutunda 25, kişisel başarı alt boyutunda 40'tır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında alınan yüksek puanlar mesleki tükenmişliğin fazla olduğunu göstermektedir. Kişisel başarı alt boyutunda ise ters puanlama yapılması gerektiğinden yüksek puanlar kişisel başarının fazla, mesleki tükenmişliğin düşük olduğunu; düşük puanlar ise kişisel başarının düşük, mesleki tükenmişliğin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Maslach tükenmişlik envanteri eğitimci formunun bütün alt boyutlarıyla beraber tüm sorularının dâhil edildiği güvenilirlik analizinde toplam alfa katsayısı 0,703 bulunmuştur. Alt boyutlar için ayrı ayrı yapılan güvenilirlik analizinde ise alfa katsayısının duygusal tükenme boyutunda 0,875, duyarsızlaşma boyutunda 0,701 ve kişisel başarı boyutunda ise 0,734 olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik analiz sonuçlarını gösteren tablolar detaylı bir biçimde aşağıda verilmektedir.

3.3.2.1 Faktör bazında güvenilirlik analizi

Tablo 3.3 Duygusal tükenme güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Standardize edilmiş Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Mean	Variance	Std. Deviation
0,875	0,876	9	22,0418	49,392	7,02791

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda mesleki tükenmişlik ölçeği eğitimci formunun duygusal tükenme alt boyutunun cronbach alfa katsayısı 0,875 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.4 Duygusal tükenme madde istatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Toplam r
1- Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum	479	2,1879	1,04009	0,656
2- Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum	479	3,1983	1,07283	0,644
3- Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum	479	2,5595	1,04906	0,682
6- Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor	479	2,4238	1,06776	0,567
8- Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum	479	2,3027	1,1849	0,717
13- Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	479	2,286	1,18199	0,596
14- Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	479	3,2025	1,17448	0,481
16- Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	479	2,0021	1,09868	0,576
20 Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	479	1,8789	1,05197	0,633

Duygusal tükenme faktörünün madde analizinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 1,8789 ile 20. madde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise 3,2025 aritmetik ortalama ile 14. madde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.5 Duygusal tükenme maddeler arası korelasyon

	1	2	3	6	8	13	14	16	20
1-Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum	1,000	0,514	0,559	0,392	0,580	0,504	0,323	0,364	0,489
2- Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum	0,514	1,000	0,671	0,467	0,529	0,401	0,391	0,337	0,364
3- Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum	0,559	0,671	1,000	0,460	0,628	0,395	0,376	0,371	0,405
6- Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor	0,392	0,467	0,460	1,000	0,484	0,333	0,277	0,474	0,387
8- Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum	0,580	0,529	0,628	0,484	1,000	0,462	0,380	0,462	0,523
13- Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	0,504	0,401	0,395	0,333	0,462	1,000	0,320	0,439	0,570
14- Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	0,323	0,391	0,376	0,277	0,380	0,320	1,000	0,371	0,369
16- Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	0,364	0,337	0,371	0,474	0,462	0,439	0,371	1,000	0,485
20- Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	0,489	0,364	0,405	0,387	0,523	0,570	0,369	0,485	1,000

Yapılan maddeler arası korelasyon matrisi sonucu duygusal tükenme alt boyutunun oluşturduğu faktördeki maddelerin korelasyonları incelenmiştir. En yüksek korelasyona sahip maddeler 2 ve 3. maddeler ($r: 0,671$) ve en düşük korelasyon 6. ve 14. maddeler ($r: 0,277$) olarak bulunmuştur.

Tablo 3.6 Duyarsızlaşma güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Standardize edilmiş Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Mean	Variance	Std. Deviation
0,701	0,704	5	8,3278	10,171	3,18914

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda mesleki tükenmişlik ölçeği eğitimci formunun duyarsızlaşma alt boyutunun cronbach alfa katsayısı 0,701 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.7 Duyarsızlaşma madde istatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Toplam r
5- Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum	479	1,6388	1,01919	0,375
10- Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	479	1,6639	0,88323	0,515
11- Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	479	1,810	1,00179	0,513
15- Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	479	1,5699	0,95878	0,470
22- Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	479	1,6451	0,85038	0,425

Duyarsızlaşma faktörünün madde analizinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 1,5699 ile 15. madde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise 1,81 aritmetik ortalama ile 11. madde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.8 Duyarsızlaşma maddeler arası korelasyon

	5	10	11	15	22
5-Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum	1,000	0,304	0,265	0,260	0,255
10- Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	0,304	1,000	0,486	0,330	0,292
11- Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	0,265	0,486	1,000	0,372	0,301
15- Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	0,260	0,330	0,372	1,000	0,356
22- Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	0,255	0,292	0,301	0,356	1,000

Yapılan maddeler arası korelasyon matrisi sonucu duyarsızlaşma alt boyutunun oluşturduğu faktördeki maddelerin korelasyonları incelenmiştir. En yüksek korelasyona sahip maddeler 10 ve 11. maddeler ($r: 0,486$) ve en düşük korelasyon 5. ve 12. maddeler ($r: 0,255$) olarak bulunmuştur.

Tablo 3.9 Kişisel başarı güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Standardize edilmiş Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Mean	Variance	Std. Deviation
0,734	0,733	8	30,6013	18,035	4,24679

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda mesleki tükenmişlik ölçeği eğitimci formunun kişisel başarı alt boyutunun cronbach alfa katsayısı ,734 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.10 Kişisel başarı madde istatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Toplam r
4- Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum	479	4,0334	0,79941	0,295
7- Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum	479	3,9916	0,80006	0,339

Tablo 3.10'un devamı

	N	$\bar{X}$	Ss	Toplam r
9-Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	479	3,881	0,86568	0,408
12-Kendimi çok zinde hissediyorum.	479	3,3695	1,06445	0,438
17-Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	479	3,739	0,93332	0,509
18-Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	479	4,1733	0,87099	0,532
19-Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	479	3,7787	0,9039	0,497
21-İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	479	3,6347	0,92055	0,393

Kişisel başarı faktörünün madde analizinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 3,3695 ile 12. madde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise 4,1733 aritmetik ortalama ile 18. madde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.11 Kişisel başarı maddeler arası korelasyon

	4	7	9	12	17	18	19	21
4- Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum	1,000	0,275	0,248	0,089	0,205	0,226	0,169	0,102
7- Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum	0,275	1,000	0,334	0,080	0,235	0,239	0,246	0,087
9- Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	0,248	0,334	1,000	0,198	0,226	0,272	0,295	0,184
12- Kendimi çok zinde hissediyorum.	0,089	0,080	0,198	1,000	0,384	0,314	0,329	0,405

Tablo 3.11'in devamı

	4	7	9	12	17	18	19	21
17- Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	0,205	0,235	0,226	0,384	1,000	0,442	0,291	0,303
18- Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	0,226	0,239	0,272	0,314	0,442	1,000	0,439	0,246
19- Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	0,169	0,246	0,295	0,329	0,291	0,439	1,000	0,282
21- İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	0,102	0,087	0,184	0,405	0,303	0,246	0,282	1,000

Yapılan maddeler arası korelasyon matrisi sonucu kişisel başarı alt boyutunun oluşturduğu faktördeki maddelerin korelasyonları incelenmiştir. En yüksek korelasyona sahip maddeler 18 ve 19. maddeler (r : 0,439) ve en düşük korelasyon 7. ve 12. maddeler (r : 0,080) olarak bulunmuştur.

3.3.3 Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemleri Belirleme Ölçeği

Bu ölçek, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşamış olduğu problemleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış formların öğretmenlere uygulanmasıyla toplanan soruları içeren anketten oluşmaktadır. Bu bölümde ölçeğin hazırlık çalışmaları, açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları ve faktör bazında güvenilirlik katsayılarına yer verilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunların belirlenmesi için araştırmacı tarafından “Uzaktan Eğitimde Yaşanan Problemleri Belirleme Ölçeği” geliştirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla ilk olarak araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmıştır. Bu taramanın ardından öncelikli olarak pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların tespiti için hazırlanan Ek- A formu Kastamonu ili Tosya ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselere dağıtılmıştır. Öğretmenler, bu formlarda yer alan uygun bölümlerde süreç içinde yaşanan sorunları kendi düşünceleriyle ifade etmişlerdir. Toplanan veriler aynı formda yer alan okul kademesi bilgilerine göre tasnif edilip eleme yapılmaksızın bütün bilgiler listelenmiştir. Verilerin tasnifi ve listelenmesi sırasında aynı kademede görev yapan öğretmenlerin veri toplama aracında benzer ifadelerle yer vermeleri durumunda bu ifadelerin tekrar edilme sıklığı sayısal değer olarak tespit edilmiştir. Toplanan bütün bilgilerin listelenmesinden sonra uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri ifade eden 98 maddelik Ek-B form elde edilmiştir. Bu formda hangi problemin, hangi okul düzeyinde kaç kez dile getirildiği bilgisine de yer verilmiştir.

Nitel veri toplama sürecinin bitiminden itibaren elde edilen problem ifadelerinin tasnifi yapıp benzer durumları dile getiren ifadeler birleştirilmiştir. Bu işlemin ardından problemin öğretmenler tarafından dile getirilme sayısı göz önünde bulundurularak ilgili literatürde de daha önceden karşılık bulan problemler tespit edilmiştir. Bu işlem sonucunda 46 maddelik “1=Hiç yaşamadım, 2=Çok az yaşadım, 3=Ara sıra yaşadım, 4=Genellikle yaşadım, 5=Her zaman yaşadım” cevaplarını içeren “uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme anketi” elde edilmiştir. Örneklem bölümünde belirtildiği üzere, geçerli kabul edilen toplam 479 öğretmenden toplanan veriler üzerinde ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkmış olan Ek-C ölçek verilerine bağlı olarak analizler yapılmıştır.

3.3.3.1 Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları

Faktör analizine başlamadan ham verilerin analize dahil edilmeye uygun olup olmadığı incelenmiş, bütün maddelerin katılımcılar tarafından işaretlendiği görüldüğünden 46 maddenin tamamıyla açımlayıcı faktör analizine başlanmıştır.

İlk analizde küresellik testi sonucunda $KMO=0,935$; $Bartlett=9819,252$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında AFA için örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Bu analizde 6 faktörlü bir yapı oluşmuş, bu yapı toplam varyansın 0,50'sini açıklar niteliktedir. Madde havuzundaki bütün maddelerin anti imaj korelasyon katsayısının 0,50'nin üstünde olduğu belirlenmiştir. 11. maddenin extraction değeri (0,154) çok düşük olduğu için; 41. ve 45. maddelerin diğer maddelerle korelasyonu olmadığı için; 18, 29, 35, 36, 38 ve 39. maddeler ise çift faktörü açıklama gücüne sahip olduğu için analizden çıkarılmıştır.

İkinci faktör analizinde extraction (ortak varyans) değerleri 0,30'un altında madde olmadığı belirlenmiştir. İkinci analizde küresellik testi sonucunda $KMO=0,932$; $Bartlett=7642,814$ olarak hesaplanmıştır. Bu analizde de 6 faktörlü bir yapı oluşmuş, bu yapı toplam varyansın 0,53'ünü açıklar niteliktedir. 14, 28, 32 ve 33. maddelerin çift faktörü açıklama özelliği olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler çıkarılarak bir sonraki analize geçilmiştir.

Üçüncü analizde küresellik testi sonucunda $KMO=0,930$; $Bartlett=6765,707$ olarak hesaplanmıştır. Bu analizde 6 faktörlü yapı oluşmuş, bu yapının toplam varyansın 0,55'ini açıklar niteliktedir. Bütün maddelerin extraction (ortak varyans) değeri 0,30'un üzerinde olduğu ve birden fazla faktörü açıklayan madde bulunmadığı görülmüştür. 43. madde diğer maddelerle korelasyonu olmadığı için analizden çıkarılmıştır. 43. Maddenin analizden çıkarılmasından sonra son faktörü açıklayan soru sayısı bire düştüğü için 37. madde de analizden çıkarılarak sonraki analize geçilmiştir.

Dördüncü analizde küresellik testi sonucunda $KMO=0,932$; $Bartlett=6423,618$ olarak hesaplanmıştır. Bu analizde de 5 faktörlü bir yapı oluşmuş, bu yapı toplam varyansın 0,54'ünü açıklar niteliktedir. Ancak kalan maddeler incelendiğinde 2 maddenin (9 ve

15) kuramsal çerçeveye uyuşmadığı görülmüş ve uzman görüşü alınarak bu iki madde de analiz dışı bırakılarak son bir defa daha AFA yapılmıştır.

Son analiz verilerine göre KMO=0,927; Bartlett=5845,467 olarak hesaplanmıştır. Son analizde 5 faktörlü yapının toplam varyansın 0,55'ini açıklar hale geldiği görülmektedir. Ayrıca bütün maddelerin extraction (ortak varyans) değerinin 0,30'un üzerinde olduğu ve birden fazla faktörü açıklayan madde bulunmadığı görülmüştür. Son analiz verileri detaylı bir şekilde aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.12 Örneklem yeterliliği tablosu (İlk analiz)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,935
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9819,252
	df	1035
	Sig.	0,000

İlk analizde küresellik testi sonucunda KMO=0,935 Bartlett=9819,252 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.13 Örneklem yeterliliği tablosu (Son analiz)

KMO and Bartlett's Test		
KMO		0,927
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5845,467
	df	406
	Sig.	0,000

Son analizde küresellik Testi sonucunda KMO=0,927 Bartlett=5845,467 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.14 Ortak varyans tablosu

Communalities	Initial	Extraction
1 Öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. cihazlarının olmaması	1,000	0,744
2 Öğrencilerin internete erişimlerinin olmaması	1,000	0,799
3 İnternet altyapısı yetersiz alanlarda kesintilerin yaşanması	1,000	0,702
4 Öğrencilerin mazeretsiz devamsızlık yapması	1,000	0,600
5 Öğrencilerin derse ilgisini çekip motive etmeye yönelik çabaların yetersiz kalması	1,000	0,488
6 Kamerayı ve sesi açmayan öğrencilerin kontrolünün sağlanamaması	1,000	0,645
7 İnternet erişim hızının yavaş olması	1,000	0,446
8 Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yetersiz olması	1,000	0,500
10 Uzaktan eğitimde geribildirim alma zorluğu	1,000	0,628
12 Ödevlendirmenin veya ödev kontrolünün yapılamaması	1,000	0,478
13 Öğrencilerin derslerde öğrenmeye yönelik gerekli özeni göstermemesi	1,000	0,579
16 Ders içeriklerinin uzaktan eğitim için yetersiz olması	1,000	0,655
17 Uygulamalı derslerde kazanımların beceri haline dönüştürülememesi	1,000	0,534
19 Uzaktan eğitimde derse aktif katılımın yetersiz olması	1,000	0,584
20 Sürekli bilgisayar başında oturma'nın sağlık sorunlarına neden olması	1,000	0,562
21 Sokağa çıkma yasağının öğrencilerde bunalıma neden olması	1,000	0,620
22 Aile bireylerinin derse müdahale etmesi	1,000	0,466
23 Öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmalarından kaynaklanan bıkkınlık	1,000	0,647
24 Öğrencilerin ders haricinde kalan zamanı sanal oyunlarla geçirmeleri	1,000	0,476
25 Öğrencilerin dersi başlattıktan sonra ders dinlemek yerine farklı şeylerle meşgul olmaları	1,000	0,553

Tablo 3.14'ün devamı

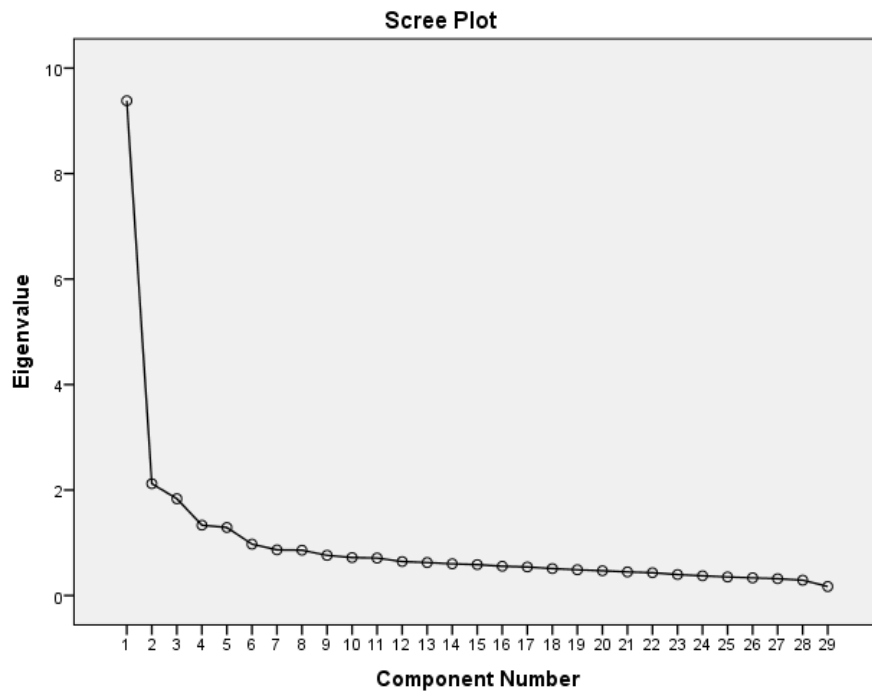
	Communalities	Initial	Extraction
26 Eba altyapısının yetersiz olması	1,000	0,439	
27 Dersi başından sonuna kadar dinleyen öğrenci sayısının az olması	1,000	0,473	
30 Ailelerin öğrencileri ev işlerinde çalıştırmaları	1,000	0,490	
31 Uygun olmayan saatlerde ders yapmak zorunda kalınması	1,000	0,429	
34 Öğrencilerin İnternet kotalarının yeterli olmaması	1,000	0,404	
40 Öğrencilerin internetteki ders videolarını canlı derslere tercih etmeleri	1,000	0,491	
42 Uzaktan eğitim sürecinin bazı veli ve öğrenciler tarafından tatil olarak değerlendirilmesi	1,000	0,500	
44 Anne babanın öğretmen olduğu durumlarda çocuğun teknolojiye ulaşamaması	1,000	0,380	
46 Uzaktan eğitim materyallerinin yetersiz olması	1,000	0,652	

Tablo 3.15 Açıklanan varyans tablosu

Total Variance Explained									
Compo nent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,381	32,347	32,347	9,381	32,347	32,347	5,148	17,753	17,753
2	2,121	7,314	39,661	2,121	7,314	39,661	3,210	11,067	28,820
3	1,836	6,331	45,991	1,836	6,331	45,991	2,892	9,972	38,792
4	1,334	4,599	50,590	1,334	4,599	50,590	2,419	8,340	47,132
5	1,291	4,452	55,043	1,291	4,452	55,043	2,294	7,911	55,043
6	0,974	3,360	58,403						
7	0,866	2,987	61,390						
8	0,859	2,963	64,353						
9	0,763	2,630	66,983						
10	0,720	2,482	69,465						
11	0,711	2,451	71,916						
12	0,644	2,222	74,138						
13	0,626	2,158	76,296						

Tablo 3.15'in devamı

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
14	0,601	2,073	78,368						
15	0,587	2,023	80,391						
16	0,555	1,913	82,304						
17	0,541	1,867	84,171						
18	0,511	1,763	85,934						
19	0,488	1,684	87,618						
20	0,469	1,618	89,236						
21	0,447	1,542	90,779						
22	0,433	1,493	92,272						
23	0,397	1,370	93,642						
24	0,375	1,293	94,935						
25	0,352	1,214	96,149						
26	0,335	1,157	97,305						
27	0,320	1,104	98,409						
28	0,290	1,001	99,410						
29	0,171	0,590	100,000						



Şekil 3.1 Çizgi Grafiği (Screen Plot)

