



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
İLE ÖĞRETME MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Filiz GÖKBULUT

Zonguldak 2023

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
İLE ÖĞRETME MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Filiz GÖKBULUT**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Murat İNCE**

Zonguldak 2023

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Filiz GÖKBULUT
12.01.2024



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 205282115048 numaralı Filiz GÖKBULUT'un hazırladığı “**Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeyleri İle Öğretme Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27/11/2023 Pazartesi günü saat 9:00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Doç. Dr. Murat İNCE
Başkan
(Tez Danışmanı)

Dr. Öğr. Üyesi
Üye

Dr. Öğr. Üyesi
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20...

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Başlığı : Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeyleri İle Öğretme Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tez Yazarı : Filiz GÖKBULUT

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Murat İNCE

Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2023

Sayfa Adedi : 83

Araştırmada öğretmenlerin Öğretme Motivasyon ve Dijital Tükenmişlik düzeyleri, bazı değişkenler arasındaki farklar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Zonguldak İli Karadeniz Ereğli İlçesinde 326 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, *Dijital Tükenmişlik Ölçeği* ve *Öğretme Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır. Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, teknoloji kullanım düzeyi, okul türü ve teknolojik kaynak kullanım değişkenleri arasındaki farklar araştırılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri “düşük” düzey olarak elde edilirken, içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin “orta” düzey olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dijital tükenmişlik ve dışsal motivasyonları düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmazken, içsel motivasyon düzeyleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Teknoloji kullanım düzeyini “çok iyi” olarak tanımlayan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri “iyi” ve “orta” düzey olarak tanımlayan öğretmenlerden daha “yüksek” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin dijital tükenmişlik, içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin günlük teknolojik kaynak kullanım süresi arttıkça dijital tükenmişlik düzeyinin arttığı görülmüştür. İçsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile günlük teknolojik kaynak kullanım değişkeni arasında ise anlamlı farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerin dijital tükenmişlik ile içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasında ilişkiye rastlanmazken, dijital tükenmişlik ve alt faktörleri arasında pozitif yönlü “yüksek” düzey, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasında ise pozitif yönlü “orta” düzey ilişkiye rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Tükenmişlik, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon

ABSTRACT

Institution : ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title : Investigating the Relationship Between Teachers' Digital Burnout Levels and Motivation to Teach
Author : Filiz GÖKBULUT
Advisor : Assoc. Prof. Dr. Murat İNCE
Type of Thesis, Year : M.Sc. Thesis, 2023
Page Number : 83

In this study, conducted with 326 teachers in the Karadeniz Ereğli district of Zonguldak Province, the differences between teachers' teaching motivation and digital burnout levels and various variables were investigated. The data was collected using the Digital Burnout Scale and Teaching Motivation Scale. According to the research results, the teachers' digital burnout level was generally found to be "low," while their internal and external motivation levels were determined to be at a "moderate" level. There was no significant difference found between the teachers' digital burnout and external motivation levels based on gender, but a significant difference was observed in terms of internal motivation levels, favoring female teachers. Teachers who described their technology usage level as "very good" had higher levels of internal and external motivation compared to those who described it as "good" or "moderate." There was no significant differentiation observed in terms of digital burnout, internal motivation, and external motivation levels based on the type of school where the teachers worked. It was observed that as teachers' daily technological resource usage time increased, their level of digital burnout also increased. However, there was no significant difference found between the levels of internal and external motivation and the variable of daily technological resource usage. While no relationship was found between teachers' digital burnout levels and their levels of internal and external motivation, there was a positive and high-level relationship observed among the sub-factors of digital burnout, and a positive and moderate-level relationship between internal motivation and external motivation.

Keywords: Digital Burnout, Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation

ÖN SÖZ

Yapılan bu tez çalışmasında Milli Eğitim Bakanlına bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri ile öğretme motivasyon düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiş ve aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Tez konumun belirlenmesinde, çalışma boyunca sağlamış olduğu destek ve katkılarından dolayı danışmanım Doç. Dr. Murat İNCE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimi konusunda beni cesaretlendiren, bu süreçte her zaman yanımda olan, teknoloji konusunda bildiği her şeyi benimle paylaşmaya özen gösteren, hayatımın her aşamasında olduğu gibi tez yazarkende beni yalnız bırakmayan sevgili eşim Doç. Dr. Bayram GÖKBULUT'a teşekkür ederim.

Meslek hayatımın 27. yılında yüksek lisans eğitimimi tamamlayıp yolumuzun kesişeceği öğrencilerimize daha verimli ders ortamları hazırlayabilmek, ayakları yere daha sağlam basan bireyler yetiştirebilmek amacıyla çıktığım bu yolculuk esnasında ders aldığımız hocalarımıza, sevgili anneme, çocuklarım Özge, Aykut ve Burak'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	4
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Varsayımlar.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Motivasyon	7
2.1.1. İçsel Motivasyon	8
2.1.2. Dışsal Motivasyon.....	8
2.1.3. Motivasyonun Önemi	8
2.1.4 Öğretmenlik Mesleğinde Motivasyon	9
2.2. Dijital Tükenmişlik.....	10
2.3. İlgili Araştırmalar	13
2.3.1. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar	13
2.3.2. Dijital Tükenmişlik ile ilgili Yapılan Çalışmalar	19
3.YÖNTEM	25
3.1. Araştırma Modeli.....	25
3.2. Evren Ve Örneklem	25
3.3. Veri Toplama Araçları.....	28
3.3.1. Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeylerini Belirleme Ölçeği	28
3.3.2. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği	29
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	29

4. BULGULAR	31
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	31
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
SONUÇ	48
KAYNAKÇA	60
EKLER	72
Ek 1: Anket Formu	72
Ek 2: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeylerini Belirleme Ölçeği	73
Ek 3: Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği	76
Ek 4: Ölçek Kullanım İzinleri	78
Ek 5: Tez Çalışma İzni	80
Ek 6: Etik Kurul Kararı	82
ÖZ GEÇMİŞ	83