Tablo 3.16 Faktör yükleri tablosu

	Faktörler				
	1	2	3	4	5
19 Uzaktan eğitimde derse aktif katılımın yetersiz olması	0,708	-0,195	-0,208	-0,041	-0,024
6 Kamerayı ve sesi açmayan öğrencilerin kontrolünün sağlanamaması	0,674	-0,280	-0,289	-0,116	-0,123
25 Öğrencilerin dersi başlattıktan sonra ders dinlemek yerine farklı şeylerle meşgul olmaları	0,669	-0,276	0,096	0,014	-0,143
10 Uzaktan eğitimde geribildirim alma zorluğu	0,668	-0,240	-0,270	-0,063	0,218
13 Öğrencilerin derslerde öğrenmeye yönelik gerekli özeni göstermemesi	0,661	-0,264	-0,237	-0,114	0,065
4 Öğrencilerin mazeretsiz devamsızlık yapması	0,643	-0,123	-0,370	-0,062	-0,175
8 Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yetersiz olması	0,642	-0,184	-0,164	-0,154	0,051
27 Dersi başından sonuna kadar dinleyen öğrenci sayısının az olması	0,642	-0,157	0,032	-0,154	-0,103
5 Öğrencilerin derse ilgisini çekip motive etmeye yönelik çabaların yetersiz kalması	0,640	-0,117	-0,178	-0,180	-0,010
42 Uzaktan eğitim sürecinin bazı veli ve öğrenciler tarafından tatil olarak değerlendirilmesi	0,634	-0,094	0,179	0,046	-0,234
34 Öğrencilerin İnternet kotalarının yeterli olmaması	0,578	0,258	-0,034	0,043	-0,006
12 Ödevlendirmenin veya ödev kontrolünün yapılamaması	0,571	-0,247	-0,178	-0,086	0,227
23 Öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmalarından kaynaklanan bıkkınlık	0,559	-0,232	0,194	0,485	0,086
24 Öğrencilerin ders haricinde kalan zamanı sanal oyunlarla geçirmeleri	0,547	-0,235	-0,035	0,324	-0,122
7 İnternet erişim hızının yavaş olması	0,540	0,341	-0,167	0,097	-0,030
31 Uygun olmayan saatlerde ders yapmak zorunda kalınması	0,537	0,124	0,176	-0,137	-0,274
46 Uzaktan eğitim materyallerinin yetersiz olması	0,526	0,261	0,441	-0,165	0,293
16 Ders içeriklerinin uzaktan eğitim için yetersiz olması	0,511	0,108	0,307	-0,301	0,444
17 Uygulamalı derslerde kazanımların beceri haline dönüştürülememesi	0,503	-0,083	0,125	-0,122	0,493
20 Sürekli bilgisayar başında oturmanın sağlık sorunlarına neden olması	0,495	-0,081	0,177	0,493	0,191
26 Eba altyapısının yetersiz olması	0,489	0,202	0,274	-0,202	0,208
22 Aile bireylerinin derse müdahale etmesi	0,479	0,265	0,395	-0,034	-0,094
30 Ailelerin öğrencileri ev işlerinde çalıştırmaları	0,467	0,154	0,218	-0,209	-0,395

Tablo 3.16'nın devamı

	Faktörler				
	1	2	3	4	5
40 Öğrencilerin internetteki ders videolarını canlı derslere tercih etmeleri	0,439	-0,037	0,372	-0,154	-0,367
44 Anne babanın öğretmen olduğu durumlarda çocuğun teknolojiye ulaşamaması	0,436	-0,045	0,381	0,015	-0,206
1 Öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. cihazlarının olmaması	0,517	0,613	-0,281	0,140	0,044
2 Öğrencilerin internete erişimlerinin olmaması	0,545	0,609	-0,329	0,148	-0,017
3 İnternet altyapısı yetersiz alanlarda kesintilerin yaşanması	0,538	0,586	-0,242	0,093	-0,041
21 Sokağa çıkma yasağının öğrencilerde bunalıma neden olması	0,481	-0,122	0,260	0,550	0,057

Tablo 3.17 Dönüştürülmüş faktör yükleri tablosu

	Faktörler				
	1	2	3	4	5
6 Kamerayı ve sesi açmayan öğrencilerin kontrolünün sağlanamaması	0,755	0,137	0,211	0,107	-0,013
10 Uzaktan eğitimde geribildirim alma zorluğu	0,717	0,155	-0,020	0,191	0,230
13 Öğrencilerin derslerde öğrenmeye yönelik gerekli özeni göstermemesi	0,716	0,117	0,108	0,140	0,146
4 Öğrencilerin mazeretsiz devamsızlık yapması	0,682	0,295	0,188	0,073	-0,088
19 Uzaktan eğitimde derse aktif katılımın yetersiz olması	0,678	0,198	0,192	0,198	0,097
8 Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yetersiz olması	0,637	0,139	0,167	0,099	0,192
12 Ödevlendirmenin veya ödev kontrolünün yapılamaması	0,617	0,071	-0,011	0,166	0,254
5 Öğrencilerin derse ilgisini çekip motive etmeye yönelik çabaların yetersiz kalması	0,614	0,194	0,210	0,048	0,162
25 Öğrencilerin dersi başlattıktan sonra ders dinlemek yerine farklı şeylerle meşgul olmaları	0,524	0,017	0,405	0,323	0,103
27 Dersi başından sonuna kadar dinleyen öğrenci sayısının az olması	0,522	0,092	0,381	0,129	0,175
2 Öğrencilerin internete erişimlerinin olmaması	0,181	0,866	0,072	0,073	0,071
1 Öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. cihazlarının olmaması	0,140	0,836	0,047	0,077	0,133

Tablo 3.17'nin devamı

	Faktörler				
	1	2	3	4	5
3 İnternet altyapısı yetersiz alanlarda kesintilerin yaşanması	0,157	0,801	0,144	0,051	0,108
7 İnternet erişim hızının yavaş olması	0,243	0,576	0,158	0,138	0,105
34 Öğrencilerin İnternet kotalarının yeterli olmaması	0,257	0,462	0,238	0,167	0,200
40 Öğrencilerin internetteki ders videolarını canlı derslere tercih etmeleri	0,150	-0,013	0,671	0,092	0,096
30 Ailelerin öğrencileri ev işlerinde çalıştırmaları	0,162	0,202	0,646	-0,038	0,068
31 Uygun olmayan saatlerde ders yapmak zorunda kalınması	0,230	0,232	0,551	0,058	0,128
44 Anne babanın öğretmen olduğu durumlarda çocuğun teknolojiye ulaşamaması	0,109	0,003	0,526	0,261	0,154
22 Aile bireylerinin derse müdahale etmesi	-0,009	0,252	0,512	0,178	0,329
42 Uzaktan eğitim sürecinin bazı veli ve öğrenciler tarafından tatil olarak değerlendirilmesi	0,358	0,128	0,505	0,306	0,086
21 Sokağa çıkma yasağının öğrencilerde bunalıma neden olması	0,112	0,103	0,167	0,747	0,102
23 Öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmalarından kaynaklanan bıkkınlık	0,268	0,056	0,151	0,731	0,120
20 Sürekli bilgisayar başında oturma'nın sağlık sorunlarına neden olması	0,160	0,156	0,054	0,687	0,192
24 Öğrencilerin ders haricinde kalan zamanı sanal oyunlarla geçirmeleri	0,412	0,113	0,197	0,498	-0,084
16 Ders içeriklerinin uzaktan eğitim için yetersiz olması	0,215	0,096	0,165	0,046	0,755
46 Uzaktan eğitim materyallerinin yetersiz olması	0,044	0,207	0,327	0,149	0,691
17 Uygulamalı derslerde kazanımların beceri haline dönüştürülememesi	0,354	0,042	-0,030	0,195	0,607
26 Eba altyapısının yetersiz olması	0,139	0,205	0,281	0,059	0,543
Faktör 1 TERCİH KAYNAKLI	4-5-6-8-10-12-13-19-25-27		10 Madde		
Faktör 2 TEKNOLOJİ KAYNAKLI	1-2-3-7-34		5 Madde		
Faktör 3 AİLE KAYNAKLI	22-30-31-40-42-44		6 Madde		
Faktör 4 SALGIN TEDBİRLERİ	20-21-23-24		4 Madde		
Faktör 5 SİSTEM KAYNAKLI	16-17-26-46		4 Madde		

Değerlendirme sonucunda ölçekten alınabilecek olası en düşük puanlar, tercih kaynaklı alt boyutunda 10, teknoloji kaynaklı alt boyutunda 5, aile kaynaklı alt boyutunda 6, salgın tedbirleri alt boyutunda 4, sistem kaynaklı alt boyutunda 4'tür.

Olası en yüksek puanlar ise tercih kaynaklı alt boyutunda 50, teknoloji kaynaklı alt boyutunda 25, aile kaynaklı alt boyutunda 30, salgın tedbirleri alt boyutunda 20, sistem kaynaklı alt boyutunda 20'dir.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ölçek güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir. Toplam 29 maddelik 5 faktörlü "Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemleri Belirleme Ölçeği"ne ait güvenirlik analizlerine aşağıda değinilmektedir.

3.3.3.2 Faktör bazında güvenirlik katsayıları

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme ölçeğinin bütün alt boyutlarıyla beraber tüm sorularının dâhil edildiği güvenirlik analizinde toplam alfa katsayısı 0,922 bulunmuştur. Alt boyutlar için ayrı ayrı yapılan güvenirlik analizinde ise alfa katsayısının tercih kaynaklı boyutunda 0,894; teknoloji kaynaklı boyutunda 0,832; aile kaynaklı boyutunda ise 0,731; salgın tedbirleri kaynaklı boyutunda 0,735 ve sistem kaynaklı boyutunda 0,725; olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik analiz sonuçlarını gösteren tablolar detaylı bir biçimde aşağıda verilmektedir.

3.3.3.2.1 Tercih kaynaklı problemler alt faktörü

Tablo 3.18 Tercih kaynaklı problemler alt faktörünün güvenirlik analizi

Cronbach's Alpha	Standardize edilmiş Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Mean	Variance	Std. Deviation
0,894	0,896	10	35,2401	60,191	7,75830

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme ölçeğinin tercih alt boyutunun cronbach alfa katsayısı 0,894 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.19 Tercih kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri

	N	$\bar{x}$	Ss	Toplam r
6 Kamerayı ve sesi açmayan öğrencilerin kontrolünün sağlanamaması	479	3,544	1,234	0,722
10 Uzaktan eğitimde geribildirim alma zorluğu	479	3,741	,9893	0,682
13 Öğrencilerin derslerde öğrenmeye yönelik gerekli özeni göstermemesi	479	3,561	1,024	0,666
4 Öğrencilerin mazeretsiz devamsızlık yapması	479	3,741	1,118	0,645
19 Uzaktan eğitimde derse aktif katılımın yetersiz olması	479	3,782	0,999	0,691
8 Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yetersiz olması	479	3,329	1,176	0,621
12 Ödevlendirmenin veya ödev kontrolünün yapılamaması	479	3,526	1,123	0,564
5 Öğrencilerin derse ilgisini çekip motive etmeye yönelik çabaların yetersiz kalması	479	3,108	1,021	0,616
25 Öğrencilerin dersi başlattıktan sonra ders dinlemek yerine farklı şeylerle meşgul olmaları	479	3,411	0,997	0,606
27 Dersi başından sonuna kadar dinleyen öğrenci sayısının az olması	479	3,492	1,116	0,583

Tercih faktörünün madde analizinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 3,108 ile beşinci madde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise 3,782 aritmetik ortalama ile 19. madde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.20 Tercih kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu

	6	10	13	4	19	8	12	5	25	27
6 Kamerayı ve sesi açmayan öğrencilerin kontrolünün sağlanamaması	1,000	0,539	0,512	0,567	0,579	0,550	0,428	0,517	0,494	0,453
10 Uzaktan eğitimde geribildirim alma zorluğu	0,539	1,000	0,544	0,467	0,508	0,550	0,524	0,486	0,403	0,377
13 Öğrencilerin derslerde öğrenmeye yönelik gerekli özeni göstermemesi	0,512	0,544	1,000	0,481	0,544	0,438	0,499	0,441	0,486	0,379
4 Öğrencilerin mazeretsiz devamsızlık yapması	0,567	0,467	0,481	1,000	0,532	0,405	0,408	0,437	0,399	0,484
19 Uzaktan eğitimde derse aktif katılımın yetersiz olması	0,579	0,508	0,544	0,532	1,000	0,452	0,391	0,439	0,501	0,510

Tablo 3.20'nin devamı

	6	10	13	4	19	8	12	5	25	27
8 Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yetersiz olması	0,550	0,550	0,438	0,405	0,452	1,000	0,381	0,531	0,383	0,357
12 Ödevlendirmenin veya ödev kontrolünün yapılamaması	0,428	0,524	0,499	0,408	0,391	0,381	1,000	0,375	0,346	0,362
5 Öğrencilerin derse ilgisini çekip motive etmeye yönelik çabaların yetersiz kalması	0,517	0,486	0,441	0,437	0,439	0,531	0,375	1,000	0,410	0,370
25 Öğrencilerin dersi başlattıktan sonra ders dinlemek yerine farklı şeylerle meşgul olmaları	0,494	0,403	0,486	0,399	0,501	0,383	0,346	0,410	1,000	0,537
27 Dersi başından sonuna kadar dinleyen öğrenci sayısının az olması	0,453	0,377	0,379	0,484	0,510	0,357	0,362	0,370	0,537	1,000

Yapılan maddeler arası korelasyon matrisi sonucu tercih kaynaklı problemlerin oluşturduğu faktördeki maddelerin korelasyonları incelenmiştir. En yüksek korelasyona sahip maddeler 6 ve 19. maddeler ($r: 0,579$) ve en düşük korelasyon 12. ve 25. maddeler ($r: 0,346$) olarak bulunmuştur.

3.3.3.2.2 Teknoloji kaynaklı problemler alt faktörü

Tablo 3.21 Teknoloji kaynaklı problemler alt faktörünün güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Standardize edilmiş Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Mean	Variance	Std. Deviation
0,832	0,833	5	16,8601	17,631	4,19893

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme ölçeğinin teknoloji alt boyutunun cronbach alfa katsayısı 0,832 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.22 Teknoloji kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri

	N	$\bar{x}$	Ss	Toplam r
1 Öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. cihazlarının olmaması	479	3,2818	1,10812	0,702
2 Öğrencilerin internete erişimlerinin olmaması	479	3,3466	1,07313	0,766
3 İnternet altyapısı yetersiz alanlarda kesintilerin yaşanması	479	3,3716	1,06666	0,707
7 İnternet erişim hızının yavaş olması	479	3,215	1,0735	0,527
34 Öğrencilerin İnternet kotalarının yeterli olmaması	479	3,6451	1,10502	0,473

Teknoloji faktörünün madde analizinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 3,215 ile 7. madde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise 3,6451 aritmetik ortalama ile 34. madde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.23 Teknoloji kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu

	1	2	3	7	34
1 Öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. cihazlarının olmaması	1,000	0,81	0,614	0,389	0,371
2 Öğrencilerin internete erişimlerinin olmaması	0,81	1,000	0,66	0,431	0,434
3 İnternet altyapısı yetersiz alanlarda kesintilerin yaşanması	0,614	0,66	1,000	0,529	0,389
7 İnternet erişim hızının yavaş olması	0,389	0,431	0,529	1,000	0,366
34 Öğrencilerin İnternet kotalarının yeterli olmaması	0,371	0,434	0,389	0,366	1,000

Yapılan maddeler arası korelasyon matrisi sonucu teknoloji kaynaklı problemlerin oluşturduğu faktördeki maddelerin korelasyonları incelenmiştir. En yüksek korelasyona sahip maddeler 1 ve 3. maddeler (r: 0,614) ve en düşük korelasyon 7. ve 34. maddeler (r: 0,366) olarak bulunmuştur.

3.3.3.2.3 Aile kaynaklı problemler alt faktörü

Tablo 3.24 Aile kaynaklı problemler alt faktörünün güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Mean	Variance	Std. Deviation
0,731	0,733	6	16,1816	22,923	4,7878

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme ölçeğinin aile alt boyutunun cronbach alfa katsayısı 0,731 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.25 Aile kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri

	N	$\bar{x}$	Ss	Toplam r
22 Aile bireylerinin derse müdahale etmesi	479	2,4217	1,16685	0,455
30 Ailelerin öğrencileri ev işlerinde çalıştırmaları	479	2,4489	1,19316	0,491
31 Uygun olmayan saatlerde ders yapmak zorunda kalınması	479	3,0731	1,28431	0,453
40 Öğrencilerin internetteki ders videolarını canlı derslere tercih etmeleri	479	2,476	1,1728	0,474
42 Uzaktan eğitim sürecinin bazı veli ve öğrenciler tarafından tatil olarak değerlendirilmesi	479	3,3904	1,21703	0,52
44 Anne babanın öğretmen olduğu durumlarda çocuğun teknolojiye ulaşamaması	479	2,3716	1,28871	0,409

Aile faktörünün madde analizinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 2,3716 ile 44. madde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise 3,3904 aritmetik ortalama ile 42. madde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.26 Aile kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu

	22	30	31	40	42	44
22 Aile bireylerinin derse müdahale etmesi	1,000	0,318	0,306	0,284	0,323	0,299
30 Ailelerin öğrencileri ev işlerinde çalıştırmaları	0,318	1,000	0,405	0,3	0,367	0,246
31 Uygun olmayan saatlerde ders yapmak zorunda kalınması	0,306	0,405	1,000	0,264	0,374	0,185
40 Öğrencilerin internetteki ders videolarını canlı derslere tercih etmeleri	0,284	0,3	0,264	1,000	0,361	0,375
42 Uzaktan eğitim sürecinin bazı veli ve öğrenciler tarafından tatil olarak değerlendirilmesi	0,323	0,367	0,374	0,361	1,000	0,297
44 Anne babanın öğretmen olduğu durumlarda çocuğun teknolojiye ulaşamaması	0,299	0,246	0,185	0,375	0,297	1,000

Yapılan maddeler arası korelasyon matrisi sonucu aile kaynaklı problemlerin oluşturduğu faktördeki maddelerin korelasyonları incelenmiştir. En yüksek korelasyona sahip maddeler 30 ve 31. maddeler ($r: 0,405$) ve en düşük korelasyon 31. ve 44. maddeler ($r: 0,185$) olarak bulunmuştur.

3.3.3.2.4 Salgın tedbirleri kaynaklı problemler alt faktörü

Tablo 3.27 Salgın tedbirleri kaynaklı problemler alt faktörünün güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Mean	Variance	Std. Deviation
0,735	0,737	4	14,6096	10,264	3,20368

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme ölçeğinin salgın tedbirleri alt boyutunun cronbach alfa katsayısı 0,735 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.28 Salgın tedbirleri kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri

	N	$\bar{x}$	Ss	Toplam r
20 Sürekli bilgisayar başında oturmanın sağlık sorunlarına neden olması	479	3,6075	1,12243	0,519
21 Sokağa çıkma yasağının öğrencilerde bunalıma neden olması	479	3,5282	1,0914	0,552
23 Öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmalarından kaynaklanan bıkkınlık	479	3,785	0,9946	0,602
24 Öğrencilerin ders haricinde kalan zamanı sanal oyunlarla geçirmeleri	479	3,6889	1,08108	0,44

Salgın tedbirleri faktörünün madde analizinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 3,5282 ile 21. madde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise 3,785 aritmetik ortalama ile 23. madde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.29 Salgın tedbirleri kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu

	20	21	23	24
20 Sürekli bilgisayar başında oturmanın sağlık sorunlarına neden olması	1,000	0,46	0,451	0,308
21 Sokağa çıkma yasağının öğrencilerde bunalıma neden olması	0,46	1,000	0,492	0,331
23 Öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmalarından kaynaklanan bıkkınlık	0,451	0,492	1,000	0,43
24 Öğrencilerin ders haricinde kalan zamanı sanal oyunlarla geçirmeleri	0,308	0,331	0,43	1,000

Yapılan maddeler arası korelasyon matrisi sonucu salgın tedbirleri kaynaklı problemlerin oluşturduğu faktördeki maddelerin korelasyonları incelenmiştir. En yüksek korelasyona sahip maddeler 21 ve 23. maddeler (r: 0,492) ve en düşük korelasyon 20. ve 24. maddeler (r: 0,308) olarak bulunmuştur.

3.3.3.2.5 Sistem kaynaklı problemler alt faktörü

Tablo 3.30 Sistem kaynaklı problemler alt faktörünün güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Mean	Variance	Std. Deviation
0,725	0,725	4	12,6806	10,942	3,30782

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme ölçeğinin sistem alt boyutunun cronbach alfa katsayısı 0,725 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.31 Sistem kaynaklı problemler alt faktörünün madde istatistikleri

	N	$\bar{x}$	Ss	Toplam r
16 Ders içeriklerinin uzaktan eğitim için yetersiz olması	479	2,9457	1,11718	0,577
17 Uygulamalı derslerde kazanımların beceri haline dönüştürülememesi	479	3,5762	1,10814	0,439
26 Eba altyapısının yetersiz olması	479	2,9395	1,09892	0,463
46 Uzaktan eğitim materyallerinin yetersiz olması	479	3,2192	1,14254	0,583

Sistem faktörünün madde analizinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 2,9395 ile 26. madde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin ise 3,5762 aritmetik ortalama ile 17. madde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.32 Sistem kaynaklı problemler alt faktörünün maddeler arası korelasyonu

	16	17	26	46
16 Ders içeriklerinin uzaktan eğitim için yetersiz olması	1,000	0,441	0,362	0,504
17 Uygulamalı derslerde kazanımların beceri haline dönüştürülememesi	0,441	1,000	0,259	0,345
26 Eba altyapısının yetersiz olması	0,362	0,259	1,000	0,47
46 Uzaktan eğitim materyallerinin yetersiz olması	0,504	0,345	0,47	1,000

Yapılan maddeler arası korelasyon matrisi sonucu sistem kaynaklı problemlerin oluşturduğu faktördeki maddelerin korelasyonları incelenmiştir. En yüksek korelasyona sahip maddeler 16 ve 46. maddeler ($r: 0,504$) ve en düşük korelasyon 17. ve 26. maddeler ($r: 0,259$) olarak bulunmuştur.

3.3.4 Verilerin Analizi

Katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgiler bölümüne yazdıkları bilgiler analizlere başlanmadan önce gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemler ve mesleki tükenmişlikle ilgili bilgileri SPSS 20 paket programına aktarılmıştır. SPSS programı kullanılarak dağılımın normalliğine bakılmıştır. Verilerin normallik değerlendirmesinde Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri incelenmiştir.

Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, uzaktan eğitim sorunlarının ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet ve medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için t-Testi; yaş, kıdem, branş, okul düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için de One Way ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görülen değişkenlerle ilgili Levene testi ile varyans analizi yapılmıştır. Levene testi sonucunda homojen dağılım gösteren varyansların farklılığını analiz etmek için Post Hoc Tukey testi; varyanslar homojen dağılım göstermiyorsa Post Hoc Tamhane testi ile farklılığa bakılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.1.1 Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler

Bu başlık altında uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin yaşamış olduğu problemler faktörleştirilerek verilmiştir.

Tablo 4.1 Grup sınırları

	N	Minimum	Maximum	Mean	SS	Alt Düzye	Orta Düzye	Üst Düzye
Kişisel Tercihten								
Kaynaklı Problemler	479	12,00	50,00	35,2401	7,75830	31,36	31,37-39,11	39,12
Teknolojiden								
Kaynaklı problemler	479	7,00	25,00	16,8601	4,19893	14,76	14,77-18,95	18,96
Aileden Kaynaklı Problemler	479	6,00	30,00	16,1816	4,78780	13,78	13,79-18,57	18,58
Salgın								
Tedbirlerinden								
Kaynaklı Problemler	479	4,00	20,00	14,6096	3,20368	13,01	13,02-16,20	16,21
Sistemden								
Kaynaklı Problemler	479	4,00	20,00	12,6806	3,30782	11,02	11,03-14,33	14,34

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin covid 19 salgın sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde yaşadıkları problemlerin düzeyi, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Buna göre kişisel tercihten kaynaklı problemler alt boyutunda $\bar{x}$ =35,2401 ve ss=7,75830 olduğundan 31,36 ve altı puan alanların kişisel tercihten kaynaklı problemleri alt düzeyde, 31,37-39,11 arası

puan alanların orta düzeyde, 39,12 ve üzeri puan alanların üst düzeyde yaşadıkları kabul edilmiştir. Teknolojiden kaynaklı problemler alt boyutunun $\bar{x}=16,8601$ ve $ss=4,19893$ olarak bulunmuş ve 14,76 ve altı puan alanların teknolojiden kaynaklı problemleri alt düzeyde, 14,77-18,95 arası puan alanların orta düzeyde, 18,96 ve üzeri puan alanların üst düzeyde yaşadıkları kabul edilmiştir. Aileden kaynaklı problemler alt boyutunun $\bar{x}=16,1816$ ve $ss=4,78780$ olarak bulunduğundan 13,78 ve altında puan alanların aileden kaynaklı problemleri alt düzeyde, 13,79-18,57 arası puan alanların orta düzeyde, 18,58 ve üzeri puan alan katılımcıların üst düzeyde yaşadıkları kabul edilmiştir. Salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler alt boyutunun $\bar{x}=14,6096$ ve $ss=3,20368$ olarak bulunmuş ve 13,01 ve altı puan alanların teknolojiden kaynaklı problemleri alt düzeyde, 13,02-16,20 arası puan alanların orta düzeyde, 16,21 ve üzeri puan alanların üst düzeyde yaşadıkları kabul edilmiştir. Sistemden kaynaklı problemler alt boyutunun $\bar{x}=12,6806$ ve $ss=3,30782$ olarak bulunduğundan 11,02 ve altında puan alanların sistemden kaynaklı problemleri alt düzeyde, 11,03-14,33 arası puan alanların orta düzeyde, 14,34 ve üzeri puan alan katılımcıların üst düzeyde yaşadıkları kabul edilmiştir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin problemleri düşük, orta ve yüksek düzeyde yaşama oranları verilmektedir.

Tablo 4.2 Problemlerin Alt Faktörlere Göre Yaşanma Düzeyi

		Kişi Sayısı	%
Kişisel Tercih Kaynaklı Problemler	Düşük Düzey	132	27,6
	Orta Düzey	192	40,1
	Üst Düzey	155	32,4
	Total	479	100,0
Teknoloji Kaynaklı Problemler	Düşük Düzey	150	31,3
	Orta Düzey	158	33,0
	Üst Düzey	171	35,7
	Total	479	100,0
Aile Kaynaklı Problemler	Düşük Düzey	153	31,9
	Orta Düzey	170	35,5
	Üst Düzey	156	32,6
	Total	479	100,0

Tablo 4.2'nin devamı

		Kişi Sayısı	%
Salgın Tedbirleri Kaynaklı Problemler	Düşük Düzey	155	32,4
	Orta Düzey	191	39,9
	Üst Düzey	133	27,8
	Total	479	100,0
Sistem Kaynaklı Problemler	Düşük Düzey	160	33,4
	Orta Düzey	182	38,0
	Üst Düzey	137	28,6
	Total	479	100,0

Tablo 4.2'de kişisel tercihten kaynaklı problemleri (%40,1), aileden kaynaklı problemleri (%35,5), salgın tedbirlerinden kaynaklı problemleri (%39,9) ve sistemden kaynaklı problemleri (%38) orta düzeyde yaşayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülürken; teknoloji kaynaklı problemleri ise (%35,7) üst düzeyde problem yaşayanların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

4.2 İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Bu başlık altında uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin yaşamış olduğu problemlerin cinsiyete, mesleki kıdeme, branşa, medeni duruma, çalıştığı okul düzeyine ve öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu yere göre farklılaşmaların olup olmadığı Ti testi ve anova testi ile incelenmiş ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

4.2.1 Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Cinsiyete Göre Farklılığı

Tablo 4.3 Problemlerin cinsiyete göre farklılığı

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p
Kişisel Tercihten	Kadın	261	35,02	8,498	476,007	-0,683	0,495
Kaynaklı Problemler	Erkek	218	35,50	6,776			
Teknolojiden Kaynaklı problemler	Kadın	261	16,93	4,341	477	0,448	0,655
	Erkek	218	16,76	4,029			
Aileden Kaynaklı Problemler	Kadın	261	16,06	4,893	477	-0,563	0,574
	Erkek	218	16,31	4,665			
	Erkek	218	12,68	3,413			
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	Kadın	261	14,67	3,170	477	0,512	0,609
	Erkek	218	14,52	3,248			
Sistemden Kaynaklı Problemler	Kadın	261	12,67	3,223	477	-0,018	0,986
	Erkek	218	12,68	3,413			

Küresel salgın sürecinde ortaya çıkan problemler beş alt boyutta incelenmiştir Yapılan t testi sonucunda hiçbir alt boyut için cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu bize problemlerin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

4.2.2 Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı

Tablo 4.4 Yaşanan problemlerin kıdeme göre dağılımının betimleyici istatistikleri

		N	$\bar{x}$	Ss
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	5 Yıl ve Aşağısı	73	38,54	6,966
	6-10 Yıl arası	135	36,25	7,365
	11-15 Yıl Arası	90	33,04	7,755
	16-20 Yıl Arası	80	35,10	8,030
	21 Yıl ve Üstü	101	33,55	7,679
	Total	479	35,24	7,758

Tablo 4.4'ün devamı

		N	$\bar{x}$	Ss
Teknolojiden Kaynaklı problemler	5 Yıl ve Aşağısı	73	18,19	4,498
	6-10 Yıl arası	135	17,16	4,177
	11-15 Yıl Arası	90	16,57	4,005
	16-20 Yıl Arası	80	17,10	3,966
	21 Yıl ve Üstü	101	15,55	4,043
	Total	479	16,86	4,198
Aileden Kaynaklı Problemler	5 Yıl ve Aşağısı	73	17,36	4,852
	6-10 Yıl arası	135	16,68	4,573
	11-15 Yıl Arası	90	15,65	4,945
	16-20 Yıl Arası	80	16,15	5,054
	21 Yıl ve Üstü	101	15,13	4,463
	Total	479	16,18	4,787
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	5 Yıl ve Aşağısı	73	14,90	3,371
	6-10 Yıl arası	135	14,74	3,175
	11-15 Yıl Arası	90	14,37	2,838
	16-20 Yıl Arası	80	14,92	3,404
	21 Yıl ve Üstü	101	14,16	3,259
	Total	479	14,60	3,203
Sistemden Kaynaklı Problemler	5 Yıl ve Aşağısı	73	14,08	3,134
	6-10 Yıl arası	135	12,88	3,202
	11-15 Yıl Arası	90	11,84	3,311
	16-20 Yıl Arası	80	12,73	2,988
	21 Yıl ve Üstü	101	12,09	3,494
	Total	479	12,68	3,307

Küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitimde yaşanan problemlerin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde aritmetik ortalamaya göre 5 yıl ve aşağı kıdeme sahip olan öğretmenlerin kişisel tercihten kaynaklı problemleri (38,54), teknolojiden kaynaklı problemleri (18,19), aileden kaynaklı problemleri (17,36), salgın tedbirlerinden kaynaklı problemleri (14,90) ve sistemden kaynaklı

problemleri (14,08) mesleki kıdem grupları arasında en fazla yaşayan grup oldukları bulunmuştur.

Tablo 4.5 Anova testi sonuçları

		df	Ort. Kare	F	Sig.
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	4	415,352		
	Grup içi	474	57,194	7,262	0,000
	Toplam	478			
Teknolojiden Kaynaklı problemler	Gruplar arası	4	81,448		
	Grup içi	474	17,092	4,765	0,001
	Toplam	478			
Aileden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	4	68,167		
	Grup içi	474	22,541	3,024	0,018
	Toplam	478			
Sistemden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	4	61,550		
	Grup içi	474	10,515	5,854	0,000
	Toplam	478			
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	4	10,346		
	Grup içi	474	10,263	1,008	0,403
	Toplam	478			

Yapılan anova testi sonucunda Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler alt boyutu ($p=0,403$) dışında diğer bütün boyutlarda kıdeme göre farklılığın olduğu bulunmuştur. Kişisel tercih, teknoloji, aile ve sistem kaynaklı problemlerin hangi kıdem gruplarında farklılaştığını bulabilmek için varyansların homojenliği testi yapılmıştır.

Tablo 4.6 Varyansın homojenliği testi

	Levene	df1	df2	p.	test
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	0,528	4	474	0,715	Tukey
Teknolojiden Kaynaklı problemler	0,894	4	474	0,468	Tukey
Aileden Kaynaklı Problemler	0,509	4	474	0,729	Tukey
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	0,589	4	474	0,671	
Sistemden Kaynaklı Problemler	1,457	4	474	0,214	Tukey

Varyansların homojen dağılımı Levene testi ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarının verildiği Tablo 42'den de görüleceği gibi p değerlerinin bütün alt boyutlarda 0,05'ten büyük olduğu bulunmuştur. Bu veriye dayalı olarak varyansların homojen olduğu durumlarda farklılığı belirleyebilmek için kullanılan Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.7 Kişisel tercih kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Post Hoc Tukey testi

Bağımlı Değişken	Kıdem	Ort. Fark	Sig.
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	5 Yıl ve Aşağısı	6-10 Yıl arası	2,288
		11-15 Yıl Arası	5,503*
		16-20 Yıl Arası	3,447*
		21 Yıl ve Üstü	4,993*
	6-10 Yıl arası	5 Yıl ve Aşağısı	-2,288
		11-15 Yıl Arası	3,214*
		16-20 Yıl Arası	1,159
		21 Yıl ve Üstü	2,704
	11-15 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	-5,503*
		6-10 Yıl arası	-3,214*
		16-20 Yıl Arası	-2,055
		21 Yıl ve Üstü	-0,510
	16-20 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	-3,447*
		6-10 Yıl arası	-1,159
		11-15 Yıl Arası	2,055
		21 Yıl ve Üstü	1,545
	21 Yıl ve Üstü	5 Yıl ve Aşağısı	-4,993*
		6-10 Yıl arası	-2,704
		11-15 Yıl Arası	0,510
		16-20 Yıl Arası	-1,545

Kişisel tercihten kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin mesleki kıdeme göre farklılaşması incelendiğinde 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl arası, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre kişisel

tercihten kaynaklı problemleri daha fazla yaşamaktadırlar. Ayrıca 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde kişisel tercihten dolayı ortaya çıkan problemleri daha fazla yaşamaktadırlar.

Tablo 4.8 Teknolojiden kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması
Post Hoc Tukey testi

Bağımlı Değişken	Kıdem	Ort. Fark	Sig.
Teknolojiden Kaynaklı problemler	5 Yıl ve Aşağısı	6-10 Yıl arası	1,028
		11-15 Yıl Arası	1,614
		16-20 Yıl Arası	1,091
		21 Yıl ve Üstü	2,637*
	6-10 Yıl arası	5 Yıl ve Aşağısı	-1,028
		11-15 Yıl Arası	0,585
		16-20 Yıl Arası	0,062
		21 Yıl ve Üstü	1,608*
	11-15 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	-1,614
		6-10 Yıl arası	-0,585
		16-20 Yıl Arası	-0,522
		21 Yıl ve Üstü	1,023
	16-20 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	-1,091
		6-10 Yıl arası	-0,062
		11-15 Yıl Arası	0,52222
		21 Yıl ve Üstü	1,54554
	21 Yıl ve Üstü	5 Yıl ve Aşağısı	-2,63733*
		6-10 Yıl arası	-1,60851*
		11-15 Yıl Arası	-1,02332
		16-20 Yıl Arası	-1,54554

Teknolojiden kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin mesleki kıdeme göre farklılaşması incelendiğinde 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre teknolojiden kaynaklı problemleri daha fazla yaşamaktadırlar. Ayrıca 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üstü kıdeme

sahip öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde teknolojiye dolayı ortaya çıkan problemleri daha fazla yaşamaktadırlar.

Tablo 4.9 Aileden kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Post Hoc Tukey testi

Bağımlı Değişken	Kıdem		Ort. Fark	Sig.
Aileden Kaynaklı Problemler	5 Yıl ve Aşağısı	6-10 Yıl arası	0,68097	0,861
		11-15 Yıl Arası	1,71431	0,149
		16-20 Yıl Arası	1,21986	0,506
		21 Yıl ve Üstü	2,23125*	0,020
	6-10 Yıl arası	5 Yıl ve Aşağısı	-0,68097	0,861
		11-15 Yıl Arası	1,03333	0,499
		16-20 Yıl Arası	0,53889	0,929
		21 Yıl ve Üstü	1,55028	0,096
	11-15 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	-1,71431	0,149
		6-10 Yıl arası	-1,03333	0,499
		16-20 Yıl Arası	-0,49444	0,961
		21 Yıl ve Üstü	0,51694	0,944
	16-20 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	-1,21986	0,506
		6-10 Yıl arası	-0,53889	0,929
		11-15 Yıl Arası	0,49444	0,961
		21 Yıl ve Üstü	1,01139	0,613
	21 Yıl ve Üstü	5 Yıl ve Aşağısı	-2,23125*	0,020
		6-10 Yıl arası	-1,55028	0,096
		11-15 Yıl Arası	-0,51694	0,944
		16-20 Yıl Arası	-1,01139	0,613

Aileden kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin mesleki kıdeme göre farklılaşması incelendiğinde 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre aileden kaynaklı problemleri daha fazla yaşamaktadırlar.

Tablo 4.10 Sistemden kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması
Post Hoc Tukey testi

Bağımlı Değişken	Kıdem		Ort. Fark	Sig.
Sistemden Kaynaklı Problemler	5 Yıl ve Aşağısı	6-10 Yıl arası	1,20071	0,082
		11-15 Yıl Arası	2,23775*	0,000
		16-20 Yıl Arası	1,34469	0,079
		21 Yıl ve Üstü	1,98318*	0,001
	6-10 Yıl arası	5 Yıl ve Aşağısı	-1,20071	0,082
		11-15 Yıl Arası	1,03704	0,131
		16-20 Yıl Arası	0,14398	0,998
		21 Yıl ve Üstü	0,78247	0,355
	11-15 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	-2,23775*	0,000
		6-10 Yıl arası	-1,03704	0,131
		16-20 Yıl Arası	-0,89306	0,379
		21 Yıl ve Üstü	-0,25457	0,983
	16-20 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	-1,34469	0,079
		6-10 Yıl arası	-0,14398	0,998
		11-15 Yıl Arası	0,89306	0,379
		21 Yıl ve Üstü	0,63849	0,682
	21 Yıl ve Üstü	5 Yıl ve Aşağısı	-1,98318*	0,001
		6-10 Yıl arası	-0,78247	0,355
		11-15 Yıl Arası	0,25457	0,983
		16-20 Yıl Arası	-0,63849	0,682

Sistemden kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin mesleki kıdeme göre farklılaşması incelendiğinde ise 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre sistemden kaynaklı problemleri daha fazla yaşamaktadırlar.

4.2.3 Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Branşa Göre Farklılığı

Tablo 4.11 Problem kaynaklarının branşlara göre dağılımı betimsel istatistikleri

		N	$\bar{x}$	Ss	Se
Kişisel Tercih Kaynaklı Problemler	Temel Eğitim	123	30,73	8,081	0,728
	Sayısal	97	36,77	6,934	0,704
	Sözel	136	37,49	6,363	0,545
	Performans	35	37,08	6,887	1,164
	Meslek	22	37,22	7,117	1,517
	Dil	37	37,29	6,393	1,051
	Özel Eğitim ve Rehberlik	29	32,31	9,528	1,769
	Total	479	35,24	7,758	0,354
Teknolojiden Kaynaklı problemler	Temel Eğitim	123	16,56	4,634	0,417
	Sayısal	97	16,88	3,685	0,374
	Sözel	136	16,64	4,148	0,355
	Performans	35	16,80	4,078	0,689
	Meslek	22	17,59	4,327	0,922
	Dil	37	18,40	3,840	0,631
	Özel Eğitim ve Rehberlik	29	16,55	4,516	0,838
	Total	479	16,86	4,198	0,191
Aileden Kaynaklı Problemler	Temel Eğitim	123	14,76	4,580	0,413
	Sayısal	97	16,44	4,552	0,462
	Sözel	136	16,83	4,581	0,392
	Performans	35	17,05	4,425	0,748
	Meslek	22	16,86	4,611	0,983
	Dil	37	16,56	5,560	0,914
	Özel Eğitim ve Rehberlik	29	16,20	5,960	1,106
	Total	479	16,18	4,787	0,218

Tablo 4.11'in devamı

		N	$\bar{x}$	Ss	Se
Sistemden Kaynaklı Problemler	Temel Eğitim	123	12,58	3,254	0,293
	Sayısal	97	12,40	3,114	0,316
	Sözel	136	12,50	3,319	0,284
	Performans	35	14,00	3,325	0,562
	Meslek	22	13,50	3,648	0,777
	Dil	37	12,72	3,556	0,584
	Özel Eğitim ve Rehberlik	29	12,55	3,376	0,626
	Total	479	12,68	3,307	0,151
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	Temel Eğitim	123	13,52	3,488	0,314
	Sayısal	97	14,87	2,891	0,293
	Sözel	136	15,04	2,859	0,245
	Performans	35	15,45	3,372	0,570
	Meslek	22	15,00	2,845	0,606
	Dil	37	15,08	2,442	0,401
	Özel Eğitim ve Rehberlik	29	14,34	4,344	0,806
	Total	479	14,60	3,203	0,146

Küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitimde yaşanan problemlerin öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşma seviyeleri aritmetik ortalamaya göre incelendiğinde kişisel tercih kaynaklı problemleri en fazla sözel ders öğretmenleri(37,49), teknoloji kaynaklı problemleri ise en fazla dil dersi öğretmenleri (18,40) yaşarken; aileden kaynaklı problemleri (17,05), sistemden kaynaklı problemleri (14,00) ve salgın tedbirlerinden kaynaklı problemleri (15,45) en fazla performans dersleri öğretmenlerinin yaşadığı bulunmuştur.

Tablo 4.12 Problemlerin branşa göre farklılığı Anova testi

		df	Ort. Kare	F	Sig.
Kişisel Tercih Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	6	671,616		
	Grup içi	472	52,419	12,812	0,000
	Toplam	478			

Tablo 4.12'nin devamı

		df	Ort. Kare	F	Sig.
Teknolojiden Kaynaklı problemler	Gruplar arası	6	19,941		
	Grup içi	472	17,602	1,133	0,342
	Toplam	478			
Aileden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	6	58,945		
	Grup içi	472	22,465	2,624	0,016
	Toplam	478			
Sistemden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	6	14,832		
	Grup içi	472	10,892	1,362	0,228
	Toplam	478			
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	6	35,850		
	Grup içi	472	9,938	3,607	0,002
	Toplam	478			

Yapılan anova testi sonucunda Teknolojiden Kaynaklı Problemler alt boyutu ($p=0,342$) ile Sistemden Kaynaklı Problemler alt boyutunda ($p=0,228$) öğretmenlerin branşına göre farklılığın bulunmadığı; kişisel tercih, aile ve salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler alt boyutlarında p değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğretmenlerin branşına göre farklılığın olduğu bulunmuştur. Kişisel tercih, aile ve salgın tedbirlerinden kaynaklı problemlerin hangi okul düzeyinde farklılaştığını bulabilmek için varyansların homojenliği testi yapılmıştır.

Tablo 4.13 Varyansın homojenliği testi

	Levene	df1	df2	Sig.	Test
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	3,165	6	472	0,005	Tamhane
Teknolojiden Kaynaklı problemler	1,312	6	472	0,250	
Aileden Kaynaklı Problemler	1,635	6	472	0,136	Tukey
Sistemden Kaynaklı Problemler	0,271	6	472	0,951	
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	3,808	6	472	0,001	Tamhane

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarının verildiği Tablo 4-13'den de görüleceği gibi p değerlerinin kişisel tercih ve salgın tedbirinden kaynaklı problemler alt boyutlarında 0,05'ten küçük olduğu, aileden kaynaklı problemler alt boyutunda 0,05'ten büyük olduğu bulunmuştur. Bu veriye dayalı olarak kişisel tercih ve salgın tedbirinden kaynaklı problemlerin varyansları homojen olmadığından farklılığı belirleyebilmek için tamhane; aileden kaynaklı problemlerin varyansları homojen olduğundan Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.14 Kişisel tercihlerden kaynaklı problemlerin branşlara göre farklılaşması Post Hoc Tamhane testi

Problem Kaynakları	Branş	Ort. Fark	Se	Sig.
Kişisel Tercihlerden Kaynaklı Problemler	Sayısal	-6,041*	1,013	0,000
	Sözel	-6,760*	0,910	0,000
	Temel Performans	-6,354*	1,373	0,000
	Eğitim Meslek	-6,495*	1,683	0,011
	Dil	-6,565*	1,279	0,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	-1,578	1,913	1,000
	Temel Eğitim	6,041*	1,013	,000
	Sözel	-0,719	0,890	1,000
	Sayısal Performans	-0,312	1,360	1,000
	Meslek	-0,454	1,672	1,000
	Dil	-0,524	1,265	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	4,462	1,904	0,407
Sözel	Temel Eğitim	6,760*	0,910	0,000
	Sayısal	0,719	0,890	1,000
	Performans	0,406	1,285	1,000
	Meslek	0,265	1,612	1,000
	Dil	0,195	1,184	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	5,182	1,851	0,163

Tablo 4.14'ün devamı

Problem Kaynakları	Branş	Ort. Fark	Se	Sig.
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	Temel Eğitim	6,354*	1,373	0,000
	Sayısal	0,312	1,360	1,000
	Sözel	-0,406	1,285	1,000
	Performans	-0,141	1,912	1,000
	Dil	-0,211	1,568	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	4,775	2,118	0,456
	Temel Eğitim	6,495*	1,683	0,011
	Sayısal	0,454	1,672	1,000
	Sözel	-0,265	1,612	1,000
	Meslek	0,141	1,912	1,000
	Performans	0,141	1,912	1,000
	Dil	-0,070	1,845	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	4,916	2,330	0,576
	Temel Eğitim	6,565*	1,279	0,000
	Sayısal	0,524	1,265	1,000
	Sözel	-0,195	1,184	1,000
	Dil	0,211	1,568	1,000
	Performans	0,211	1,568	1,000
	Meslek	0,070	1,845	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	4,986	2,058	0,336
	Temel Eğitim	1,578	1,913	1,000
	Sayısal	-4,462	1,904	0,407
	Özel Eğitim ve Rehberlik	-5,182	1,851	0,163
	Sözel	-5,182	1,851	0,163
	Performans	-4,775	2,118	0,456
	Meslek	-4,916	2,330	0,576
	Dil	-4,986	2,058	0,336

Kişisel tercihten kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşması incelendiğinde; temel eğitim branşı(ilkokul) öğretmenlerinin kişisel tercih kaynaklı problemleri sayısal, sözel, performans, meslek ve dil dersi öğretmenlerinden daha az yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 4.15 Salgın tedbirlerinden kaynaklı problemlerin branşlara göre farklılaşması
Post Hoc Tamhane testi

Problem Kaynakları	Branş	Ort. Fark	Se	Sig.	
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	Temel Eğitim	Sayısal	-1,347*	0,430	0,041
		Sözel	-1,515*	0,398	0,004
		Performans	-1,928	0,651	0,090
		Meslek	-1,471	0,683	0,562
		Dil	-1,552	0,510	0,063
		Özel Eğitim ve Rehberlik	-0,816	0,865	1,000
	Sayısal	Temel Eğitim	1,347*	0,430	0,041
		Sözel	-0,167	0,382	1,000
		Performans	-0,580	0,641	1,000
		Meslek	-0,123	0,673	1,000
		Dil	-0,204	0,497	1,000
		Özel Eğitim ve Rehberlik	0,531	0,858	1,000
	Sözel	Temel Eğitim	1,515*	0,398	0,004
		Sayısal	0,167	0,382	1,000
		Performans	-0,413	0,620	1,000
		Meslek	0,044	0,654	1,000
		Dil	-0,036	0,470	1,000
		Özel Eğitim ve Rehberlik	0,699	0,843	1,000
	Performans	Temel Eğitim	1,928	0,651	0,090
		Sayısal	0,580	0,641	1,000
		Sözel	0,413	0,620	1,000
		Meslek	0,457	0,832	1,000
		Dil	0,376	0,697	1,000
		Özel Eğitim ve Rehberlik	1,112	0,987	0,998

Tablo 4.15'in devamı

Problem Kaynakları		Branş	Ort. Fark	Se	Sig.
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	Meslek	Temel Eğitim	1,471	0,683	0,562
		Sayısal	0,123	0,673	1,000
		Sözel	-0,044	0,654	1,000
		Performans	-0,457	0,832	1,000
		Dil	-0,081	0,727	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik		0,655	1,009	1,000
		Temel Eğitim	1,552	0,510	0,063
		Sayısal	0,204	0,497	1,000
		Sözel	0,036	0,470	1,000
		Performans	-0,376	0,697	1,000
Özel Eğitim ve Rehberlik	Meslek	0,081	0,727	1,000	
		0,736	0,901	1,000	
	Temel Eğitim	0,816	0,865	1,000	
	Sayısal	-0,531	0,858	1,000	
	Sözel	-0,699	0,843	1,000	
	Performans	-1,112	0,987	0,998	
	Meslek	-0,655	1,009	1,000	
	Dil	-0,736	0,901	1,000	

Salgın tedbirlerinden kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşması incelendiğinde; temel eğitim branşı(ilkokul) öğretmenlerinin salgın tedbirlerinden kaynaklı problemleri sayısal ve sözel derslerin öğretmenlerinden daha az yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 4.16 Aileden kaynaklı problemlerin branşlara göre farklılaşması Post Hoc Tukey testi

Problem Kaynakları	Branş	Ort. Fark	Se	Sig.
Temel Eğitim	Sayısal	-1,67907	0,64362	0,126
	Sözel Performans	-2,06665*	0,58977	0,009
	Meslek	-2,29292	0,90802	0,153
	Dil	-2,09941	1,09717	0,472
	Özel Eğitim ve Rehberlik	-1,80334	0,88871	0,398
		-1,44267	0,97842	0,760
Sayısal	Temel Eğitim	1,67907	0,64362	0,126
	Sözel	-0,38758	0,62991	0,996
	Performans	-0,61384	0,93459	0,995
	Meslek	-0,42034	1,11926	1,000
	Dil	-0,12427	0,91584	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	0,23640	1,00312	1,000
Sözel	Temel Eğitim	2,06665*	0,58977	0,009
	Sayısal	0,38758	0,62991	0,996
	Performans	-0,22626	0,89836	1,000
	Meslek	-0,03275	1,08919	1,000
	Dil	0,26331	0,87883	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	0,62399	0,96946	0,995
Performans	Temel Eğitim	2,29292	0,90802	0,153
	Sayısal	0,61384	0,93459	0,995
	Sözel	0,22626	0,89836	1,000
	Meslek	0,19351	1,28957	1,000
	Dil	0,48958	1,11760	0,999
	Özel Eğitim ve Rehberlik	0,85025	1,19018	0,992

Tablo 4.16'nın devamı

Problem Kaynakları	Branş	Ort. Fark	Se	Sig.
Meslek	Temel Eğitim	2,09941	1,09717	0,472
	Sayısal	0,42034	1,11926	1,000
	Sözel	0,003275	1,08919	1,000
	Performans	-0,19351	1,28957	1,000
	Dil	0,29607	1,27605	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	0,65674	1,34007	0,999
Dil	Temel Eğitim	1,80334	0,88871	0,398
	Sayısal	0,12427	0,91584	1,000
	Sözel	-0,26331	0,87883	1,000
	Performans	-0,48958	1,11760	0,999
	Meslek	-0,29607	1,27605	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	0,36067	1,17551	1,000
Özel Eğitim ve Rehberlik	Temel Eğitim	1,44267	0,97842	0,760
	Sayısal	-0,23640	1,00312	1,000
	Sözel	-0,62399	0,96946	0,995
	Performans	-0,85025	1,19018	0,992
	Meslek	-0,65674	1,34007	0,999
	Dil	-0,36067	1,17551	1,000

Aileden kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşması incelendiğinde; temel eğitim branşı(ilkokul) öğretmenlerinin aileden kaynaklı problemleri sözel ders öğretmenlerinden daha az yaşadıkları görülmüştür.

4.2.4 Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Medeni Duruma Göre Farklılığı

Tablo 4.17 Problem kaynaklarının medeni duruma göre dağılımı betimsel istatistikleri

	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss	t	df	p
Kişisel Tercihten	Evli	382	34,90	7,538	-1,906	477	0,057
Kaynaklı Problemler	Bekar	97	36,57	8,480			
Teknolojiden Kaynaklı	Evli	382	16,70	4,139	-1,643	477	0,101
problemler	Bekar	97	17,48	4,390			
Aileden Kaynaklı	Evli	382	16,02	4,663	-1,412	477	0,159
Problemler	Bekar	97	16,79	5,230			
Salgın Tedbirlerinden	Evli	382	14,63	3,175	0,324	477	0,746
Kaynaklı Problemler	Bekar	97	14,51	3,326			
Sistemden Kaynaklı	Evli	382	12,51	3,164	-2,243	477	0,025
Problemler	Bekar	97	13,35	3,763			

Küresel salgın sürecinde ortaya çıkan problemler beş alt boyutta incelenmiştir. Yapılan t testi sonucunda sadece sistem kaynaklı problemlerin medeni duruma göre farklılaştığı, diğer alt boyutlarda medeni duruma göre farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.5 Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Çalışılan Okul Düzeyine Göre Farklılığı

Tablo 4.18 Problem kaynaklarının okul düzeylerine göre dağılımı betimsel istatistikleri

		N	$\bar{x}$	Ss	Se
	İlkokul	129	30,30	8,161	0,71854
Kişisel Tercihten	Ortaokul	200	36,38	6,775	0,47909
Kaynaklı Problemler	Lise	150	37,96	6,652	0,54316
	Total	479	35,24	7,758	0,35449

Tablo 4.18'in devamı

		N	$\bar{x}$	Ss	Se
Teknolojiden Kaynaklı problemler	İlkokul	129	16,31	4,592	0,40437
	Ortaokul	200	17,29	4,053	0,28662
	Lise	150	16,74	3,996	0,32635
	Total	479	16,86	4,198	0,19185
Aileden Kaynaklı Problemler	İlkokul	129	14,58	4,689	0,41291
	Ortaokul	200	16,53	4,932	0,34879
	Lise	150	17,08	4,355	0,35565
	Total	479	16,18	4,787	0,21876
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	İlkokul	129	13,49	3,524	0,31034
	Ortaokul	200	15,30	2,930	0,20718
	Lise	150	14,64	3,010	0,24582
	Total	479	14,60	3,203	0,14638
Sistemden Kaynaklı Problemler	İlkokul	129	12,60	3,224	0,28390
	Ortaokul	200	12,87	3,363	0,23787
	Lise	150	12,48	3,311	0,27034
	Total	479	12,68	3,307	0,15114

Küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitimde yaşanan problemlerin öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyine göre farklılaşma seviyeleri incelendiğinde aritmetik ortalamaya göre teknolojiden kaynaklı problemleri (17,29), salgın tedbirlerinden kaynaklı problemleri (15,30) ve sistemden kaynaklı problemleri (12,87) en fazla ortaokulda görev yapan öğretmenler yaşarken; kişisel tercih kaynaklı problemleri (37,96) ve aileden kaynaklı problemleri (17,08), en çok lisede görev yapan öğretmenlerin yaşadığı bulunmuştur.

Tablo 4.19 Problemlerin okul düzeylerine göre farklılığı Anova testi

		df	Ort. Kare	F	Sig.
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	2	2258,533	44,325	0,000
	Grup içi	476	50,954		
	Toplam	478			
Teknolojiden Kaynaklı problemler	Gruplar arası	2	38,846	2,214	0,110
	Grup içi	476	17,542		
	Toplam	478			
Aileden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	2	236,589	10,742	0,000
	Grup içi	476	22,025		
	Toplam	478			
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	2	128,396	13,146	0,000
	Grup içi	476	9,767		
	Toplam	478			
Sistemden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	2	6,972	0,636	0,530
	Grup içi	476	10,958		
	Toplam	478			

Yapılan anova testi sonucunda Teknolojiden Kaynaklı Problemler alt boyutu ($p=0,110$) ile Sistemden Kaynaklı Problemler alt boyutunda ($p=0,530$) öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılığın bulunmadığı; kişisel tercih, aile ve salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler alt boyutlarında p değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılığın olduğu bulunmuştur. Kişisel tercih, aile ve salgın tedbirlerinden kaynaklı problemlerin hangi okul düzeyinde farklılaştığını bulabilmek için varyansların homojenliği testi yapılmıştır.

Tablo 4.20 Varyansın Homojenliği testi

	Levene	df1	df2	Sig.	Test
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	6,736	2	476	0,001	Tamhane
Teknolojiden Kaynaklı problemler	0,643	2	476	0,526	

Tablo 4.20'nin devamı

	Levene	df1	df2	Sig.	Test
Aileden Kaynaklı Problemler	1,921	2	476	0,148	Tukey
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	4,630	2	476	0,010	Tamhane
Sistemden Kaynaklı Problemler	0,069	2	476	0,933	

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarının verildiği Tablo 55'ten de görüleceği gibi p değerlerinin kişisel tercih ve salgın tedbirinden kaynaklı problemler alt boyutlarında 0,05'ten küçük olduğu, aileden kaynaklı problemler alt boyutunda 0,05'ten büyük olduğu bulunmuştur. Bu veriye dayalı olarak kişisel tercih ve salgın tedbirinden kaynaklı problemlerin varyansları homojen olmadığından farklılığı belirleyebilmek için tamhane; aileden kaynaklı problemlerin varyansları homojen olduğundan Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.21 Kişisel Tercih ve Salgın Tedbirleri Kaynaklı Problemler Tamhane

Dependent Variable	Okul Düzeyleri		Ort. Fark	Se	p.	
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	İlkokul	Ortaokul	-1,80888*	0,37314	0,000	
		Lise	-1,14388*	0,39590	0,013	
	Ortaokul	İlk Okul	1,80888*	0,37314	0,000	
		Lise	0,66500	0,32148	0,114	
	Lise	İlk Okul	1,14388*	0,39590	0,013	
		Ortaokul	-0,66500	0,32148	0,114	
	Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	İlkokul	Ortaokul	-6,08267*	0,86362	0,000
			Lise	-7,65767*	0,90074	0,000
Ortaokul		İlk Okul	6,08267*	0,86362	0,000	
		Lise	-1,57500	0,72426	0,088	
Lise		İlk Okul	7,65767*	0,90074	0,000	
		Ortaokul	1,57500	0,72426	0,088	

Salgın tedbirlerinden ve kişisel tercihten kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşması incelendiğinde;

ilkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre salgın tedbirlerinden ve kişisel tercihten kaynaklı problemleri daha az yaşamaktadırlar.

Tablo 4.22 Aileden kaynaklı problemlerin okul düzeylerine göre karşılaştırılması Post Hoc Tukey

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken		Ort. Fark	Std. Error	Sig.
Aileden Kaynaklı Problemler	İlkokul	Ortaokul	-1,94585*	0,52997	0,001
		Lise	-2,49085*	0,56354	0,000
	Ortaokul	İlkokul	1,94585*	0,52997	0,001
		Lise	-0,54500	0,50691	0,530
	Lise	İlkokul	2,49085*	0,56354	0,000
		Ortaokul	0,54500	0,50691	0,530

Aileden kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşması incelendiğinde ise ilkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre aileden kaynaklı problemleri daha az yaşamaktadırlar.

4.2.6 Uzaktan Eğitim Döneminde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemlerin Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılığı

Tablo 4.23 Problem kaynaklarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre dağılımı betimleyici istatistikleri

		N	$\bar{x}$	Ss
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	Köy	22	35,40	5,517
	İlçe	280	35,58	7,786
	İl	177	34,67	7,950
	Total	479	35,24	7,758
Teknolojiden Kaynaklı problemler	Köy	22	18,72	4,130
	İlçe	280	16,98	4,169
	İl	177	16,42	4,200
	Total	479	16,86	4,198

Tablo 4.23'ün devamı

		N	$\bar{x}$	Ss
Aileden Kaynaklı Problemler	Köy	22	16,54	3,725
	İlçe	280	16,37	4,873
	İl	177	15,83	4,769
	Total	479	16,18	4,787
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	Köy	22	15,27	2,675
	İlçe	280	14,40	3,240
	İl	177	14,84	3,193
	Total	479	14,60	3,203
Sistemden Kaynaklı Problemler	Köy	22	13,13	2,076
	İlçe	280	12,95	3,392
	İl	177	12,18	3,249
	Total	479	12,68	3,307

Küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitimde yaşanan problemlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde aritmetik ortalamaya göre teknolojiden kaynaklı problemleri (18,72), aileden kaynaklı problemleri (16,54), salgın tedbirlerinden kaynaklı problemleri (15,27) ve sistemden kaynaklı problemleri (13,13) en fazla köylerde görev yapan öğretmenler yaşarken kişisel tercih kaynaklı problemleri en çok ilçede görev yapan öğretmenlerin yaşadığı bulunmuştur (35,58).

Tablo 4.24 Anova testi

		df	Ort.Kare	F	Sig.
Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	2	45,568	0,756	0,470
	Grup içi	476	60,253		
	Toplam	478			
Teknolojiden Kaynaklı problemler	Gruplar arası	2	56,977	3,262	0,039
	Grup içi	476	17,466		
	Toplam	478			

Tablo 4.24'ün devamı

		df	Ort.Kare	F	Sig.
Aileden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	2	17,062	0,744	0,476
	Grup içi	476	22,948		
	Toplam	478			
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	2	15,583	1,522	0,219
	Grup içi	476	10,241		
	Toplam	478			
Sistemden Kaynaklı Problemler	Gruplar arası	2	34,603	3,191	0,042
	Grup içi	476	10,842		
	Toplam	478			

Yapılan anova testi sonucunda teknolojiden kaynaklı problemler alt boyutu ($p=0,039$) ve sistem kaynaklı problemler alt boyutunda ($p=0,042$) okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılığın olduğu bulunmuştur. Teknoloji ve sistem kaynaklı problemlerin hangi yerleşim yerinde farklılaştığını bulabilmek için varyansların homojenliği testi yapılmıştır.

Tablo 4.25 Varyansın Homojenliği testi

	Levene	df1	df2	Sig.
Kişisel Tercihlerden Kaynaklı Problemler	1,394	2	476	0,249
Teknolojiden Kaynaklı problemler	0,047	2	476	0,954
Aileden Kaynaklı Problemler	2,531	2	476	0,081
Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	0,312	2	476	0,732
Sistemden Kaynaklı Problemler	2,779	2	476	0,063

Varyansların homojen dağılımı Levene testi ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarının verildiği Tablo 4.24'ten de görüleceği gibi p değerlerinin bütün alt

boyutlarda 0,05'ten büyük olduğu bulunmuştur. Bu veriye dayalı olarak varyansların homojen olduğu durumlarda farklılığı belirleyebilmek için kullanılan Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.26 Okul yerleşim yerlerine göre problem kaynaklarının farklılaşması Post Hoc Tukey HSD testi

Problem Kaynakları	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri		Ort. Fark	Se	Sig.
Teknolojiden Kaynaklı problemler	Köy	İlçe	1,741	0,925	0,145
		İl	2,297*	0,944	0,041
	İlçe	Köy	-1,741	0,925	0,145
		İl	0,556	0,401	0,349
	İl	Köy	-2,297*	0,944	0,041
		İlçe	-0,556	0,401	0,349
Sistemden Kaynaklı Problemler	Köy	İlçe	0,179	0,7290	0,967
		İl	0,949	0,744	0,409
	İlçe	Köy	-0,179	0,729	0,967
		İl	0,770*	0,316	0,040
	İl	Köy	-0,949	0,744	0,409
		İlçe	-0,770*	0,316	0,040

Teknolojiden kaynaklı problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerin okul yerleşim yerine göre farklılaşması incelendiğinde köyde görev yapan öğretmenler ilde görev yapan öğretmenlere göre teknolojiden kaynaklı problemleri daha fazla yaşamaktadırlar. Sistem kaynaklı problemleri ise ilçede görev yapan öğretmenlerin ilde görev yapan öğretmenlerden daha fazla yaşadıkları bulunmuştur.

4.3 Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular

Tablo 4.27 Grup sınırları

	N	Minimum	Maximum	Mean	SS	Alt Düzye	Orta Düzye	Üst Düzye
Duygusal Tükenme	479	9,00	48,00	22,0418	7,02791	18,52	18,53-25,55	25,56
Duyarsızlaşma	479	5,00	20,00	8,3278	3,18914	6,73	6,74-9,92	9,93
Kişisel Başarı	479	17,00	46,00	30,6013	4,24679	28,47	28,48-32,72	32,73

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunarak hesaplanmıştır. Yukarıdaki tabloda gösterildiği gibi duygusal tükenme alt boyutunda $\bar{X}=22,0418$ ve $ss=7,02791$ olduğundan 18,52 ve altı puan alanların duygusal tükenmeyi alt düzeyde, 18,53-25,55 arası puan alanların orta düzeyde, 25,56 ve üzeri puan alanların üst düzeyde yaşadıkları kabul edilmiştir. Duyarsızlaşma alt boyutunun $\bar{x}=8,3278$ ve $ss=3,18914$ olarak bulunmuş ve 6,73 ve altı puan alanların duyarsızlaşmayı alt düzeyde, 6,74-9,92 arası puan alanların orta düzeyde, 9,93 ve üzeri puan alanların üst düzeyde yaşadıkları kabul edilmiştir. Kişisel başarı alt boyutunun $\bar{x}=30,6013$ ve $ss=4,24679$ olarak bulunduğundan 28,47 ve altında puan alanların kişisel başarı seviyelerinin alt düzeyde, 28,48-32,72 arası puan alanların orta düzeyde, 32,73 ve üzeri puan alan katılımcıların kişisel başarı düzeylerinin yüksek seviyede olduğu kabul edilmiştir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin mesleki tükenmişliği düşük, orta ve yüksek düzeyde yaşama oranları verilmektedir.

Tablo 4.28 Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşama düzeylerinin alt boyutlara göre dağılımı

		Kişi Sayısı	%
Duygusal Tükenme	Düşük Düzey	159	33,2
	Orta Düzey	178	37,2
	Üst Düzey	142	29,6
	Total	479	100,0
Duyarsızlaşma	Düşük Düzey	182	38,0
	Orta Düzey	146	30,5
	Üst Düzey	151	31,5
	Total	479	100,0

Tablo 4.28'in devamı

Kişisel Başarı		Kişi Sayısı	%
	Düşük Düzey	126	26,3
	Orta Düzey	207	43,2
	Üst Düzey	146	30,5
	Total	479	100,0

Tablo 4.27'de duygusal tükenme alt boyutunda (%40,1) orta düzeyde tükenmişlik yaşayan öğretmenler çoğunlukta iken duyarsızlaşma alt boyutunda (%35,5), düşük düzeyde tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kişisel başarı alt boyutunda ise ters puanlama yapıldığı için (%26,3) düşük düzeyde kişisel başarı gösteren 126 kişilik öğretmen grubunun en çok tükenmişlik yaşayan grup olduğu görülmektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, branşa, medeni duruma, çalıştığı okul düzeyine ve öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu yere göre farklılaşmaların olup olmadığı Ti testi, Anova testi, Levene testi, Tamhane testi, Post Hoc Tukey ve Tukey HSD testleri ile incelenmiş ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

4.4.1 Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Tablo 4.29 Tükenmişliğin cinsiyete göre dağılımının betimleyici istatistiği

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p.
Duygusal Tükenme	Kadın	261	22,01	7,195	477	-0,090	0,536
	Erkek	218	22,07	6,838			
Duyarsızlaşma	Kadın	261	7,88	2,977	477	-3,330	0,056
	Erkek	218	8,85	3,356			
Kişisel Başarı	Kadın	261	30,87	4,168	477	1,538	0,537
	Erkek	218	30,27	4,325			

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması üç alt boyutta incelenmiştir Yapılan t testi sonucunda hiçbir alt boyut için cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu bize mesleki tükenmişliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

4.4.2 Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı

Tablo 4.30 Mesleki tükenmişliğin kıdeme göre dağılımının betimleyici istatistikleri

		N	$\bar{x}$	Ss	Se
Duygusal Tükenme	5 Yıl ve Aşağısı	73	21,84	7,700	0,901
	6-10 Yıl arası	135	22,74	7,011	0,603
	11-15 Yıl Arası	90	22,06	7,596	0,800
	16-20 Yıl Arası	80	22,62	6,040	0,675
	21 Yıl ve Üstü	101	20,76	6,687	0,665
	Total	479	22,04	7,027	0,321
Duyarsızlaşma	5 Yıl ve Aşağısı	73	8,80	3,718	0,435
	6-10 Yıl arası	135	8,33	2,919	0,251
	11-15 Yıl Arası	90	8,41	3,300	0,347
	16-20 Yıl Arası	80	8,13	2,745	0,306
	21 Yıl ve Üstü	101	8,04	3,362	0,334
	Total	479	8,32	3,189	0,145
Kişisel Başarı	5 Yıl ve Aşağısı	73	29,69	4,354	0,509
	6-10 Yıl arası	135	30,09	4,291	0,369
	11-15 Yıl Arası	90	30,63	4,389	0,462
	16-20 Yıl Arası	80	30,63	3,653	0,408
	21 Yıl ve Üstü	101	31,87	4,196	0,417
	Total	479	30,60	4,246	0,194

Mesleki tükenmişliğin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde duygusal tükenmeyi 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin (22,74), duyarsızlaşmayı 5 yıl ve aşağısı kıdeme sahip olan öğretmenlerin (8,80), kişisel başarıyı ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin (31,87) mesleki kıdem grupları arasında en fazla yaşayan grup oldukları bulunmuştur.

Tablo 4.31 Anova testi

		df	Ort. Kare	F	Sig.
Duygusal Tükenme	Gruplar arası	4	65,312	1,326	0,259
	Grup içi	474	49,257		
	Toplam	478			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	4	7,049	0,691	0,598
	Grup içi	474	10,197		
	Toplam	478			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	4	64,252	3,641	0,006
	Grup içi	474	17,645		
	Toplam	478			

Yapılan anova testi sonucunda duygusal tükenme ($p=0,259$) ve duyarsızlaşma ($p=0,598$) alt boyutlarında kıdeme göre farklılığın olmadığı, kişisel başarı alt boyutunun ($p=0,006$) p değeri 0,05'ten küçük olduğu için kıdeme göre farklılığın olduğu bulunmuştur. Kişisel başarı alt boyutunda hangi kıdem gruplarının farklılaştığını bulabilmek için varyansların homojenliği testi yapılmıştır.

Tablo 4.32 Varyansın Homojenliği testi

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.	Test
Duygusal Tükenme	1,229	4	474	0,298	
Duyarsızlaşma	2,232	4	474	0,065	
Kişisel Başarı	0,653	4	474	0,625	Tukey

Varyansların homojen dağılımı Levene testi ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarının verildiği Tablo 5.66'dan da görüleceği gibi p değerlerinin kişisel başarı alt boyutunda 0,05'ten büyük olduğu bulunmuştur. Bu veriye dayalı olarak varyansların homojen olduğu durumlarda farklılığı belirleyebilmek için kullanılan Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.33 Kişisel tercih kaynaklı problemlerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması
Post Hoc Tukey testi

Bağımlı değişken	Kıdem		Ort. Fark	Sig.
Kişisel Başarı	5 Yıl ve Aşağısı	6-10 Yıl arası	-0,39767	0,966
		11-15 Yıl Arası	-0,93470	0,620
		16-20 Yıl Arası	-0,93887	0,640
		21 Yıl ve Üstü	-2,17266*	0,007
	6-10 Yıl arası	5 Yıl ve Aşağısı	0,39767	0,966
		11-15 Yıl Arası	-0,53704	0,881
		16-20 Yıl Arası	-0,54120	0,892
		21 Yıl ve Üstü	-1,77499*	0,012
	11-15 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	0,93470	0,620
		6-10 Yıl arası	0,53704	0,881
		16-20 Yıl Arası	-0,00417	1,000
		21 Yıl ve Üstü	-1,23795	0,252
	16-20 Yıl Arası	5 Yıl ve Aşağısı	0,93887	0,640
		6-10 Yıl arası	0,54120	0,892
		11-15 Yıl Arası	0,00417	1,000
		21 Yıl ve Üstü	-1,23379	0,286
	21 Yıl ve Üstü	5 Yıl ve Aşağısı	2,17266*	0,007
		6-10 Yıl arası	1,77499*	0,012
		11-15 Yıl Arası	1,23795	0,252
		16-20 Yıl Arası	1,23379	0,286

Kişisel başarı alt boyutundaki verilere göre öğretmenlerin mesleki kıdeme göre farklılaşması incelendiğinde 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az kişisel başarı elde etmektedir. Ayrıca 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler de 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha az kişisel başarı elde etmektedirler.

4.4.3 Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Branşa Göre Farklılığı

Tablo 4.34 Mesleki tükenmişliğin branşlara göre dağılımı betimsel istatistikleri

		N	$\bar{x}$	Ss	Se
Duygusal Tükenme	Temel Eğitim	123	21,20	6,523	0,588
	Sayısal	97	23,02	6,560	0,666
	Sözel	136	22,21	6,845	0,587
	Performans	35	20,88	7,032	1,188
	Meslek	22	22,81	10,121	2,157
	Dil	37	23,59	7,949	1,306
	Özel Eğitim ve Rehberlik	29	20,34	7,157	1,329
	Total	479	22,04	7,027	0,321
Duyarsızlaşma	Temel Eğitim	123	7,80	3,238	0,291
	Sayısal	97	8,60	3,131	0,317
	Sözel	136	8,60	2,964	0,254
	Performans	35	8,05	2,667	0,450
	Meslek	22	9,04	4,202	0,896
	Dil	37	8,64	3,409	0,560
	Özel Eğitim ve Rehberlik	29	7,68	3,495	0,649
	Total	479	8,32	3,189	0,145
Kişisel Başarı	Temel Eğitim	123	31,98	4,199	0,378
	Sayısal	97	30,01	4,265	0,433
	Sözel	136	29,63	3,811	0,326
	Performans	35	30,82	3,166	0,535
	Meslek	22	29,86	5,938	1,266
	Dil	37	30,70	5,043	0,829
	Özel Eğitim ve Rehberlik	29	31,41	3,448	0,640
	Total	479	30,60	4,246	0,194

Mesleki tükenmişliğin öğretmenlerin branşına göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde aritmetik ortalamaya göre duygusal tükenmeyi dil dersleri öğretmenlerinin (23,59), duyarsızlaşmayı da meslek dersleri öğretmenlerinin (9,04) en fazla yaşayan grup oldukları bulunmuştur. Kişisel başarı alt boyutunda ise sözel ders öğretmenleri (29,63), en düşük puanı alan grup olduklarından en fazla kişisel başarısızlık yaşayan grup oldukları bulunmuştur.

Tablo 4.35 Mesleki tükenmişliğin branşa göre farklılığı Anova testi

		df	Ort. Kare	F	Sig.
Duygusal Tükenme	Gruplar arası	6	69,364	1,412	0,208
	Grup içi	472	49,138		
	Toplam	478			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	6	13,512	1,334	0,240
	Grup içi	472	10,128		
	Toplam	478			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	6	71,656	4,129	0,000
	Grup içi	472	17,354		
	Toplam	478			

Yapılan anova testi sonucunda duygusal tükenme ($p=0,208$) ve duyarsızlaşma ($p=0,240$) alt boyutlarında branşa göre farklılığın olmadığı, kişisel başarı alt boyutunun ($p=0,000$) p değeri 0,05'ten küçük olduğu için branşa göre farklılığın olduğu bulunmuştur. Kişisel başarı alt boyutunda hangi branşların farklılaştığını bulabilmek için varyansların homojenliği testi yapılmıştır.

Tablo 4.36 Varyansın homojenliği testi

	Levene	df1	df2	Sig.	
Duygusal Tükenme	0,728	6	472	0,627	
Duyarsızlaşma	1,200	6	472	0,305	
Kişisel Başarı	2,083	6	472	0,054	Tukey

Varyansların homojen dağılımı Levene testi ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarının verildiği Tablo 4-33'ten de görüleceği gibi p değerlerinin kişisel başarı

alt boyutunda 0,05'ten büyük olduğu bulunmuştur. Bu veriye dayalı olarak varyansların homojen olduğu durumlarda farklılığı belirleyebilmek için kullanılan Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.37 Kişisel Başarı alt boyutunun branşlara göre farklılaşması post hoc Tukey testi

Branş	Branş	Ort. Fark	Se	Sig.
Temel Eğitim	Sayısal	1,97343*	0,565	0,010
	Sözel	2,35139*	0,518	0,000
	Performans	1,15517	0,798	0,776
	Meslek	2,12010	0,964	0,298
	Dil	1,28104	0,781	0,656
	Özel Eğitim ve Rehberlik	0,56995	0,859	0,994
Sayısal	Temel Eğitim	-1,97343*	0,565	0,010
	Sözel	0,37796	0,553	0,994
	Performans	-0,81826	0,821	0,955
	Meslek	0,14667	0,983	1,000
	Dil	-0,69239	0,804	0,978
	Özel Eğitim ve Rehberlik	-1,40348	0,881	0,688
Sözel	Temel Eğitim	-2,35139*	0,518	0,000
	Sayısal	-0,37796	0,553	0,994
	Performans	-1,19622	0,789	0,736
	Meslek	-0,23128	0,957	1,000
	Dil	-1,07035	0,772	0,809
	Özel Eğitim ve Rehberlik	-1,78144	0,852	0,360
Performans	Temel Eğitim	-1,15517	0,798	0,776
	Sayısal	0,81826	0,821	0,955
	Sözel	1,19622	0,789	0,736
	Meslek	0,96494	1,133	0,979
	Dil	0,12587	0,982	1,000
	Özel Eğitim ve Rehberlik	-0,58522	1,046	0,998

Tablo 4.37'nin devamı

Branş	Branş	Ort. Fark	Se	Sig.
Meslek	Temel Eğitim	-2,12010	0,964	0,298
	Sayısal	-0,14667	0,983	1,000
	Sözel	0,23128	0,957	1,000
	Performans	-0,96494	1,133	0,979
	Dil	-0,83907	1,121	0,989
	Özel Eğitim ve Rehberlik	-1,55016	1,177	0,844
Dil	Temel Eğitim	-1,28104	0,781	0,656
	Sayısal	0,69239	0,804	0,978
	Sözel	1,07035	0,772	0,809
	Performans	-0,12587	0,982	1,000
	Meslek	0,83907	1,121	0,989
	Özel Eğitim ve Rehberlik	-0,71109	1,033	0,993
Özel Eğitim ve Rehberlik	Temel Eğitim	-0,56995	0,859	0,994
	Sayısal	1,40348	0,881	0,688
	Sözel	1,78144	0,852	0,360
	Performans	0,58522	1,046	0,998
	Meslek	1,55016	1,177	0,844
	Dil	0,71109	1,033	0,993

Kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik yaşadıklarını belirten öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşması incelendiğinde; temel eğitim branşı (ilkokul) öğretmenleri ile sayısal ve sözel ders öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle sayısal ve sözel ders öğretmenlerinin temel eğitim branşı (ilkokul) öğretmenlerinden daha az kişisel başarı elde ettikleri, dolayısıyla sayısal ve sözel ders öğretmenlerinin temel eğitim branşı (ilkokul) öğretmenlerine göre istatistiksel olarak daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

4.4.4 Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Medeni Duruma Göre Farklılığı

Tablo 4.38 Mesleki tükenmişliğin medeni duruma göre dağılımı betimsel istatistikleri

	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss.	df	t	p.
Duygusal Tükenme	Evli	382	21,96	6,729	131,302	-0,418	0,032
	Bekar	97	22,34	8,130			
Duyarsızlaşma	Evli	382	8,23	3,050	131,396	-1,156	0,007
	Bekar	97	8,70	3,680			
Kişisel Başarı	Evli	382	30,61	4,165	477	0,169	0,578
	Bekar	97	30,53	4,575			

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin medeni duruma göre farklılaşması üç alt boyutta incelenmiştir. Yapılan t testi sonucunda duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarının medeni duruma göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgu bize öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında medeni duruma göre farklılaştığını göstermektedir.

4.4.5 Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Çalışılan Okul Düzeyine Göre Farklılığı

Tablo 4.39 Mesleki tükenmişliğin okul düzeyine göre dağılımı betimsel istatistikleri

		N	$\bar{x}$	Ss
Duygusal Tükenme	İlkokul	129	21,15	6,574
	Ortaokul	200	22,08	6,794
	Lise	150	22,74	7,646
	Total	479	22,04	7,027
Duyarsızlaşma	İlkokul	129	7,81	3,273
	Ortaokul	200	8,29	3,105
	Lise	150	8,81	3,173
	Total	479	8,32	3,189

Tablo 4.39'un devamı

		N	$\bar{x}$	Ss
Kişisel Başarı	İlkokul	129	32,09	4,093
	Ortaokul	200	30,20	3,846
	Lise	150	29,85	4,582
	Total	479	30,60	4,246

Mesleki tükenmişliğin öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşma seviyeleri incelendiğinde aritmetik ortalamaya göre duygusal tükenmeyi (22,74), duyarsızlaşmayı (8,81) ve kişisel başarı alt boyutundaki mesleki tükenmişliği (29,85) lise öğretmenlerinin en fazla yaşayan grup oldukları bulunmuştur.

Tablo 4.40 Mesleki tükenmişliğin okul düzeyine göre farklılığı anova testi

		df	Ort. Kare	F	Sig.
Duygusal Tükenme	Gruplar arası	2	88,169	1,791	0,168
	Grup içi	476	49,229		
	Toplam	478			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	2	34,819	3,459	0,032
	Grup içi	476	10,067		
	Toplam	478			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	2	201,591	11,677	0,000
	Grup içi	476	17,264		
	Toplam	478			

Yapılan anova testi sonucunda duygusal tükenme ($p=0,168$) alt boyutunda okul düzeyine göre farklılığın olmadığı, duyarsızlaşma ($p=0,032$) ve kişisel başarı alt boyutunun ($p=0,000$) p değeri 0,05'ten küçük olduğu için okul düzeyine göre farklılığın olduğu bulunmuştur. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının hangi okul düzeyine göre farklılaştığını bulabilmek için varyansların homojenliği testi yapılmıştır.

Tablo 4.41 Varyansın homojenliği testi

	Levene	df1	df2	Sig.	Test
Duygusal Tükenme	0,302	2	476	0,739	
Duyarsızlaşma	0,182	2	476	0,833	Tukey
Kişisel Başarı	5,423	2	476	0,005	Tamhane

Varyansların homojen dağılımı Levene testi ile incelenmiştir. Levene testi sonuçlarının verildiği Tablo 4.37’den de görüleceği gibi p değerlerinin duyarsızlaşma alt boyutunda 05’ten büyük olduğu, kişisel başarı alt boyutunda ise 0,05’ten küçük olduğu bulunmuştur. Bu veriye dayalı olarak duyarsızlaşma alt boyutunun varyansı homojen olduğundan Post Hoc Tukey testi, kişisel başarı alt boyutunun varyansı homojen olmadığından farklılığı belirleyebilmek için tamhane testi kullanılmıştır.

Tablo 4.42 Duyarsızlaşma Tukey HSD testi

Bağımlı değişken	Okul Düzeyi	Ort. Fark	Se	p.	
Duyarsızlaşma	İlkokul	Ortaokul	-0,48105	0,35829	0,372
		Lise	-0,99938*	0,38099	0,024
	Ortaokul	İlkokul	0,48105	0,35829	0,372
		Lise	-0,51833	0,34271	0,286
	Lise	İlkokul	0,99938*	0,38099	0,024
		Ortaokul	0,51833	0,34271	0,286

Duyarsızlaşma alt boyutunda mesleki tükenmişlik yaşadığını belirten öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşması incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre daha az mesleki tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Tablo 4.43 Kişisel Başarı Tamhane testi

Okul Düzeyi	Okul Düzeyi	Ort. Fark	Se	p.
İlkokul	Ortaokul	1,89302*	0,45152	0,000
	Lise	2,23969*	0,51951	0,000
Ortaokul	İlkokul	-1,89302*	0,45152	0,000
	Lise	0,34667	0,46256	0,837
Lise	İlkokul	-2,23969*	0,51951	0,000
	Ortaokul	-0,34667	0,46256	0,837

Mesleki tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunun okul düzeylerine göre farklılığı incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarı düzeylerinin yüksek, dolayısıyla mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.

4.4.6 Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılığı

Tablo 4.44 Mesleki tükenmişliğin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre dağılımı betimleyici istatistikleri

		N	$\bar{x}$	Ss	Se
Duygusal Tükenme	Köy	22	19,00	5,707	1,216
	İlçe	280	22,14	7,105	0,424
	İl	177	22,25	7,000	0,526
	Total	479	22,04	7,027	0,321
Duyarsızlaşma	Köy	22	7,77	2,893	0,616
	İlçe	280	8,41	3,225	0,192
	İl	177	8,25	3,174	0,238
	Total	479	8,32	3,189	0,145
Kişisel Başarı	Köy	22	31,22	4,740	1,010
	İlçe	280	30,42	4,164	0,248
	İl	177	30,79	4,321	0,324
	Total	479	30,60	4,246	0,194

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde aritmetik ortalamaya göre duygusal tükenmeyi en fazla ilde görev yapan öğretmenlerin (22,25), duyarsızlaşmayı ilçede görev yapan öğretmenlerin (8,41), kişisel başarıyı ise en fazla köyde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı bulunmuştur (31,22).

Tablo 4.45 Anova testi

		df	Ort. Kare	F	Sig.
Duygusal Tükenme	Gruplar arası	2	107,305	2,183	0,114
	Grup içi	476	49,148		
	Toplam	478			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	2	5,004	0,491	0,612
	Grup içi	476	10,192		
	Toplam	478			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	2	11,863	0,657	0,519
	Grup içi	476	18,061		
	Toplam	478			

Yapılan anova testi sonucunda duygusal tükenme alt boyutu ($p=0,114$) duyarsızlaşma alt boyutu ($p=0,612$) ve kişisel başarı alt boyutunda ($p=0,519$) p değeri 0,05'ten büyük olduğu için mesleki tükenmişlikte okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.46 Varyansın Homojenliği testi

	Levene	df1	df2	Sig.
Duygusal Tükenme	0,980	2	476	0,376
Duyarsızlaşma	0,220	2	476	0,803
Kişisel Başarı	0,631	2	476	0,533

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan problemlerle öğretmenlerin mesleki tükenmişliği arasındaki ilişki Bivariate korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

4.5.1 Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemlerle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği Arasındaki İlişki

Tablo 4.47 Bivariate korelasyon analizi

		1	2	3	4	5	6	7	8
1-Duygusal Tükenme	r	1	0,536**	-0,420**	0,335**	0,163**	0,345**	0,254**	0,232**
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N		479	479	479	479	479	479	479
2-Duyarsızlaşma	r			-0,370**	0,278**	0,117*	0,377**	0,139**	0,242**
	p			0,000	0,000	0,010	0,000	0,002	0,000
	N			479	479	479	479	479	479
3-Kişisel Başarı	r				-0,247**	-0,040	-0,178**	-0,029	-0,120**
	p				0,000	0,388	0,000	0,520	0,009
	N				479	479	479	479	479
4-Kişisel Tercihten Kaynaklı Problemler	r					0,505**	0,561**	0,560**	0,496**
	p					0,000	0,000	0,000	0,000
	N					479	479	479	479
5-Teknolojiden Kaynaklı problemler	r						0,451**	0,374**	0,431**
	p						0,000	0,000	0,000
	N						479	479	479
6-Aileden Kaynaklı Problemler	r							0,495**	0,519**
	p							0,000	0,000
	N							479	479
7-Salgın Tedbirlerinden Kaynaklı Problemler	r								0,402**
	p								0,000
	N								479
8- Sistemden Kaynaklı Problemler	r								1
	p								
	N								

Duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasındaki korelasyon $r=0,536$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duygusal tükenme ile kişisel başarı arasındaki korelasyon $r=0,-420$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında negatif bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle bir değişkenin aldığı değer artarken diğer değişkenin değerinin düştüğü söylenebilir.

Duygusal tükenme ile teknolojiye kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,163$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duygusal tükenme ile kişisel tercihten kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,335$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duygusal tükenme ile aileden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,345$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duygusal tükenme ile sistemden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,232$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duygusal tükenme ile salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,402$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duyarsızlaşma ile kişisel başarı arasındaki korelasyon $r=-0,370$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında negatif bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle bir değişkenin aldığı değer artarken diğer değişkenin değerinin düştüğü söylenebilir.

Duyarsızlaşma ile kişisel tercihten kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,278$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duyarsızlaşma ile teknolojidten kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,117$ ve $p=0,010$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,05 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duyarsızlaşma ile aileden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,377$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duyarsızlaşma ile salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,139$ ve $p=0,002$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,01 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Duyarsızlaşma ile sistemden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,242$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Kişisel başarı ile kişisel tercih arasındaki korelasyon $r=-0,247$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında negatif bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle bir değişkenin aldığı değer artarken diğer değişkenin değerinin düştüğü söylenebilir.

Kişisel başarı ile teknolojidten kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r= -0,040$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında negatif bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle bir değişkenin aldığı değer artarken diğer değişkenin değerinin düştüğü söylenebilir.

Kişisel başarı ile aileden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r= -0,178$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında negatif bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle bir değişkenin aldığı değer artarken diğer değişkenin değerinin düştüğü söylenebilir.

Kişisel başarı ile salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r= -0,029$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında negatif bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle bir değişkenin aldığı değer artarken diğer değişkenin değerinin düştüğü söylenebilir.

Kişisel başarı ile salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r = -0,120$ ve $p = 0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında negatif bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle bir değişkenin aldığı değer artarken diğer değişkenin değerinin düştüğü söylenebilir.

Kişisel tercihten kaynaklı problemler ile teknolojiden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r = 0,505$ ve $p = 0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Kişisel tercihten kaynaklı problemler ile aileden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r = 0,561$ ve $p = 0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Kişisel tercihten kaynaklı problemler ile salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r = 0,560$ ve $p = 0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Kişisel tercihten kaynaklı problemler ile sistemden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r = 0,496$ ve $p = 0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Teknolojiden kaynaklı problemler ile aileden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r = 0,451$ ve $p = 0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Teknolojiden kaynaklı problemler ile salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r = 0,374$ ve $p = 0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Teknolojiden kaynaklı problemler ile sistemden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r = 0,431$ ve $p = 0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Aileden kaynaklı problemler ile salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,495$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Aileden kaynaklı problemler ile sistemden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,519$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

Salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler ile sistemden kaynaklı problemler arasındaki korelasyon $r=0,402$ ve $p=0,000$ düzeyinde bulunmuştur. İki değişken arasında (0,001 düzeyinde) pozitif bir ilişki vardır. İki değişken birlikte azalıp artmaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada birinci alt problemle ilgili olarak öğretmenlerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde kişisel tercihten kaynaklı, teknolojiden kaynaklı, aileden kaynaklı, salgın tedbirlerinden kaynaklı ve sistemden kaynaklı problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Kişisel tercihten kaynaklı problemleri, aileden kaynaklı problemleri, salgın tedbirlerinden kaynaklı problemleri ve sistemden kaynaklı problemleri orta düzeyde yaşayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülürken; teknoloji kaynaklı problemleri ise üst düzeyde yaşayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çok (2021)'un öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve uzaktan eğitimde karşılaştıkları problemler hakkındaki araştırmasında elde ettiği problemlerle bu çalışmada ele alınan teknolojiden kaynaklı problemler başta olmak üzere kişisel tercihten kaynaklı, salgın tedbirlerinden kaynaklı ve sistemden kaynaklı problemlerin benzerliğinin elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda problemlerin yaşanma düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Küresel salgından önce uzaktan eğitim tercihe bağlı olarak kullanılan bir öğretim yöntemi idi. Bu nedenle öğretmenlerin çoğu bu yöntemin yabancıydı. Buradan hareketle uzaktan eğitimin salgın nedeniyle mecburen kullanılması, kadın erkek ayırt etmeksizin bütün öğretmenler üzerinde aynı etkiyi bırakmıştır diyebiliriz. Alandaki diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı hakkındaki çalışmalarında Arabacı (2021) ve Çok (2021), erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler alt boyutu haricinde diğer bütün alt boyutlarda problem yaşayan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre farklılaştığı; en çok sorun yaşayan öğretmenlerin 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği, bilgi sahibi olmakla birlikte bilgiyi aktarma becerisi gerektiren bir meslektir. Bilgiye ulaşmak okumakla mümkün olsa da beceri, zamanla elde edilecek bir birikimin sonucudur. Bu nedenle mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin zorluklar karşısında çözüm üretmelerinin kolay, mevcut duruma

uyum sağlama sürelerinin kısa olmasının beklenen bir durum olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte konuyla ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları hakkındaki araştırmalarda Ulutaş (2022), Toptaş (2022) ve Çok (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte alanyazında mesleki kıdem yönünden farklılaşma tespit edilen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları problemler, branş değişkenine göre ele alındığında teknolojiden kaynaklı problemler alt boyutu ile sistemden kaynaklı problemler alt boyutunda öğretmenlerin branşına göre farklılık bulunmazken; kişisel tercih, aile ve salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler alt boyutlarında öğretmenlerin branşına göre farklılaştığı görülmektedir. Yapılan analizlerde temel eğitim branşı (ilkokul) öğretmenlerinin kişisel tercih kaynaklı problemleri sayısal, sözel, performans, meslek ve dil dersi öğretmenlerinden; salgın tedbirlerinden kaynaklı problemleri sayısal ve sözel derslerin öğretmenlerinden; aileden kaynaklı problemleri sözel ders öğretmenlerinden daha az yaşadıkları dikkat çekmektedir. Benzer sonuçlara öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyi alt değişkenine göre uzaktan eğitim problemlerinin farklılaşmasını içeren analizlerde de ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin öğrencileri ile örgün eğitimde daha fazla zaman geçirmeleri sayesinde aralarındaki bağın daha kuvvetli olması ve çocukların yaşları itibarıyla öğretmenlerin yönlendirmesine daha elverişli olmalarının kişisel tercihten kaynaklı problemlerin etkisini azalttığı söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ailelerle daha sık irtibat kurmasının, aile kaynaklı problemleri de bertaraf ettiği düşünülmektedir. Çok (2021)'un öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve uzaktan eğitimde karşılaştıkları problemler hakkındaki araştırmasında da bilişim teknolojileri öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre uzaktan eğitim hakkındaki öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Bu durum, sürekli bir grup ya da alanla muhatap olma sonucunda elde edilen deneyimin önemini ortaya koymaktadır, diyebiliriz.

Uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin yaşadığı problemlerin medeni duruma göre farklılığına bakıldığında ise sadece sistem kaynaklı problemleri yaşayan öğretmenlerin

medeni duruma göre farklılaştığı, bekar öğretmenlerin bu problemleri evlilere göre daha çok yaşadığı tespit edilmiştir. Birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de meslektaşlar arası istişare ve yardımlaşma önem arz etmektedir. Salgın tedbirleri gereği öğretmenlerin evde kalmaları, onların öğretmen çevreleriyle fikir alışverişinde bulunmaları ve yardımlaşmalarına imkan tanımamıştır. Araştırmaya katılan 479 öğretmenin 382'sinin evli olduğu ve evli öğretmenlerin de 188'inin eşinin öğretmen olduğu sonucundan hareketle evli öğretmenlerin yine kendileri gibi öğretmen eşlerinden yardım alarak sistem kaynaklı problemlerin etkisini azaltacak çözümler üretmiş olabilecekleri değerlendirilmektedir. Bu konu hakkında alanyazında yapılan taramalarda medeni durumla uzaktan eğitim ilişkisini ele alan çalışmaya rastlanmamıştır.

Uzaktan eğitimde yaşanan problemlerin öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyine göre farklılaşma seviyeleri incelendiğinde teknoloji ve sistemden kaynaklı problem yaşayan öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılık bulunmazken; ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre salgın tedbirlerinden, aileden ve kişisel tercihten kaynaklı problemleri daha az yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi değişkeni analizlerinde de aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu benzerlik göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini yönlendirmede ve onlara tesir etmede daha etkili oldukları düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Bu durumun ortaya çıkması, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokul düzeyindeki öğrencilerle birlikte geçirdiği zamanın fazlalığı, öğrencilerin yaşlarının küçük olması ve ailelerin sadece bir öğretmenle ilişki halinde olması faktörlerinin etkisini kuvvetlendirmektedir. Bu konuyla ilgili Çok (2021), görev yaptıkları öğretim kademelerine göre öğretmenlerin uzaktan eğitimde teknik, yazılımsal ve duygusal iletişim öz-yeterliği alt boyutlarında anlamlı farklılık görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Uzaktan eğitimde yaşanan problemlerin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde teknoloji, aile, salgın tedbirleri ve sistemden kaynaklı problemleri en fazla köylerde görev yapan öğretmenler yaşarken kişisel tercih kaynaklı problemleri en çok ilçede görev yapan öğretmenlerin yaşadığı tespit edilmiştir. Okulun bulunduğu yerleşim yeri alt değişkeniyle ilgili değerlendirme

yaparken aynı zamanda öğrencilerin ikamet ettiği yerleşim yeri etkeniyle birlikte ele almanın daha doğru olacağı düşünülmektedir. Çünkü köy yerleşim yerinde ailelerin geçimini sağlamak için yaptıkları işlere çocukların da katkı sunmak üzere görev üstlendikleri bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte özellikle şehir merkezine uzak mesafede bulunan nüfusun az olduğu dağınık yerleşim yerlerinde teknolojik alt yapı yetersizliği ve teknolojik alet temininde yaşanan güçlüklerin aşılması zaman almıştır. Bu nedenlere bağlı olarak aileden, salgın tedbirlerinden ve birbiriyle ilişkili olan teknolojiyle sistemden kaynaklı problemlerin uzaktan eğitimin uygulanmasında köylerde daha çok karşılaşılan problemler olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili literatürdeki uzaktan eğitim hakkında yapılan araştırmalarda konunun bu yönüne değinilmediği gözlenmiştir.

Bu çalışmada aynı zamanda öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma kişisel başarı alt boyutlarında yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler; cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre değerlendirilmiştir.

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yanında ölçekten alınan puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında sonuçlar birbirine yakın olmakla birlikte duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında erkeklerin kadınlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, kişisel başarı alt boyutunun aritmetik ortalamasına göre ise erkeklerin kişisel başarısızlık düzeyinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerinin düşük, kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Mesleki tükenmişlikle ilgili alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde Başören (2005), Kararslan (2020), Düzdemir (2019) ve Hanedar (2018)'in araştırmalarında da bu çalışmadaki sonuçları destekler nitelikte veriler elde edildiği, mesleki tükenmişliğin hiçbir alt boyutta cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi değerlendiren çalışmada Ergül (2020),

kişisel başarı alt boyutunda cinsiyete göre farklılaşma olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadığı; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmediği sonucuna ulaşmıştır. Pepe (2008) ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi hakkındaki çalışmasında duygusal tükenme alt boyutunun cinsiyete göre değerlendirildiğinde kadınların erkeklere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıklarını, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre tükenmişlik seviyeleri incelendiğinde aritmetik ortalama yönünden duygusal tükenmeyi en çok 6-10 yıl arası (22,74) kıdeme sahip olan öğretmenlerin, en az 21 yıl ve üstü (20,76) kıdeme sahip öğretmenlerin yaşadığı; duyarsızlaşmayı en çok 5 yıl ve aşağısı (8,80) kıdeme sahip olan öğretmenlerin, en az da yine 21 yıl ve üstü (8,04) kıdeme sahip öğretmenlerin yaşadığı bulunmuştur. Kişisel başarı yönünden ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki kıdem grupları arasında en fazla (31,87) kişisel başarı elde eden gruplar oldukları bulunmuştur. Kişisel başarı yönünden en düşük ortalamaya (29,69) sahip grup ise 5 yıl ve aşağısı kıdeme sahip öğretmenlerdir. Bununla birlikte verileri istatistiksel olarak anlamlı farklılık yönüyle ele aldığımızda ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında kıdeme göre farklılığın olmadığı, kişisel başarı alt boyutunda ise 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az kişisel başarı elde ettikleri görülmektedir. Bu sonuca göre sıralama yapacak olursak mesleki kıdeme göre kişisel başarı alt boyutunda en çok 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, ikinci olarak 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, en az da 21 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenler mesleki tükenmişlik yaşamaktadır diyebiliriz. Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda mesleki kıdem arttıkça tükenmişliğin azaldığı, diğer yandan da kıdem arttıkça kişisel başarının yükseldiği söylenebilir. Mesleki tükenmişliğin kıdem alt değişkeni açısından incelenmesi hakkında yapılan alanyazındaki diğer araştırmalarda Dönmez (2018), sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığı, duyarsızlaşma alt boyutuna göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin en üst düzeyde tükenmişlik yaşadığı, devamında sırasıyla en çok 6-10 yıl arası, 11-15 yıl

arası ve son olarak da 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik yaşadığını ifade etmektedir. Dönmez (2018)'in araştırmasında kişisel başarısızlık alt boyutunda ise en çok 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kişisel başarısızlık, daha sonra sırasıyla 11-15 yıl arası, 1- 5 yıl arası ve en az da 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik yaşadığı görülmektedir.

Mesleki tükenmişliğin branşa göre farklılaşması incelendiğinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin branşa göre farklılaştığı görülmezken kişisel başarı alt boyutunda ise sayısal ve sözel ders öğretmenlerinin temel eğitim branşı(ilkokul) öğretmenlerinden daha az kişisel başarı elde ettikleri dolayısıyla daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Konuyla ilgili Ergül (2020)'ün öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, sözel branş öğretmenlerinin sayısal ve sanat-spor branşındaki öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını; kişisel başarı alt boyutunda ise branş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, elde edilen sonuçların genellenemeyeceği, söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin medeni duruma göre farklılaşması incelendiğinde kişisel başarı alt boyutunda farklılaşma görülmezken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında medeni duruma göre farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Duygusal tükenme alt boyutunda bekar öğretmenlerin ($\bar{x}$ =22,34) evli öğretmenlere ($\bar{x}$ =21,96) göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları, duyarsızlaşma alt boyutunda da aynı şekilde bekar öğretmenlerin ($\bar{x}$ =8,70) evli öğretmenlere ($\bar{x}$ =8,23) göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları, görülmektedir. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde Ergül (2020), öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığını ancak duygusal tükenme alt boyutunda bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre; kişisel başarı alt boyutunda ise evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıklarını dile getirmektedir.

Mesleki tükenmişliğin öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşma seviyeleri incelendiğinde aritmetik ortalama bakımından duygusal tükenmeyi (22,74), duyarsızlaşmayı (8,81) ve kişisel başarı alt boyutundaki mesleki tükenmişliği (29,85) lise öğretmenlerinin en fazla yaşayan grup oldukları bulunmuştur.

İstatistiksel olarak anlamlı farklılığa bakıldığında ise duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken lisede görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre duyarsızlaşma alt boyutunda daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları; kişisel başarı alt boyutunda ise ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarılarının düşük, mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mesleki tükenmişliğin okul türü ile karşılaştırılması hakkındaki çalışmasında Tanrıverdi (2019), duygusal tükenme alt boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre tükenmişliklerinin daha yüksek olduğunu; duyarsızlaşma alt boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre duyarsızlaşmalarının daha yüksek olduğunu; kişisel başarı alt boyutunda ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre kişisel başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre mesleki tükenmişlik analizine bakıldığında hiçbir alt boyuta göre öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu konuda alanyazında da herhangi bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır.

Bu çalışmada son olarak uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan problemlerle öğretmenlerin mesleki tükenmişliği arasındaki ilişki ele alınmıştır. Henüz alanyazında mesleki tükenmişlik ve uzaktan eğitimde yaşanan problemleri birlikte ele alan benzer bir çalışma olmadığı için bu kısımda yer alan bulgular alana kaynaklık edecektir. Veriler değerlendirildiğinde elde edilen bulgular şunlardır:

- Duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasında iki değişkenin birlikte azalıp arttığı pozitif yönlü ilişki,
- Duygusal tükenme ile kişisel başarı arasında bir değişkenin aldığı değer artarken diğer değişkenin değerinin düştüğü negatif yönlü ilişki,

- Duygusal tükenme ile teknolojiden, kişisel tercihten, aileden, sistemden ve salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler arasında iki değişkenin birlikte azalıp arttığı pozitif yönlü ilişki,
- Duyarsızlaşma ile kişisel başarı arasında bir değişkenin aldığı değer artarken diğer değişkenin değerinin düştüğü negatif yönlü ilişki,
- Duyarsızlaşma ile kişisel tercihten, teknolojiden, aileden, salgın tedbirlerinden ve sistemden kaynaklı problemler arasında pozitif yönlü ilişki,
- Kişisel başarı ile kişisel tercih arasında negatif yönlü ilişki,
- Kişisel başarı ile teknolojiden, aileden, salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler arasında negatif yönlü ilişki,
- Kişisel tercihten kaynaklı problemler ile teknolojiden, aileden, salgın tedbirlerinden ve sistemden kaynaklı problemler arasında pozitif yönlü ilişki,
- Teknolojiden kaynaklı problemler ile aileden, salgın tedbirlerinden, teknolojiden ve sistemden kaynaklı problemler arasında pozitif yönlü ilişki,
- Aileden kaynaklı problemler ile salgın tedbirlerinden ve sistemden kaynaklı problemler arasında pozitif yönlü ilişki,
- Salgın tedbirlerinden kaynaklı problemler ile sistemden kaynaklı problemler arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

6. ÖNERİLER

6.1 Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

Birinci ve ikinci alt problemle ilgili bulgulardaki sistem kaynaklı problemlerin çözümü ile ilgili olarak:

- EBA altyapısı, diğer çevrimiçi uygulamalara ihtiyaç duyulmayacak şekilde sistem olarak iyileştirilmelidir. Bu sayede her öğretmene gerektiği kadar ders tanımlamasının yapılması mümkün olacaktır.
- EBA, öğretmenlerin rahatlıkla ulaşabileceği ve kullanabileceği içerik ve materyallerle zenginleştirilmelidir. Bu sayede öğretmenlerin ders dışı zamanlarda içerik hazırlamak için zaman harcamalarının önüne geçilebileceği öngörülmektedir.
- Yüz yüze ders müfredatının birebir uzaktan eğitimde verilmesi mümkün olmadığından zorunlu olarak ihtiyaç duyulabileceği ihtimali göz önünde bulundurularak MEB tarafından uzaktan eğitim için sadeleştirilmiş bir müfredat hazırlanmalıdır. Bu sayede ders saati sayıları azalacak ve öğrencilerin ekran karşısında geçirecekleri süreler kısıllacaktır. Bu durumda öğrenci ve öğretmenlerin ekran karşısında fazla zaman geçirmekten kaynaklanan sağlık problemleri ve bıkkınlığın önüne geçilebilecektir.

Birinci ve ikinci alt problemle ilgili bulgulardaki teknoloji kaynaklı problemlerin çözümü ile ilgili olarak:

- Bütün öğrencilerin teknolojik cihaz ve internet bağlantısına erişimleri temel gerekliliktir. Ekonomik imkânı olmayan öğrencilere devlet eliyle cihaz temin edilmesi suretiyle bütün öğrencilerin teknolojik imkânlarla sahip olması sağlanmalıdır.
- Bütün öğrencilere Bakanlık tarafından EBA'da kullanılabilecek ücretsiz internet bağlantısı imkanı sağlanmalıdır.

Birinci ve ikinci alt problemle ilgili bulgulardaki tercih kaynaklı problemlerin çözümü ile ilgili olarak:

- MEB tarafından uzaktan eğitimde kullanılabilecek bir ölçme değerlendirme sistemi kurulmalıdır. Bu sayede uzaktan eğitimin gelişigüzel kullanımı engellenebilir.
- Uzaktan eğitime devamı sağlamak için öğrenci devamsızlıkları takip altına alınmalıdır.

İkinci alt problemle ilgili bulgulardaki problemlerin okul kademesine göre farklılaşması ile ilgili olarak:

- Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin mümkün olduğu kadar öğrencilerle bireysel görüşmeler yapmaları ve karşılıklı güven ortamı sağlamak üzere öğrencilere bireysel rehberlik yapmaları, sınıf öğretmenlerinde olduğu gibi birçok problemin yaşanma sıklığını ortadan kaldıracak; bununla birlikte mesleki tükenmişliğin önlenmesine katkı sunacaktır.

Dördüncü alt problemle ilgili bulgulardaki mesleki tükenmişliğin kıdeme göre farklılaşması ile ilgili olarak:

- MEB tarafından göreve yeni başlayan öğretmenler için düzenlenen hazırlayıcı ve temel eğitim seminerleri uygulamaya dönük ve beceri kazandıracak şekilde planlanmalıdır. Özellikle rehber öğretmen uygulamasının etkili bir biçimde yapılmasına özen gösterilmelidir. Bu sayede mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyeleri düşecektir.

Dördüncü alt problemle ilgili bulgulardaki mesleki tükenmişliğin bransa göre farklılaşması ile ilgili olarak:

- Zümre öğretmenlerinin birbirinden istifade etmeleri sağlanmalıdır. Genç öğretmenlerde tükenmişlik seviyesinin kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasını engellemek için öğretmenlerin birbirinin tecrübelerinden istifade etmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

6.2 Yüksek Öğretim Kuruluna Öneriler

Dördüncü alt problemle ilgili bulgulardaki mesleki tükenmişliğin kıdeme göre farklılaşması ile ilgili olarak:

- Anadolunun her yöresinde ekonomik imkanlar eşit düzeyde olmadığı gibi okulların da fiziki ve teknolojik imkanları eşit değildir. Bu nedenle dezavantajlı okullarda göreve başlayan genç öğretmenler beklenmedik sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bununla birlikte eğitim fakültesi öğrencilerinin staj uygulamaları genelde şehir merkezindeki okullarda yapılmaktadır. Staj yapılan okulların durumu öğretmen adaylarının beklentilerini artırmaktadır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan okulların dezavantajlarından haberdar olması için eğitim fakültesinde yapılan staj uygulaması, “GÜÇLÜ, ORTA, ZAYIF” şeklinde kategorize edilmiş MEB okullarının her seviyesinde bir dönem yapılmalıdır. Bu sayede eğitim fakültesi öğrencilerinin farklı imkanlara sahip okulların çalışma ortamlarını görerek tecrübe kazanmalarına zemin hazırlanacaktır. Böylece genç öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe eğilimlerinin azalacağı düşünülmektedir.

6.3 Uygulayıcılara Öneriler

İkinci ve dördüncü alt problemle ilgili bulgulardaki mesleki tükenmişliğin branşa ve okul düzeyine göre farklılaşması ile ilgili olarak:

- Temel eğitim (ilkokul) branşı öğretmenlerinin sözel ve sayısal branş öğretmenlerine göre daha az problem ve düşük düzeyde mesleki tükenmişlik yaşamış olmalarının nedeni detaylı bir biçimde araştırılmalıdır.
- İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha az problem ve düşük düzeyde mesleki tükenmişlik yaşamış olmalarının nedeni detaylı bir biçimde araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akten, S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). Going the distance: Online education in the United States, 2011. *Sloan Consortium*. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950. doi:10.1049/el.2012.2018
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Arabacı, S. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği), *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), s:69-96.
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, G., ve Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Avşar, İ. İ. (2011). Moodle ile temel bilgi teknolojileri dersinin uygulama süreci. *Akademik Bilişim 2011*, 2-4 Şubat, *İnönü Üniversitesi*.
- Basım, H.N., ve Şeşen, H. (2006). Mesleki tükenmişlikte bazı demografik değişkenlerin etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 6,2,15-23.
- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Biçki, S. (2016). *Hizmet Sektörü Çalışanlarının İş Stresi ve Tükenmişlik İlişkisi: İstanbul Örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 2(3), 85–124.
- Burke, R.J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- Can, E. (2020). Korona virüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2): 11-53.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2): 465-484.
- Corcoran, K.; (1986), “The Association of Burnout and Social Work Practitioners’ Impressions of Their Clients: Empirical Evidence”. *Journal of Social Service Research*, 10, ss.57-66.
- Çam, O. (1995). *Tükenmişlik*. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Çimen, M. (2000). *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Komutanlığı Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik ve Yeterlik Algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çok, M.S. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dinç K. (2008). *Yardımcı mesleklerinde tükenmişlik sendromu*. [Yayımlanmamış Dönem Projesi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı.
- Dolunay, A. B. ve Piyal, B. (2001). Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11(1): 35-48.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.

- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Hatay İskenderun İlçesi Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Droogenbroeck, E. Spruyt, V. B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Düzdemir, A. (2019). *Öğretmenlerin Rekreatif Etkinliklere Katılımlarında Serbest Zaman Katılım Engelleri Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eken, Ö., Tosun, N., ve Eken, D. T. (2020). Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Emin, M. N. ve Altunel, M. (2021). *Koronavirüs sürecinde Türkiye'nin Uzaktan eğitim deneyimi*. Seta Yayınları.
- Ergül, P.T. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Farber, B. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 589-594.
- Freudenberger, H. J. ve Richelson, G. (1981). *Burn-Out; How to Beat the High Cost of Success*. Bantam Books, Doubleday & Company, Inc., New York.
- Freudenberger, N. D. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Göktepe, A. K. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Güllüce, A. Ç. ve İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 7-29.
- Gümüş, H. (2006). *Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, İ. A. (2009). 3. Bölgede Görev Yapan Futbol Hakemlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Gümüşgöl, O. ve Aydoğan, R. (2020). Yeni tip koronavirüs- COVID 19 kaynaklı evde geçirilen boş zamanların ev içi rekreatif oyunlar ile değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1), 107-114.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması*. [Doktora Tezi] Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hakan, A. (1998). Eğitim sorunlarının çözümünde “açıköğretim”. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*, 57–69.
- Hanedar, A. N. (2018). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Holmberg, B. (2008). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: Bibliotheks-und Informations system der Universität Oldenburg.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Nobel Yayıncılık.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*, Pegem Akademi.
- Jackson, S. E. ve Schuler R. S. (1983). Preventing employee burnout. *American Management Associations*, 58-68.
- Janssen, P.M.P., Schaufeli, W.B., & Houkes, I. (1999). Work-related and individual determinants of the three burnout dimensions. *Work & Stress*, 13,74-86.
- Kahill, S.; (1988), “Symptoms of Professional Burnout: Areview of the Empirical Evidence”, *Canadian Psychology*, 29, 284-297.
- Kapar, G. (2016). *Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri üzerine bir çözümleme (Van örneği)*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaarslan, İ. (2020). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gedik Üniversitesi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu, *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

- Kırık, A. M. (2015). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73–94. doi:10.17829/midr.20142110299
- Kırkan, B., & Kalelioğlu, F. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitim merkezlerinin durumu: Betimsel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education JITTE*, 6(3), 88–98.
- Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 65-83.
- Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(3), 262-288.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Nelson Thornes.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout, in Schaufeli, W.B., Maslach, C. And Marek, T. (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Taylor & Francis, Washington, DC, pp. 1-16.
- Maslach, C., & Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout-the cost of caring*. Prentice-Hall Inc.
- Maslach, C., and Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C., and Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout. *Jossey-Bass, San Francisco, CA.*, 368-371.
- Maslach, C., Jackson, E. S. (1981). The measurement of experienced burnout'. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- MEB (YEĞİTEK), 2021, “Sayılarla Uzaktan Eğitim”, 21 Haziran 2021, <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3237>, (Erişim tarihi: 15 Ocak 2022).

- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A System View*. Wadsworth.
- Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19(2), 25-34.
- Nişancı, M. (2005). *E-Learning At Higher Education: A Roadmap For Turkish Higher Education Institutions In Their Efforts To Offer Online Courses*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özbek, E. A. (2014). *Açık ve uzaktan öğrenmenin günümüzdeki durumu*. http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/14.akgun_ozbek.pdf web adresinden 16 Mart 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Özdemir, T. (2009). *İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, M. (2020). “Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19”. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Pepe, Ş. (2008). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Pines, A. M. (2003). Occupational burnout: A Cross-cultural Israeli Jewish-Arab perspective and its implications for career counselling. *Carrer Development International*, 8(2), 97-106.
- Pines, A.M., & Yanai, O.Y. (2001). Unconscious determinants of career choice burnout: Theoretical model and counseling strategy. *Journal Employment Counseling*, 38, 170-184.
- Richardsen, A. M. ve Burke, R. J. (1995). Models of burnout: Implications for interventions. *International Journal of Stress Management*, 2(1), 31-43.
- Saka, E. (2019). *Yeni medya çalışmaları 5, Türkiye internet tarihi*. İstanbul: Alternatif Bilişim. Erişim adresi: https://ekitap.alternatifbilisim.org/files/ymc5_turkiye_internet_tarihi.pdf

- Schaufeli, W.B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). The future of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Washington, DC: Taylor & Francis, 253-259.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri* (1. Basım). Nobel Yayınları.
- Sürgevil-Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri*. (2.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tahincioğlu, C. (2016). *Otizmlili Çocuğu Olan Annelerde Anksiyete Düzeylerinin Tükenmişlik İle İlişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıverdi, H. (2019). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toptaş, H. T. (2022). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulutaş, A. (2022). *Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamaları ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Wood T., McCarthy, C. j. (2002). Preventing teacher burnout. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, ERIC Digest EDO-SP-2002-03.
- Yanar, A. İ. (2011). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin ve örgütsel bağlılıklarının çalıştıkları okulların 2010 YKS'deki başarılarına göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: imalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *KMU İİBF Dergisi*, 16, 83-99.

Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1982. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17760.pdf> adresinden 13.04 2022 tarihinde indirilmiştir.





EKLER

EK A Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinde Yaşanan Problemleri Tespit Formu

Öğretmen Bilgileri	
CİNSİYET	() Kadın () Erkek
YAŞ	(.....)
BRANŞ	(.....)
MESLEKİ DENEYİM	(.....) Yıl
MEDENİ DURUM	() Evli () Bekar
OKUL KADEMESİ	() İlkokul () Ortaokul () Ortaöğretim (Lise)
OKULUN BULUNDUĞU YERLEŞİM YERİ	() İl () İlçe () Köy
Uzaktan Eğitimde Yaşanan Problemler	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

EK B Uzaktan Eğitim Problemleri Madde Havuzu

	UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR
1	İnternet altyapısı yetersiz alanlarda kesintilerin yaşanması
2	İnternet erişiminin olmaması
3	Bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. cihaz yetersizliği
4	Devam zorunluluğu olmaması
5	Kamerayı ve sesi açmayan öğrencilerin kontrolünün sağlanamaması
6	İnternet hızının yavaş olması
7	Öğrencilerin ilgisini çekip motive etmeye yönelik çabaların yetersiz kalması
8	İletişim ve etkileşimin yetersiz olması
9	Velilerin öğrencilerin derse katılımını kontrol etmemeleri
10	Ev ortamında öğrencilerin derse katılabileceği kendilerine ait oda bulunmaması.
11	Anlatılan konunun öğrenilip öğrenilmediği ile alakalı dönüt almakta zorluk yaşanması
12	Aynı evde birden fazla öğrenci bulunduğu anda aileleri yeteri kadar teknolojik araç temin edememesi.
13	Ödevlendirmenin ve ödev kontrolünün yapılamaması
14	Not kaygısı olmayan öğrencilerin derslere gerekli ciddiyeti göstermemesi
15	Ebeveyn ve öğrencinin cihaz ve internet kullanımında yetersiz olması
16	Ölçme ve değerlendirmenin gerektiği gibi yapılamaması
17	Ders içeriği ve materyallerin yetersiz olması
18	Uygulamalı derslerde kazanımların beceri haline dönüştürülebilmesi
19	Sosyalleşmeyi engellemesi
20	Canlı ders nedeniyle ekran başında geçirilen süreye bağlı ortaya çıkan sağlık sorunları
21	Öğrencilerin evden dışarı çıkmamaları nedeniyle yaşadıkları bunalımdan kaynaklı ders işlemek istememeleri
22	Aile bireylerinin derse müdahale etmesi
23	Öğrencilerin uzaktan kontrol altına alınamaması
24	Öğrencilerin internet ve teknolojik aletlere bağımlı olması
25	Öğrencilerin canlı derslerde konuşmaktan ve derse katılmaktan çekinmeleri
26	Öğrencilerin derse başladıktan sonra farklı işlerle meşgul olması
27	Öğrencilerin aynı anda derse katılmaması nedeniyle 30 dakikalık ders süresinin yetersiz kalması
28	Ders saati sayısının fazla olması
29	Eba altyapısının yetersiz olması
30	Yaş grubu itibarıyla dikkat süresinin kısa olması ve canlı ders esnasında öğrencilerin yeterince odaklanamamaları
31	Öğrencilerin derslere mazeretsiz katılmamaları
32	Öğretmenlerin iş yükünün artması
33	Ekran karşısında uzun süre kalmaktan kaynaklanan bıkkınlık
34	Sürekli ekran başında olan öğrencilerin bir süre sonra dikkatlerinin dağılmaya başlaması
35	İmkani olduğu halde bazı öğrencilerin derse katılmak istememesi
36	Taşınmalı eğitimde kırsaldan gelen öğrencilerin internet erişimlerinin olmaması
37	Velilerle görüşülebilmesi
38	Ailelerin öğrencileri ev işlerinde çalıştırmaları
39	Bütün öğrenciler aynı imkanlara sahip olmadığından öğrencilerin bir kısmı uzaktan eğitime katılamıyor
40	Geç saatlerde ders yapmak zorunda kalınması
41	Grup ve akran desteğinden öğrenciler mahrum kalması
42	Sosyal faaliyetlerden yoksun kalmaları
43	Öğretmenlerin motivasyonunun düşmesi
44	İnternet kotasının sınırlı olması
45	Öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşamaması
46	Eğitim programlarının uzaktan eğitime uygun olmaması
47	Öğrencilerin mesleki ve eğitsel hedeflerinin olmaması
48	Öğretmenin öğrenciden uzak olduğu için dersten keyif almaması
49	Öğrenci başarısızlığından öğretmenlerin sorumlu tutulması
50	Uzaktan eğitime uygun metotların olmayışı
51	Yüz yüze eğitimdeki yöntemlerin uzaktan eğitimde yetersiz kalması
52	Öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması
53	Uzaktan eğitim sonrası velilerden geri bildirimin alınamaması
54	Alt yapısı zayıf öğrenciler uzaktan eğitimde daha fazla başarısız oluyor.
55	Öğrencilerle bire bir ilgilenme imkanı olmaması

EK B'nin devamı

56	İmkanları yetersiz öğrenciler geri kaldı
57	Öğrencilerin yaşadıkları sağlık problemleri uzaktan eğitimi etkiledi
58	Öğrenciler okul dışında olduğu için öğrenme ortamına uymayan davranışlar gösteriyor
59	Psikolojik gelişimleri yetersiz kalıyor
60	Öğrenciler zamanını iyi kullanamıyorlar
61	Özel hayatın gizliliğinin ihlal edilmesi
62	Ekran karşısında uzun süre kalmaktan gerçek dünyadan soyutlandılar
63	Öğrenciler aileleri ile iletişimi sınırlandırdı
64	Öğrenciler ilgisiz ve umursamaz davranıyorlar
65	Doğrudan sınıf geçmeleri bilgisizliği artırdı
66	Okula aidiyet duygusu kalmadı
67	Derslere telefonlardan katıldıkları için telefonların batarya ömürleri azaldı gerekçesiyle derse katılmak istemiyorlar
68	İnternetteki ders videolarını canlı derslerden daha verimli gördüklerinden derse katılmıyorlar
69	Öğrencinin yatarak dersi dinlemeye çalışması
70	Yüz yüze eğitim için hazırlanan müfredatın uzaktan eğitimle verilmeye çalışılması
71	Hastalanma korkusunun yarattığı kaygı ve stres
72	Öğrenci katılımının az olması
73	Not tutmamaları ve sadece dinleyerek öğrenmeye çalışmaları
74	Sınavların az olması veya isteğe bağlı olması nedeniyle motivasyonlarının düşük olması
75	Yeni gelen 9. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ve okulu tanımamaları, öğretmenlerin de öğrencileri tanımaması
76	Öğretmenlerin uzun süre oturarak ders anlatması
77	Disiplin eksikliği
78	Öğretmenlerin desteklenmemesi
79	İdarelerin öğretmenleri savunmaması
80	Öğretmenlerin maaşına göz dikilmesi, göze batması, idarelerin bu durumu desteklemesi
81	Öğretmen maaşının düşük olması
82	Birçok öğretmenin yeni bilgisayar ve telefon almak zorunda kalması
83	Öğrencilerin bazı derslere katılmaması
84	Öğrenciler arasında imkan eşitsizliği olması
85	Müfredatın uzaktan eğitim içeriğine uygun olmaması
86	Çalışan anne babaların çocuklarının yanında sürekli bulunamaması
87	Yaşları küçük olan öğrencilerin tek başlarına canlı derse girememeleri
88	Öğrencilerin istediği zaman dersten çıkabilmesi
89	Cihazların kalitesizliği
90	Eba altyapısının yetersiz olması
91	Anne babası çalışan çocukların dersi kaçırmaları
92	Uzaktan eğitim sürecinin bazı veli ve öğrenciler tarafından tatil olarak değerlendirilmesi
93	Öğrenci, veli ve öğretmenin psikolojik problemleri
94	Öğrenme güçlüklerine karşı öğretmenlerin çözüm üretememesi, müdahil olamaması
95	İletişim becerileri, işbirliği, liderlik gibi sosyal yönlerin gelişmemesi
96	Anne ve babanın telefonundan derse bağlanan öğrencilerin telefon gelmesinden dolayı dersten ayrılmaları
97	Erkek öğrencilerin teknolojik aletlere el koyup kızları engellemesi
98	Öğrencilerin yaylaya çıkmaları

EK C Öğretmenlere Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemleri Belirleme Anketi Soruları

1=Hiç Yaşamadım 2=Çok az Yaşadım 3=Ara sıra Yaşadım 4=Genellikle Yaşadım 5=Her Zaman Yaşadım

1	Öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. cihazlarının olmaması	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin internete erişimlerinin olmaması	1	2	3	4	5
3	İnternet altyapısı yetersiz alanlarda kesintilerin yaşanması	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin mazeretsiz devamsızlık yapması	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerin derse ilgisini çekip motive etmeye yönelik çabaların yetersiz kalması	1	2	3	4	5
6	Kamerayı ve sesi açmayan öğrencilerin kontrolünün sağlanamaması	1	2	3	4	5
7	İnternet erişim hızının yavaş olması	1	2	3	4	5
8	Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yetersiz olması	1	2	3	4	5
9	Derse katılımda veli desteğinin eksikliği	1	2	3	4	5
10	Uzaktan eğitimde geribildirim alma zorluğu	1	2	3	4	5
11	Evde öğrencilerin derse katılabileceği kendilerine ait oda bulunmaması	1	2	3	4	5
12	Ödevlendirmenin veya ödev kontrolünün yapılamaması	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin derslerde öğrenmeye yönelik gerekli özeni göstermemesi	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz kalması	1	2	3	4	5
15	Ebeveynin teknoloji ve internet kullanımında yetersiz olması	1	2	3	4	5
16	Ders içeriklerinin uzaktan eğitim için yetersiz olması	1	2	3	4	5
17	Uygulamalı derslerde kazanımların beceri haline dönüştürülebilmesi	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin sosyal faaliyetlerden yoksun kalmaları	1	2	3	4	5
19	Uzaktan eğitimde derse aktif katılımın yetersiz olması	1	2	3	4	5
20	Sürekli bilgisayar başında oturma ve sağlık sorunlarına neden olması	1	2	3	4	5
21	Sokağa çıkma yasağının öğrencilerde bunalıma neden olması	1	2	3	4	5
22	Aile bireylerinin derse müdahale etmesi	1	2	3	4	5
23	Öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmalarından kaynaklanan bıkkınlık	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerin ders haricinde kalan zamanı sanal oyunlarla geçirmeleri	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerin dersi başlattıktan sonra ders dinlemek yerine farklı şeylerle meşgul olmaları	1	2	3	4	5
26	Eba altyapısının yetersiz olması	1	2	3	4	5
27	Dersi başından sonuna kadar dinleyen öğrenci sayısının az olması	1	2	3	4	5
28	Ders saati sayısının fazla olması	1	2	3	4	5
29	Öğretmenlerin ders dışı iş yükünün artması	1	2	3	4	5
30	Ailelerin öğrencileri ev işlerinde çalıştırmaları	1	2	3	4	5
31	Uygun olmayan saatlerde ders yapmak zorunda kalınması	1	2	3	4	5
32	Öğrencilerin grup ve ekran desteğinden mahrum kalması	1	2	3	4	5
33	Zorluklar karşısında öğretmenlerin motivasyonunun düşmesi	1	2	3	4	5
34	Öğrencilerin İnternet kotalarının yeterli olmaması	1	2	3	4	5
35	Çalışan anne ve babaların, çocuklarının yanında sürekli bulunamamaları	1	2	3	4	5
36	Öğretmenin öğrenciden uzak olduğu için dersten keyif almaması	1	2	3	4	5
37	Yüz yüze eğitimdeki yöntemlerin uzaktan eğitimde yetersiz kalması	1	2	3	4	5
38	Öğrencilerin hazırbulunusluk düzeylerinin tespitindeki zorluklar	1	2	3	4	5
39	Özel hayatın gizliliğinin ihlal edilmesi	1	2	3	4	5
40	Öğrencilerin internetteki ders videolarını canlı derslere tercih etmeleri	1	2	3	4	5
41	Yaşları küçük olan öğrencilerin tek başlarına canlı derse girememeleri	1	2	3	4	5
42	Uzaktan eğitim sürecinin bazı veli ve öğrenciler tarafından tatil olarak değerlendirilmesi	1	2	3	4	5
43	Öğrenme güçlüklerine karşı öğretmenlerin çözüm üretilmesi	1	2	3	4	5
44	Anne babanın öğretmen olduğu durumlarda çocuğun teknolojiye ulaşamaması	1	2	3	4	5
45	Öğrencinin teknolojik cihaz kullanımında yetersiz olması	1	2	3	4	5
46	Uzaktan eğitim materyallerinin yetersiz olması	1	2	3	4	5

EK D Faktörleştirilmiş “Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemleri Belirleme Ölçeği”

Alt Faktörler	Soru No.	Problemler	Hiç Yaşamadım	Çok az Yaşadım	Ara sıra Yaşadım	Genellikle Yaşadım	Her Zaman Yaşadım
TERCİH KAYNAKLI PROBLEMLER	1 (4)	Öğrencilerin mazeretsiz devamsızlık yapması	1	2	3	4	5
	2 (5)	Öğrencilerin derse ilgisini çekip motive etmeye yönelik çabaların yetersiz kalması	1	2	3	4	5
	3 (6)	Kamerayı ve sesi açmayan öğrencilerin kontrolünün sağlanamaması	1	2	3	4	5
	4 (8)	Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yetersiz olması	1	2	3	4	5
	5 (10)	Uzaktan eğitimde geribildirim alma zorluğu	1	2	3	4	5
	6 (12)	Ödevlendirmenin veya ödev kontrolünün yapılamaması	1	2	3	4	5
	7 (13)	Öğrencilerin derslerde öğrenmeye yönelik gerekli özeni göstermemesi	1	2	3	4	5
	8 (19)	Uzaktan eğitimde derse aktif katılımın yetersiz olması	1	2	3	4	5
	9 (25)	Öğrencilerin derse başlattıktan sonra ders dinlemek yerine farklı şeylerle meşgul olmaları	1	2	3	4	5
	10 (27)	Dersi başından sonuna kadar dinleyen öğrenci sayısının az olması	1	2	3	4	5
TEKNOLOJİ KAYNAKLI PROBLEMLER	11 (1)	Öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. cihazlarının olmaması	1	2	3	4	5
	12 (2)	Öğrencilerin internete erişimlerinin olmaması	1	2	3	4	5
	13 (3)	İnternet altyapısı yetersiz alanlarda kesintilerin yaşanması	1	2	3	4	5
	14 (7)	İnternet erişim hızının yavaş olması	1	2	3	4	5
	15 (34)	Öğrencilerin İnternet kotalarının yeterli olmaması	1	2	3	4	5
AİLE KAYNAKLI PROBLEMLER	16 (22)	Aile bireylerinin derse müdahale etmesi	1	2	3	4	5
	17 (30)	Ailelerin öğrencileri ev işlerinde çalıştırmaları	1	2	3	4	5
	18 (31)	Uygun olmayan saatlerde ders yapmak zorunda kalınması	1	2	3	4	5
	19 (40)	Öğrencilerin internetteki ders videolarını canlı derslere tercih etmeleri	1	2	3	4	5
	20 (42)	Uzaktan eğitim sürecinin bazı veli ve öğrenciler tarafından tatil olarak değerlendirilmesi	1	2	3	4	5
	21 (44)	Anne babanın öğretmen olduğu durumlarda çocuğun teknolojiye ulaşamaması	1	2	3	4	5
SALGIN TEDBİRLERİ KAYNAKLI PROBLEMLER	22 (20)	Sürekli bilgisayar başında oturmaının sağlık sorunlarına neden olması	1	2	3	4	5
	23 (21)	Sokağa çıkma yasağının öğrencilerde bunalıma neden olması	1	2	3	4	5
	24 (23)	Öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmalarından kaynaklanan bıkkınlık	1	2	3	4	5
	25 (24)	Öğrencilerin ders haricinde kalan zamanı sanal oyunlarla geçirmeleri	1	2	3	4	5
SİSTEM KAYNAKLI PROBLEMLER	26 (16)	Ders içeriklerinin uzaktan eğitim için yetersiz olması	1	2	3	4	5
	27 (17)	Uygulamalı derslerde kazanımların beceri haline dönüştürülememesi	1	2	3	4	5
	28 (26)	Eba altyapısının yetersiz olması	1	2	3	4	5
	29 (46)	Uzaktan eğitim materyallerinin yetersiz olması	1	2	3	4	5

EK E Veri Toplama Araçları

Değerli Meslektaşım;

Bu çalışma, "Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemler ve öğretmenlerin mesleki tükenmişliği" konulu yüksek lisans araştırmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Üç bölümden oluşan dokümanın birinci bölümünde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemleri belirlemeye yönelik 46 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde demografik bilgiler ile ilgili 10 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin bu süreçte tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik 22 soru bulunmaktadır.

Ankete zaman ayırarak, **içtenlikle, samimiyetle ve kendi düşüncenizi en iyi yansıtacak şekilde cevap vermeniz** eğitimcilere kaynaklık etmesi bakımından önem arz etmektedir. Vaktinizi ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Bilal AZİZOĞLU

A- Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirleme anketi

Bu bölümde, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların yaşanma sıklığı belirlenmek istenmektedir.

Görüşlerinizi (X) işareti ile işaretlemeniz yeterli olacaktır.

1=Hiç Yaşamadım 2=Çok az Yaşadım 3=Arasıra Yaşadım 4=Genellikle Yaşadım 5=Her Zaman Yaşadım

1	Öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. cihazlarının olmaması	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin internete erişimlerinin olmaması	1	2	3	4	5
3	İnternet altyapısı yetersiz alanlarda kesintilerin yaşanması	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin mazeretsiz devamsızlık yapması	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerin derse ilgisini çekip motive etmeye yönelik çabaların yetersiz kalması	1	2	3	4	5
6	Kamerayı ve sesi açmayan öğrencilerin kontrolünün sağlanamaması	1	2	3	4	5
7	İnternet erişim hızının yavaş olması	1	2	3	4	5
8	Öğrenci-öğretmen etkileşiminin yetersiz olması	1	2	3	4	5
9	Derse katılımda veli desteğinin eksikliği	1	2	3	4	5
10	Uzaktan eğitimde geribildirim alma zorluğu	1	2	3	4	5
11	Evde öğrencilerin derse katılabileceği kendilerine ait oda bulunmaması	1	2	3	4	5
12	Ödevlendirmenin veya ödev kontrolünün yapılamaması	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin derslerde öğrenmeye yönelik gerekli özeni göstermemesi	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz kalması	1	2	3	4	5
15	Ebeveynin teknoloji ve internet kullanımında yetersiz olması	1	2	3	4	5
16	Ders içeriklerinin uzaktan eğitim için yetersiz olması	1	2	3	4	5
17	Uygulamalı derslerde kazanımların beceri haline dönüştürülebilmesi	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin sosyal faaliyetlerden yoksun kalmaları	1	2	3	4	5
19	Uzaktan eğitimde derse aktif katılımın yetersiz olması	1	2	3	4	5
20	Sürekli bilgisayar başında oturma ve sağlık sorunlarına neden olması	1	2	3	4	5
21	Sokağa çıkma yasağının öğrencilerde bunalıma neden olması	1	2	3	4	5
22	Aile bireylerinin derse müdahale etmesi	1	2	3	4	5
23	Öğrencilerin ekran karşısında uzun süre kalmalarından kaynaklanan bıkkınlık	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerin ders haricinde kalan zamanı sanal oyunlarla geçirmeleri	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerin dersi başlattıktan sonra ders dinlemek yerine farklı şeylerle meşgul olmaları	1	2	3	4	5
26	Eba altyapısının yetersiz olması	1	2	3	4	5
27	Dersi başından sonuna kadar dinleyen öğrenci sayısının az olması	1	2	3	4	5
28	Ders saati sayısının fazla olması	1	2	3	4	5
29	Öğretmenlerin ders dışı iş yükünün artması	1	2	3	4	5
30	Ailelerin öğrencileri ev işlerinde çalıştırmaları	1	2	3	4	5
31	Uygun olmayan saatlerde ders yapmak zorunda kalınması	1	2	3	4	5
32	Öğrencilerin grup ve akran desteğinden mahrum kalması	1	2	3	4	5
33	Zorluklar karşısında öğretmenlerin motivasyonunun düşmesi	1	2	3	4	5
34	Öğrencilerin İnternet kotalarının yeterli olmaması	1	2	3	4	5
35	Çalışan anne ve babaların, çocuklarının yanında sürekli bulunamamaları	1	2	3	4	5
36	Öğretmenin öğrenciden uzak olduğu için dersten keyif almaması	1	2	3	4	5
37	Yüz yüze eğitimdeki yöntemlerin uzaktan eğitimde yetersiz kalması	1	2	3	4	5
38	Öğrencilerin hazırbulunusluk düzeylerinin tespitindeki zorluklar	1	2	3	4	5
39	Özel hayatın gizliliğinin ihlal edilmesi	1	2	3	4	5
40	Öğrencilerin internetteki ders videolarını canlı derslere tercih etmeleri	1	2	3	4	5
41	Yaşları küçük olan öğrencilerin tek başlarına canlı derse girememeleri	1	2	3	4	5
42	Uzaktan eğitim sürecinin bazı veli ve öğrenciler tarafından tatil olarak değerlendirilmesi	1	2	3	4	5
43	Öğrenme güçlüklerine karşı öğretmenlerin çözüm üretilmesi	1	2	3	4	5
44	Anne babanın öğretmen olduğu durumlarda çocuğun teknolojiye ulaşamaması	1	2	3	4	5
45	Öğrencinin teknolojik cihaz kullanımında yetersiz olması	1	2	3	4	5
46	Uzaktan eğitim materyallerinin yetersiz olması	1	2	3	4	5

EK E'nin devamı

B- Demografik Bilgiler

- 1- Cinsiyet : () Kadın () Erkek
- 2- Okul Düzeyi : () İlkokul () Ortaokul () Lise
- 3- Branş :
- 4- Kıdem : Yıl
- 5- Medeni Durum : () Evli () Bekar
- 6- Eşiniz Öğretmen mi: () Evet () Hayır (bu soruyu evli olanlar cevaplandıracaktır)
- 7- Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi: () Köy () İlçe () İl
- 8- İnteraktif derslerde ortalama kaç öğrenciyle ders işlediniz? :
- 9- Uzaktan eğitim sürecinde covid 19 hastalığına yakalandınız mı? : ()Evet () Hayır
- 10- Bu süreçte farklı bir hastalığa yakalandıysanız belirtiniz (covid 19 dışında)

C-Mesleki Tükenmişlik envanteri eğitimci formu

Aşağıda yaşamış olabileceğinizi düşündüğümüz bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden istenen her ifadeyi hangi sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak ilgili ifadeye ilişkin görüşünüzü, karşısında yer alan boşluğa (X) işareti ile belirtiniz.

1=Hiçbir Zaman 2=Çok Nadir 3=Bazen 4=Çoğu Zaman 5=Her Zaman

1	Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5
2	Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	1	2	3	4	5
3	Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
5	Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
6	Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
9	Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12	Kendimi çok zinde hissediyorum.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5
15	Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	1	2	3	4	5
16	Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	1	2	3	4	5
17	Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5
19	Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
21	İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5

EK F Kastamonu Üniversitesi Etik Kurul Kararı



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

TOPLANTI SAYISI
1

KARAR SAYISI
38

TOPLANTI TARİHİ
4.01.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Muammer ERGÜN'ün yardımcı araştırmacı, Bilal AZİZOĞLU'nun sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **“Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemler ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği”** isimli çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yavuz UNAT
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Erol TURAN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Kutay OKTAY
Kurul Üyesi

DAĞITIM LİSTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Sayın Doç. Dr. Muammer ERGÜN

Belge Doğrulama Kodu: HEPUTHT

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Yerleşkesi, Merkez/Kastamonu

Bilgi için :

Serdar Durur

Telefon No: <txtTel>

Faks No: (0 366) 2801038

Raportör

e-Posta:

İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr

Telefon No:

<txtTel>

Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr

EK G Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-75048956-44-38490060
Konu : Araştırma İzni (Bilal AZİZOĞLU)

07/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (Genelge No:2020/2) sayılı emirleri.

b) Kastamonu Üniversitesinin 01/12/2021 tarih ve 2100083757 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesinin ilgi (b) tarih ve sayılı yazısına istinaden Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Bilal AZİZOĞLU'nun hazırlamış olduğu " Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemler ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği " konulu araştırma çalışmasını ilimiz genelindeki resmi okullarda görevli öğretmenlere uygulaması ile ilgili inceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Bilal AZİZOĞLU'nun hazırlamış olduğu " Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemler ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği " konulu araştırma çalışmasını ilimiz genelindeki resmi okullarda görevli öğretmenlere 2021-2022 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Ünal KILIÇARSLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Aktekte Mah. Yalçın Cad. No:12/1
37100 Merkez / KASTAMONU
Telefon No : 0 (366) 290 37 11
E-Posta: kastamonumem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Enis YILMAZ
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: kastamonu.meb.gov.tr Faks:3662903709

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 26f1-883a-31a9-8d57-adcd kodu ile teyit edilebilir.

**EK H Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket İzinleri
Değerlendirme Formu**

KASTAMONU MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA VE ANKET İZİNLERİ DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Bilal AZİZOĞLU
Kurumu / Üniversitesi	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Araştırma Yapılacak İller	KASTAMONU
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi ve Uygulanacak kitle	İLİMİZ MERKEZ VE İLÇELERİNDEKİ RESMİ VE ÖZEL OKULLARDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLER
Araştırmanın Konusu	UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞANAN PROBLEMLER VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİĞİ
Üniversite-Kurum Üstyazısı/Dilekçe	ÜST YAZI
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	ANKET
Veri Toplama Araçları	ANKET
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Yukarıda bilgileri yazılı bulunan Bilal AZİZOĞLU'ya ait araştırma önerisi, <i>Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 Tarih ve Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 No.lu Genelgesi'ne</i> göre incelenmiş olup, araştırma önerisine ait veri toplama araçlarının uygulanması uygun bulunmuştur.	
Komisyon Kararı	Oybirliği

EK J Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu Uygulama İzni

Ölçek Kullanım İzni 



Bilal Azizoglu

Alıcı: nbaris.ince

21 Ekim Per 08:42



Sayın Nuri Barış İNCE,

Türkiye uyarlama çalışması yaptığınız "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu" "Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemler ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği" isimli yüksek lisans tezinde kullanmak için izninizi talep ediyorum. İzin vermeniz durumunda adresine mail yoluyla bilgi vermenizden memnuniyet duyacağım. Çalışmalarınızda başarılar diler, saygılarımla sunarım.



Nuri Barış İNCE

Alıcı: ben

25 Ekim Pzt 16:19



Sayın Azizoglu, uyarlamasını yapmış olduğumuz MTE-EF'yi çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Etik duyarlılığınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

On 21/10/21 07:42, Bilal Azizoglu

> wrote:

Sayın Nuri Barış İNCE,

Türkiye uyarlama çalışması yaptığınız "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu" "Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemler ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği" isimli yüksek lisans tezinde kullanmak için izninizi talep ediyorum. İzin vermeniz durumunda adresine mail yoluyla bilgi vermenizden memnuniyet duyacağım. Çalışmalarınızda başarılar diler, saygılarımla sunarım.

--

Nuri Barış İNCE
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences