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları	25
Tablo 3.2: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	26
Tablo 3.3: Öğretmenlerin Branşlarına Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları	26
Tablo 3.4: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	27
Tablo 3.5: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yatkınlıklarına Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	27
Tablo 3.6: Öğretmenlerin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları	28
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyon Düzeyleri.....	31
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farka Dair t-Testi Sonuçları	32
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Dijital Yıpranma Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	33
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Dijital Yoksunluk Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	34
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	34
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	35
Tablo 4.7: Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	35
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	36
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Dijital Yıpranma Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	36
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Dijital Yoksunluk Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	37
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	37
Tablo 4.12: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	38
Tablo 4.13: Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	38
Tablo 4.14: Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları	39

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Dijital Yıpranma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi	40
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Dijital Yoksunluk Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi	40
Tablo 4.17: Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi	41
Tablo 4.18: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi	41
Tablo 4.19: Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi	42
Tablo 4.20: Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi	42
Tablo 4.21: Öğretmenlerin Dijital Yıpranma Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi.....	43
Tablo 4.22: Öğretmenlerin Dijital Yoksunluk Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi.....	44
Tablo 4.23: Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi.....	44
Tablo 4.24: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi.....	45
Tablo 4.25: Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi.....	46
Tablo 4.26: Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi.....	46
Tablo 4.27: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Ve Öğretme Motivasyon Düzeyleri Arasında Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	47

KISALTMALAR LİSTESİ

BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
COVID-19	: Koronavirüs Salgını
F	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Örneklem Sayısı
ÖMÖ	: Öğretme Motivasyonu Ölçeği
P	: Anlamlılık Değeri
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
t	: t-Testi
TDK	: Türk Dil Kurumu
X	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde

GİRİŞ

Teknoloji ve internet alanında yaşanan gelişmeler, ülkeler arasındaki sınırların kalkarak küreselleşmeye, eğitim politikalarının değişmesine, okulların misyon ve vizyonlarının güncellenmesine, bireylerin sahip olması gereken niteliklerinin değişmesine kadar etkileri olmuştur. Ülkeler yaşamın her alanında etkisi olan bu değişime ayak uydurabilmek ve vatandaşlarını geleceğe hazırlayabilmek amacıyla eğitim politikalarını gözden geçirip, yeni politikalar belirlemeye devam etmektedir. Bu politikalar ve belirlenen amaçlara ulaşmada öğretmenlere yeni görev sorumluluklar yüklemiştir. Öğretmenler kendilerine yüklenen bu sorumlulukların üstesinden gelebilmeleri ve gelecekte ihtiyaç olacak yeterlikleri öğrencilere kazandırabilmeleri için öncelikli olarak kendi yeterliklerini geliştirmeleri ve öğretme motivasyonlarını canlı tutmaları oldukça önemlidir. Öğretmen niteliğinin yüksek olması öğretmenlerin öğrencileri tarafından örnek alınmasına (McGarity & Butts, 1984), davranışlarının şekillenmesinde ve pekiştirilmesinde etkili olmaktadır (Başaran, 1994). Öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin başında ise öğretmeye yönelik motivasyon ve öz yeterlikleri gelmektedir (Candan, 2019). Bireyin bir davranışı yapmasında isteklendiren, davranışın sürekliliğinde ve yönlendirilmesinde bir güç olan motivasyon (Akbaba, 2006), öğretmenlerin öğretmeye yönelik istekliliklerinde oldukça önemli bir unsurdur. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artmasına, öğrenci-öğretmen ilişkisinin güçlenmesine ve öğrenci başarısının yükselmesinde direkt rol oynayan faktörlerdir (Kılıç, 2019). Öğretmenin motivasyonunun yüksek olması öğretme motivasyonunun da yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretme motivasyonu yüksek bir öğretmenin öğrenci ve sınıf başarısının yükselmesine, dolaylı olarak okul ve ülkelerin eğitim sisteminin başarısına olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen motivasyonu eğitim reformlarının ve uygulanmasında etkili olduğu gibi öğretmenin kendi iş doyumunu için de oldukça önemli bir unsurdur (Neves & Conboy, 2001). Öğretmenin iş doyumunun düşük olması mesleki tükenmişliğe neden olabilmektedir. Mesleki tükenmişlik yaşayan bir öğretmen, zamanla duyarsızlaşmakta okuldaki öğretme ve öğrenme sürecinde daha pasif kalmakta, bu da öğrencilerin gelişmesini olumsuz etkilemektedir (Yazıcı, 2009). Öğretmen motivasyonunun yüksek olmasının eğitimin niteliğini olumlu etkileyen bir faktör

iken, öğretmen motivasyonunun düşük olması ise eğitimin niteliğinin düşmesine neden olabilmektedir. Öğretmenin motivasyonunun düşük olması öğretmenin stres yaşamasına, stres ise iş doyumunu ve performansını olumsuz etkilemektedir (Pithers & Fogarty, 1995). Stres altında olan öğretmenler, sınıf ortamlarında öğrencilerine karşı sabırsız ve daha az ilgi göstermektedirler (Blase, 1986). Öğretmenin stres ve kaygı düzeyinin yüksek olması sınıfın duygusal iklimi ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Sinclair, & Ryan, 1987). Bir talebin karşılanamaması durumunda bilişsel bir tepki olarak ortaya çıkan stres, kişilerin sağlığını olumsuz etkilerken (Tarafdar, Ragu-Nathan & Ragu-Nathan, 2007; Sonnentag & Frese, 2003), motivasyon ve performans düşüklüklerine neden olmaktadır (Shahsavarani vd., 2015).

Öğretmenlik mesleği Alan Bilgisi ve Pedagojik Bilgi olarak temel iki bileşen üzerinde yer almakta iken, bu bileşenlere üçüncü olarak Teknoloji boyutu da eklenmiştir (Koehler & Mishra, 2005). Böylece teknoloji öğretmenlik mesleğinin temel bileşenlerinden biri haline gelmiştir. Teknoloji kişilere zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye ulaşma imkânı vererek yaşamı kolaylaştırıcı bir rol almıştır (Bulun, Gülnar & Güran, 2004). Zaman ve mekândan bağımsız olarak iş hayatında çalışan kişilere bir takım özgürlükler sunmasının yanında, işe bağımlılık, ruhsal rahatsızlık, stres, kaygı mutsuzluk gibi olumsuz etkileri de olabilmektedir (Keser, 2018; Salanova, Llorens & Cifre, 2013; Özyılmaz, 2021). Teknolojinin yaratmış olduğu stres literatürde “Teknostres”, “Dijital Tükenmişlik”, “Dijital Stres” olarak ifade edilmektedir (Erten & Özdemir, 2020; Özyılmaz, 2021; Wimmer & Waldenburger). Öğretmenlerin stres kaynakları arasında depresyon, öfke, kaygı, gerginlik ve hayal kırıklığı yer almaktadır (Kyriacou, 2001). Strese karşı verilen tepkinin sonucu ise tükenmişlik duygusu olarak kendini göstermektedir (Madigan & Kim, 2021). Tükenmişlik, hem psikolojik hem de fiziksel olarak görülen bir durumdur (Bakoğlu Deliorman, Boz, Yiğit, & Yıldız, 2009). Tükenmişlik, International Classification of Diseases-Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD-11)’nin 11. revizyonunda mesleki bir sendrom ve tıbbi bir durum olarak tanımlanmıştır. Tükenmişlik; zihinsel yorgunluk veya bitkinlik duygusu, kişinin işine karşı duyarsızlaşması ve bozulmuş iş performansı şeklinde üç boyutta karakterize edilmiştir (World Health Organization, 2019). İçerisinde bulunduğumuz dijital çağda geleneksel çalışma saatlerinin dışında dijital cihazları

kullanarak sürekli bilgi akışına maruz kalmak ve sürekli erişilebilir olmak strese ve dijital tükenmişliğe neden olmaktadır (Erten & Özdemir, 2020; Sharma vd., 2020). Stres kişilerde dijital tükenmişliğe, uykusuzluğa ve ev yaşamında olumsuzluklara neden olmaktadır (Quill, 2017). Dijital tükenmişliğin ve motivasyon eksikliğinin olumsuz etkilerinin iş ortamına yansması kaçınılmaz bir durumdur. Öğretmenlerin işlerine motive olmaları öğretime olumlu yansıyarak (Demir, 2018), okulun hedeflerine ulaşılmasında önemli bir faktör iken (Ada vd., 2013, s. 153), bu durumun aksine, öğretmen motivasyonunun düşük olması öğretimi olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Diğer meslek dallarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşadıkları bilinmektedir. Günümüzde ortaya çıkan dijital teknolojiler ise öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini dijital tükenmişliğe dönüştürmesi yüksek bir olasılık olarak görülmelidir. Dijital tükenmişlik ise öğretmenin motivasyonunu, aynı zamanda öğretme motivasyonunu olumsuz etkileyebileceği dikkate alınarak araştırılması gereken bir durumdur.

1. GENEL BİLGİLER

Çalışmanın bu kısmında; araştırmanın yapılış amacı, problem cümlesi ve alt problemler, önem, varsayım, çalışmanın sınırlılıklarına dair başlıklar bulunmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve dijital tükenmişlik düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmesi ile arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi, öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve dijital tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

1.1.2. Alt Problemler

Öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve dijital tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın alt problemleri aşağıda sıralanmaktadır:

- 1) Öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve dijital tükenmişlik düzeyleri hangi düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve dijital tükenmişlik düzeyleri ile;
 - a) cinsiyet,
 - b) mesleki kıdem,
 - c) teknoloji kullanım düzeyi,
 - d) okul türü,
 - e) teknolojik kaynak kullanım süre değişkenleri arasında fark var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve dijital tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

2020’li yılların başında ortaya çıkan COVID-19 salgını ile birlikte okulların uzaktan eğitime geçmesi öğretmen ve öğrencileri zorunlu olarak dijital ekranlara bağımlı hale getirmiştir. Okul yöneticileri öğretmenler ile iletişimlerinde dijital iletişim (WhatsUp, Bip, Zoom, Percilus gibi.) araçlarını kullanmış, okul ve zümre toplantıları gibi öğretmenlerin bir araya gelerek ortak karar vermesi gereken durumlarda sanal dijital ortamlar kullanılmıştır. Eğitim öğretim faaliyetleri bütün kademelerinde (öğrenci, veli, okul, il-ilçe milli eğitim müd. gibi.) benzer dijital araçlardan COVID-19 sürecinde yoğun bir şekilde yararlanılmıştır. Salgın sürecinde bu dijital araçlar öğrenci, veli, okul yöneticisi tarafından günün her saatinde kullanılmış, öğretmenler neredeyse 24 saat erişilebilir hale gelmiştir. Bu durum ev ortamlarını, günün her saatinde eğitim öğretim hizmeti veren okul ortamlarına dönüştürmüştür. Salgın döneminin ortaya çıkardığı bir diğer durum ise öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürebilmeleri için gerekli olan dijital materyal ihtiyacı ve bu dijital materyalleri kullanılabilecek öğretmen yeterlikleridir. Teknolojinin getirmiş olduğu aşırı yük ve öğretmenin teknoloji kullanımı konusundaki yetersizlikleri öğretmenlerde stres, motivasyon kaybı ve dijital tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Okul ve sınıf ortamında etkili ders ve nitelikli öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde öğretmenin kendi motivasyonu ve öğretme motivasyonu yüksek olması oldukça önemlidir. Öğretmenin öğretme motivasyonunun yüksek olması öğrencilere, okula ve eğitim sistemine katkı sağlayacak önemli faktörler arasında yer almaktadır. Çağın ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde görev ve sorumlulukları bulunan öğretmenlerin motivasyonunu düşüren etmenlerin tespit edilmesi ve bu etmenlerin ortadan kaldırılması gelecek nesillerin donanımlı bir şekilde yetiştirilmesinde oldukça önemlidir. Bilgiye zaman ve mekandan bağımsız erişebildiğimiz içerisinde bulunduğumuz dijital çağda, teknolojinin eğitime katkılarının oldukça fazla olduğunu muhakkaktır. Teknolojinin eğitim ortamlarını zenginleştiren ve nitelikli bir eğitime katkılarının yanında getirmiş olduğu olumsuzlukların belirlenmesi, bu olumsuzlukların en aza indirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması nitelikli bir eğitim için gerekli görülmektedir.

Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin yaşamış olduğu dijital tükenmişlik düzeyleri ile öğretme motivasyonu arasında ki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.3. Varsayımlar

- Çalışmada yer alan veri toplama araçlarının çalışma için uygun ölçme araçları olduğu varsayılmaktadır.
- Katılımcı öğretmenlerin ölçme araçlarındaki maddelere vermiş oldukları cevapların gerçek görüşleri olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmada, “Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği”, “Dijital Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmış olup, bu ölçeklerden toplanan verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, Batı Karadeniz Bölgesinde bir ilçede görev yapmakta olan 326 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve dijital tükenmişlik kavramları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Aşağıda araştırmada yer alan kavramlar tanımlanmaktadır:

Dijital Tükenmişlik: “Bireylerin yeni teknolojilere adaptasyon sürecinde yaşadıkları stres” (Kopuz & Aydın, 2020)

İçsel Motivasyon: Öğretmenlerin içsel motivasyon kaynakları bir işe başlamalarını ve o işte özverili olarak devamlılıklarını sağlayan ilgi, inanç ve değerlerdir (Deringöl, 2020).

Dışsal Motivasyon: Bireyleri harekete geçiren çevresel etmenler olarak ifade edilmektedir (Gün & Turabik, 2019:217-218).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Motivasyon

Motivasyon kavramı, Fransızca “Motive”, Latince “Movere” kelimelerinden türetilmiş olup, Türk Dil Kurumuna (TDK) göre “*isteklendirme, güdüleme*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022; Yapar, 2005). Woodworth (1918), bir organizmayı farklı yollardan hareket ettirme yeteneği kazandıran enerji birikimi şeklinde ilk olarak tanımlamış (Altunkaya, 2019), günümüzde ise farklı tanımları literatürde yer almaktadır.

Bireyleri eyleme geçiren güdü yada güdülerin toplamı olan motivasyon (Genç, 2012), Kurt (2013) tarafından ihtiyaç, arzu, istek ve dürtü olarak tanımlanırken, Waterman (2005; Akt. Karakaya & Ay, 2007) bireyi harekete geçiren iç, davranışa teşvik eden dış faktörleri motivasyon olarak ifade etmiştir. İç ve dış uyarıcıların bileşkesi olan motivasyon (Munn, 1968; Akt. Uzun, 2014), davranışı eyleme dönüştüren güdü, içten gelen arzu ve istek olarak da ifade edilebilir (Dur, 2014; Yılmaz & Günay, 2016). Motivasyon, yüksek düzeyde gayret sarf etme, hedefleri harekete dönüştüren isteklendirme sürecidir (İşgörür, 2020).

Motivasyon bireylerin işlerini önemsemesinde, zamanında ve standartlara uygun, kaliteli iş üretilmesini ve çalışanların iş tatminleri etkileyen önemli bir unsurdur (Küçük, 2008). Bireylerin kişilik özelliklerinin farklı olması motivasyonlarının da farklı olmasına neden olmakta (İşgörür, 2020), bu durum ise motivasyonun artırılması için bir standart belirlenmesinde bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Recepoglu, 2017). Motivasyonu etkileyen farklı unsurlar bulunmaktadır. Dur (2014) motivasyonun fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutlarının bulunduğu belirterek bu boyutları şu şekilde açıklamıştır. Fiziksel motivasyonda bireyin fizyolojik ihtiyaçlarının (yeme, içme, barınma gibi) giderilmesi, sosyal motivasyonda beğenilme, tanınma, topluluğa üye olma ve iyi bir meslek sahip olmak gibi sosyal ihtiyaçların giderilmesi, psikolojik motivasyonda ise ruhsal ihtiyaçların giderilmesi olarak açıklamıştır. Literatürde motivasyonun kaynağı olarak içsel ve dışsal boyut olarak ele alınmaktadır. Kimi bireyler içsel güdülerden motive olurken, kimi bireyler ise dışsal kaynaklardan motive olarak güdülenmektedir (Arslantaş, Tösten & Beştaş Marakçı, 2018; Ünal & Bursalı,

2013). Diğer bir ifadeyle bireyin motivasyon kaynağı kişisel tercihlerden kaynaklanıyorsa içsel, dış etmenler motivasyona kaynaklık ediyorsa dış motivasyondan bahsedilebilir (Hoy & Miskel, 2015; Akt. Taşdemir & İpek, 2019).

2.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon; kişisel tercihlere bağlı olarak bireyi harekete geçiren motivasyondur (Gün & Turabik, 2019; Hoy & Miskel, 2015; Akt. Taşdemir & İpek, 2019). İçsel güdüler bireylerin içten gelen merak ve ilgileri ile güçlenmektedir (Akbaba, 2006). Öğretmenlerin içsel motivasyon kaynakları bir işe başlamalarını ve o işte özverili olarak devamlılıklarını sağlayan ilgi, inanç ve değerlerdir (Deringöl, 2020). Öğretmenlik mesleğinde ideal olan içsel motivasyondur (Yazıcı, 2009). İçsel motivasyona öğretmenlerin öğrencilere öğretme ve toplumsal gelişmeye katkı sağlama arzusu yer almaktadır (Thompson & Turner, 2013).

2.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon; çevresel etmenlerin bireyi harekete geçirmesi olarak tanımlanmaktadır (Gün & Turabik, 2019). Dışsal güdüler kaynaklık ettiği çevreden kaynaklı ödül ve ceza gibi pekiştireçler ile güçlenmektedir (Akbaba, 2006). Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarında maaşları ya da çalışma şartları etkili olmaktadır (Deringöl, 2020). Dışsal motivasyonun kaynağını davranışın kendisinden ziyade övülme veya ödüllendirilme, toplum tarafından takdir edilme, kabul görme gibi davranış dışındaki araçlardan etkilenmektedir (Recepoğlu, 2017). Öğretmenlere verilen ödül ve cezalar, yönetici ve aile desteği dışsal motivasyondur (Yazıcı, 2009).

2.1.3. Motivasyonun Önemi

Kişilerin sosyal yaşamlarında başarılarını geliştiren ve kişilere yaşama karşı istekliliğini artıran unsurların başında “Motivasyon” gelmektedir (Ayık & Ataş, 2014). Bireyin fikir ve tutumlarında etkili olan (Candan & Gencel, 2015) motivasyon, kişilerin iş yaşamlarında süreklilik ile meslektaşlarına karşı tutumları üzerinde etkili olabilmektedir. Kişilerin motivasyonlarının artması, mesleki tatmin ve iş doyumu üzerinde etkili olmaktadır (Gökay & Özdemir, 2010). Kişinin mesleğine karşı olumlu tutumu mesleki bağlılıkları ve iş performansının olumlu

gelişmesine katkı sağlamaktadır (Deringöl, 2020; Önen & Kanayran, 2015). Çalışanlar bilgi veya beceri eksikliğinden dolayı motivasyon düşüklüğü yaşayabilecekleri gibi ilgi veya istek eksikliğinden dolayı da motivasyonsuzluk yaşayabilmektedirler (Bulut, 2022).

Çalışma ortamının kötülüğü ve çalışma süresinin fazla olması, kişilerin kendilerini yorgun hissetmelerine ve motivasyonlarının düşmesine neden olabilir. Sağlıksız çalışma ortamlarında çalışanların hem fiziksel hem de psikolojik olarak olumsuz etkilenebilmektedir (Bayazıd-Hayta, 2007).

Örgüt içerisinde çalışanların işi ile ilgili konulara odaklanmalarında, ilgilerinin canlı tutulmasında ve iş yerinde güven ortamının oluşmasında örgüt lideri kritik öneme sahip kişilerdir (Önen & Kanyaran, 2015).

2.1.4 Öğretmenlik Mesleğinde Motivasyon

Ülkeler, güçlü bir ekonomiye sahip olmak, ülkenin ve vatandaşlarının yaşam standartlarını artırabilmek ve varoluşlarını sürdürmek için eğitime ve eğitim reformlarına büyük yatırımlar yapmaktadır. Eğitim reformlarının amacına ulaşmasının en önemli elemanları bu reformları uygulayarak hayata geçirecek öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu reformları hayata geçirmesi, eğitim öğretime yansıtabilmesi ve öğrenciye aktarabilmesinde ise en önemli faktör öğretmen motivasyonu ve öğretmenin öğretme motivasyonudur. Bir okulda, en iyi idarecilere, müfredata, öğretim materyallerine sahip olsa dahi onları uygulama sürecine sokacak öğretmenlerin motivasyonları düşükse istenilen amaca ulaşılması oldukça zor olmakta, çoğu zamanda öğretmen motivasyonu göz ardı edilmektedir (Urhan, 2018). Oysa ki okulların amacına ulaşmasında ve etkililiğinde öğretmen motivasyonu ve performansı önemli bir role sahiptir (Ada vd., 2013). Öğretmen motivasyonunun yüksek olması eğitim politikalarının belirlenmesinde, eğitim reformlarının gerçekleştirilip uygulanmasında oldukça önemlidir (Neves & Conboy, 2001). Eğitim öğretim sürecinde öğretmen motivasyonu öğrencilerinde motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkilemesi muhtemeldir. Motivasyon öğrencinin okul öncesinden başlayarak eğitim öğretim sürecinden ayrılıncaya kadar her kademede okula yaklaşımları, akran ilişkileri, öğrenme performansları ve öğretmen ilişkilerinde önemli bir yere sahiptir (Center on Education Policy, 2017).

ABD’de 2006 yılında yapılan bir çalışmada öğrencilerin yaklaşık %70’i motivasyon eksikliklerinden dolayı okuldan ayrıldıklarını belirtmektedir (Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006). Öğrencinin okul terkine kadar götüren motivasyon eksikliğinin giderilmesinde, öğretmen desteği büyük öneme sahiptir. Öğretmenin öğrencisini motive edebilmesi, öncelikli olarak öğretmenin motivasyonunun yüksek olmasına bağlıdır. Öğretmen motivasyonunun yüksek tutulması tek bir faktöre bağlı olmayıp, farklı süreç, olgu ve değişkenlere bağlı bir durumdur. Bu değişkenler arasında etkili olan faktörler arasında öğretmenin iş doyumunu yer almaktadır (Urban, 2018). Öğretmenin motivasyon, iş doyum ve örgütsel bağlılıklarının yüksek olması, öğretmenin bilgi, yetenek ve güçlerini okul başarısı yönünde daha fazla kullanmasına, dolaylı olarak okulun amaçlarına katkı sağlamasına neden olmaktadır (Kılıç, 2019). Öğretmen motivasyonu eğitimin kalite, verimlilik ve örgütsel bağlılık unsurlarını olumlu yönde etkilemektedir (Karaköse & Kocabaş, 2006). Motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin iş doyumları ve performansları motivasyonu düşük olanlara göre daha yüksek olduğu bilinmektedir (Iwu, Gwija, Benedict & Tengeh, 2013). Öğretmenin motivasyonunun yüksek olması, yeniliklere açık olmasını ve kendilerini işlerine adanarak nitelikli eğitim vermelerini sağlamaktadır (Kılıç, 2019). Öğretmen motivasyonunun yüksek olması öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Motivasyonu düşük olan öğretmenin öğrencisini motive etmesi beklenemez (Neves & Conboy, 2001). Öğretmenin iş doyum ve motivasyonunun yüksek olması okulların hedeflerine ulaşmasında ve eğitim sistemlerinin gelişmene katkılar sunmaktadır (Wang, 2017).

2.2. Dijital Tükenmişlik

COVID-19, insanların günlük yaşamlarında sosyal medya kullanımı, web seminerleri, podcast’ler ve sanal toplantılar aracılığıyla dijital etkileşimlerin uygulanmasını hızlandırdı. Bu büyük miktardaki sanal taahhüt yeni gerçekliktir ve önerdiğimiz bu sanal aşırı yük "dijital tükenmişlik" olarak adlandırılmalıdır.

COVID-19 salgını telekonferans, telekomünikasyon, çevrimiçi öğrenme ve sosyal medya kullanımı artarak, dijital ekranlara, tabletlere ve akıllı cihazlara bağlı olarak geçirilen sürenin artmasına neden olmuştur (Mheidly, Fares, & Fares, 2020; Wroclawski, 2020). Kurumlarda yüz yüze iletişimin yerini çevrimiçi

gerçekleştirilen toplantılara, akademik konferanslara yerini bırakmış, eğitim ortamlarının sanal ortamlara kaymasına neden olmuştur (Mheidly, Fares, & Fares, 2020). Eğitim sektörünün çevrimiçi öğrenmeye yönelmesi çevrimiçi kurslara olan talepleri artırmış, Coursera ve edX gibi eğitim veren kuruluşlar ücretsiz olarak çevrimiçi kurslar vermeye başlamıştır (Shah, 2020). Bu süreç insanların tablet, telefon ve bilgisayar gibi dijital ekranların karşısında geçirdikleri sürenin artmasına neden olmuştur. Dijital ekranların karşısında geçirilen sürenin artması kişilerde stres, kaygı ve tükenmişlik duygularının artmasına neden olmuştur (Mheidly, Fares, & Fares, 2020; Shah, 2020). Gerginliğe neden olan duygusal, fiziksel veya zihinsel bir tepki olan stres (Davis, 2021), kişilerin gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamında pek çok olumsuzluklara neden olmaktadır. Özellikle iş yaşamlarında kalıcı bir sağlık problemi olan tükenmişlik, kişilerde başarısızlık duygusunun artmasına neden olabilmektedir (Maslach & Leiter, 2017). Tükenmişlik duygusunun etmenlerinden birinin de stres olduğu öngörülmekte ve stres ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla çalışmalar yürütülmektedir (Sansone & Sansone, 2013). Çok fazla dijital ortamlarda bulunmak kişilerin kendilerini stres altında hissetmelerine, stres ise dijital tükenmişliğe neden olmaktadır (Şirin, Eraltı Şirin, & Can, 2021). İşyerlerinde teknolojinin kişilere yüklediği çoklu görevler, e-posta ve sosyal medya mesajları kişilerin algıladıkları stres düzeylerini, tükenmişlik duygularını olumsuz etkilemekte, kaygı ve depresyon duygularının artmasında etkili olmakta (Reinecke vd., 2017), iş verimlerini de düşürmektedir (Reinke & Chamorro-Premuzic, 2014). Teknoloji ile yoğun vakit geçirilmesi kişilerin kendilerini yorgun ve tükenmiş hissetmelerine neden olabilir. Çevrimiçi toplantılar yüksek düzeyde fizyolojik aktiviteler gerektirmekte, bu durum kişilerde gerginlik, endişe ve stres yaşamalarına neden olmaktadır (Sharma vd., 2020). Çalışanlardan yüksek iş performansı beklenmesi, çalışanların kendilerini yıpranmış ve tükenmiş hissetmelerine neden olabilir (Frudenberger, 1974). Tükenmişlik, bir çeşit "insan-iş" ilişkisi içerisinde oluşan, temelde stres kaynaklı duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş sendromu olarak tanımlanmaktadır (Maslach & Jackson, 1985). Stresli iş ortamları iş doyumunu olumsuz etkilemekte, mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır (Avşaroğlu, Deniz & Kahraman, 2005).

Teknolojinin günlük yaşamda yoğun kullanımı hayatımızda büyük bir dijital dönüşüm yaratmış, bu dönüşüm Zoom yorgunluğu, dijital detoks, dijital yorgunluk, dijital tükenmişlik (Kahraman, 2023; Wroclawski & Heldwein, 2020), teknostres, dijital stres gibi kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kavramların temelinde kişilerin çalıştıkları işlerin teknoloji temelli yaşamış oldukları olumsuzluklar yer almaktadır. Erten, & Özdemir (2020) “*Dijital Tükenmişlik*” kavramını dijital araçların uzun süreli kullanımından kaynaklı olarak stres, yorgunluk gibi fiziksel problemlerin ortaya çıkması, ilgisizlik, duyarsızlaşma gibi zihinsel problemler olarak tanımlamıştır. İlk olarak psikolog Craig Brod tarafından teknostres; “*Yeni teknolojilere adapte olamamaktan kaynaklanan modern bir uyum (adaptasyon) hastalığı*” olarak tanımlamıştır (Akınoğlu, 199, s. 160; Davis-Millis, 1998). Özyılmaz (2021) “*Dijital Stres*” kavramını, kurumlarda dijitalleşme süreçlerinde ki belirsizlikler, çalışanlara aşırı iş yüklenmesi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan dijital karmaşıklıkların neden olduğu stres olarak tanımlamıştır. Wimmer & Waldenburger (2020) “*Dijital Stres*”i, modern dijital teknolojilerin kullanım esnasında, bu teknolojilerle sağlıklı bir şekilde üstesinden gelememenin sonucu ortaya çıkan yorgunluk ve gerginlik olarak ifade etmiştir. Yöneticilerin teknolojiyi kullanarak çalışanlarına mesai saatlerinin haricinde ulaşarak iş talep etmesi, aile ve iş hayatı arasındaki sınırların ortadan kalkması, çalışanlarda iş temelli stres yaşamalarına neden olmaktadır (Yalçın & Beğenirbaş, 2021). Teknolojinin neden olduğu stres teknostres olarak adlandırılmakta, teknostres ise kişinin kendini yetersiz hissetmesine, iş doyumunda ve verimliğinde azalmaya neden olmaktadır (Tarafdar vd, 2007). Kronik işyeri stresinin neden olduğu tükenmişlik, COVID-19 salgını ile birlikte dijital ekranların karşısında uzun süre kalınmasının bir sonucu olarak dijital tükenmişliğe dönüşmüştür (Mheidly, Fares, & Fares, 2020). Tükenmişlik tanımının getirdiği yorgunluk ve bitkinliği, teknolojiye fazla maruz kalmayı kapsayan ve günümüzde özellikle COVID-19 sonrası daha sık karşılaşılan bir durum olan dijital tükenmişlik, beraberinde pek çok sorunu da getirmekte; kişileri fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkileyebilmektedir (Kahraman, 2023). Dijital platformlarda gerçekleştirilen toplantılarda yüz yüze gerçekleştirilen toplantılara göre iletişimde eksikliklere neden olmaktadır. Bu nedenle dijital platformlarda gerçekleştirilen toplantılar daha çok dikkat gerektirmekte, bu da kişileri olumsuz etkilemektedir (Schoenenberg, Raake, Koeppe, 2014), Akıllı telefonlar, dizüstü bilgisayarlar ve tabletler aracılığı

ile sürekli ulaşılabilir olma durumu dijital tükenmişliğe neden olmakta, bu da işyerlerinde yorgunluk, bitkinlik ve düşük işverimi olarak yansıtmaktadır (Sharma vd., 2020).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

YÖK Tez Motivasyon, Öğretmen, Öğretme anahtar kelimeleri ve 2010-2023 yılları arasında yayınlanan tezler listeleildiğinde 12 adet yüksek lisans, 1 adet doktora tezinin yapıldığı görülmüştür. Bu tez özetleri aşağıda belirtilmiştir.

Fidan (2014) yapmış olduğu çalışmada İngilizce okutmanlarının öğretmen motivasyonlarını etkileyen etmenlerin neler olduğunu anlamak ve analiz etmekle birlikte İngilizce okutmanlarının davranışlarını şekillendiren motivasyonel ve de-motivasyonel etmenleri bulmayı, öğretmenin motivasyonu ile öğretme isteği arasında bulunan ilişkiyi açıklamayı hedeflemiştir. Bunun için Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan devlet üniversitelerinde İngilizce öğreten 40 İngiliz dili okutmanına öğretmen motivasyonu ile ilgili 27 maddelik iki farklı anket uygulamıştır. Araştırma neticesinde içsel ve geçmişten gelen etmenler İngilizce okutmanlarının motivasyonlarına etkisinin önemli olmasına rağmen kurum, bulunulan şehir, kullanılan materyal, öğrencinin hazır bulunuşluluğu gibi dışsal etmenlerin etkisinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Topuz (2014) beden eğitimi öğretmenlerinin öğretme tutkusunu şekillendiren ve bu isteğin devamlılığını sağlayan etkenlerin neler olduğu, bu etkenlerin öğretmenlerin öğretme isteği üzerinde ne yönde ve şekilde etkilediğini açığa çıkarmayı hedeflemiştir. 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında MEB'e bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan 388 beden eğitimi öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmadaki öğrenci grubunu ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda eğitim gören öğrenciler arasından rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 345 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bölüm, cinsiyet, medeni hali değişkenine göre 'Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlere ilişkin Tutum ölçeği' süreç motivasyon etmeninde; devlet ya da özel okulda görev yapma hali değişkenine göre süreç motivasyon ve girdi kurumsal yapı etmenlerinde; çocuk sayısı değişkenine göre

girdi-kurumsal yapı etmenlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu görmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin lisans eğitimi aldıkları bölüm, kıdem, cinsiyet, medeni hali değişkenine göre ‘öğretme tutkusuna sahip öğretmen özelliklerine ilişkin tutum ölçeği’ nin her iki boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Öğretme tutkusuna sahip öğretmenlerin iki alt boyutta da sergiledikleri özelliklerin öğretme isteklerini yansıtmaları konusunda öğrenciler tarafından kabul edildiğini görmüştür. Öğrencilerin yaş, sınıf, cinsiyet özelliklerine göre ‘öğretme tutkusuna sahip öğretmen özelliklerine ilişkin tutum ölçeğinin’ iki boyutunda da anlamlı düzeyde farklılık olduğunu görmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin ‘öğretme tutkusuna sahip öğretmen özelliklerine ilişkin tutum ölçeği’ alt boyutları ile ‘öğretme tutkusuna sahip öğretmen özelliklerine ilişkin tutum ölçeği’ alt boyutları arasında farklı seviyelerde pozitif yönlü ilişkiler olduğunu tespit etmiştir.

Birinci (2015) ortaokul da görev yapan İngilizce öğretmenlerinin motivasyon ve demotivasyon kaynaklarını tespit etmeyi ve öğretme etkinliklerinin bu faktörlerden ne düzeyde etkilendiğini açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Farklı şehirlerde görev yapan 149 öğretmenden veri toplanarak karma yöntemle yapılan bu çalışmada araştırmacı açıklayıcı araştırma desenini kullanmıştır. Çalışılan öğretmen grubu tarafından öğrenci ile ilgili faktörlerin yüksek oranda motive edici olarak kabul edildiğini göstermiştir. Yönetim ile ilgili bazı detaylar, veli, maaş, hizmetiçi eğitimler, mesai saatleri, iş güvenliği, iş özerkliği, meslekteki kıdem olanakları, toplumdaki statüleri ve iş arkadaşları arasındaki sosyal iletişim olanakları da motive edici unsurlar olarak bulunmuştur. Bunun yanında müfredat, ders kitapları ile alakalı çeşitli faktörler, genel eğitim politikalarındaki değişiklikler, teftişler birçok İngilizce öğretmeni için motivasyon düşürücü olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğretme süreçleri bu faktörlerden etkilenmekle beraber etkinin boyutu öğretmenler arasında farklılık göstermiştir. Eğitimcilerin bir kısmı bu faktörlerden ciddi şekilde etkilenirken bazıları ise öğretme sürecinde motivasyon düşürücü etmenlerin olumsuzluklarından etkilendiğini düşünmemektedir.

Tokgöz (2015), çalışmasında İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin motivasyonlarının öğretme ve öğrenme süreçlerinin eğitim yapılan alanların fiziksel koşullarından hangi biçimde etkilendiğini araştırmıştır. Araştırma 250

öğretmen katılımcının verileri kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların % 95' i eğitim ortamının fiziksel koşullarının öğretme ve öğrenme motivasyonunu etkilediğini düşünmektedir. Sınıf mevcudunun fazla olmasının motivasyonu olumsuz yönde etkilediği, mevcudun az olmasının ise olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Bu çalışmada öğretmen motivasyonlarının fiziksel koşullardan etkilenme durumunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Altay (2019), Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretme motivasyonları ile alakalı fikirlerini açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyetleri ile ilgili düşüncelerine ulaşmak için araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu, nicel verilerin toplanmasında ise “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın anket çalışmasına 120 müzik öğretmeni katılmıştır. Araştırma neticesinde müzik öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının ortalama seviyede olduğu, içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Evli müzik öğretmenlerinin iç ve dış motivasyonları, bekar müzik öğretmenlerinin iç ve dış motivasyonlarından daha yüksek bulunmuştur. Yıl boyunca fazla seminere katılan müzik öğretmenlerinin motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyetlerini; müzik dersinin amaçlarına ulaşılmasını engelleyen birtakım sorunların varlığı, maaş sıkıntısı, kendini yetersiz hissetme, veli ve öğrencinin ilgisizliği, kalabalık sınıflar, ders kitaplarının işlevsizliği, müzik ders saatlerinin yetersizliği, okullardaki fiziki şartların yetersiz oluşu, müzik sınıfının olmaması gibi sorunların varlığının olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Koylu (2019), yabancı dil öğreniminde öğrenme öğretme sürecinin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Öğrenci motivasyonuna karşı öğretmenlerin bakış açısında çalışmada yordanmış, öğretmenlerin öğretme süreçlerine motivasyonun etkilerinin neler olduğu incelenerek karşılaştırılmıştır. Çalışmanın verileri ortaokul öğrencileri ve İngilizce öğretmenlerine uygulanan 20 soruluk anketlerle elde edilmiştir.

Kütükcü (2020), yaptığı araştırma ile ilkokul da görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının neler olduğunu bulmayı ve türlü demografik değişkenlerle farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma tarama modeli ile yapılmış ve veriler farklı bölgelerde görev yapan 429 öğretmenden toplanmıştır. Bilgilerin toplanması için 'Öğretme Motivasyonu Ölçeği' ve 'Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' kullanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin öğretme motivasyonları orta yüksek seviyede bulunmuş olup, ölçeğin alt boyutu olan içsel öğretme motivasyonlarının yüksek, dışsal öğretme motivasyonlarının ise orta yüksek seviyede bulunduğu saptanmıştır. Çalışmaya dahil olan ilkokul öğretmenlerinin öğretme motivasyon seviyeleri ile 'cinsiyet, uzaktan eğitim hakkında önceden bilgi sahibi olma, kurumun özel ya da devlet okulu olması, teknoloji kullanımına yatkınlık' değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ancak 'yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem' değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik davranışları ile öğretme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Ahraz (2021), çalışması ile öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ile öğretme motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 388 öğretmen çalışmaya katkı sağlamıştır. Çalışma sırasında veri toplamak için 'Kişisel Bilgi Formu', 'Öz Düzenleme Ölçeği', 'Öğretme Motivasyonu Ölçeği' kullanılmıştır.

Çalışma neticesinde 30-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin içsel motivasyonlarının 22-29 yaş, 41-45 yaş ve 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden, 30-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğretme motivasyonu seviyeleri 22-29 yaş aralığındaki öğretmenlerinkinden düşük bulunmuştur. 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin dışsal motivasyonu 22-29 yaş aralığındaki öğretmenlerinkinden düşük olduğu tespit edilmiştir. 30-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının 22-29 yaş aralığı ve 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerinkinden düşük, 36-40 yaş aralığında yer alan öğretmenleri öğretme motivasyonlarının 22-29 ve 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerden düşük olarak tespit edilmiştir. Liselerde çalışan öğretmenlerin içsel motivasyon seviyesi ortaokulda çalışan

öğretmenlerinkinden yüksek bulunmuş, İlkokulda çalışan öğretmenlerin öğretme motivasyon seviyesi ortaokulda çalışan öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmüştür. öğretmenlerin medeni hali, cinsiyet, mesleki kıdem ve aynı okulda görev süresi değişkenlerine bağlı olarak içsel ve dışsal motivasyon ile öğretme motivasyonunda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğretme becerileri ile öğretme motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının %1,3 düzeyi öz düzenleme becerileri ile açıklanmaktadır.

Dağ (2021) öğretmenlerin program okuryazarlık seviyesi ile öğretme motivasyonu seviyeleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla program okuryazarlık ve öğretme motivasyonu seviyeleri öğretmenlerin medeni hal, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul çeşidi, okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından da karşılaştırmıştır. Çalışma ilişkisel tarama deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sırasında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde 2019-2020 eğitim öğreti yılında görev yapan öğretmenler arasından basit rastgele örneklem yöntemiyle tespit edilen 388 öğretmen ile çalışmıştır. Bilgi toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgi Formu', 'Eğitim Programı okuryazarlığı ölçeği' ve 'Öğretme Motivasyon Ölçeği' kullanılmıştır. Öğretme motivasyon ölçeği alt boyutlarına ait içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öğretme motivasyonu seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretme motivasyonunun yaş, okul türü, mesleki kıdem, cinsiyet, aynı okulda çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamış ancak kadın öğretmenlerin genel öğretme motivasyonları ve içsel doyumunun erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür.

Topak (2021), yapılan bu çalışma ile müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet durumları ve öğretme motivasyonları ile ilgili tutumlarını tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; mezun olduğu fakülte, medeni hali, kadro durumu, yaş, cinsiyet, çalıştığı okul çeşidi, mesleki kıdem yılı, kadro durumu, enstrüman çalışmalarına devam etme, senelik katılım sağlanan hizmetiçi çalışmalar, senelik gidilen konser, okulda senelik yapılan etkinlik sayısı ve okulda müzik dersliğinin olup olmama değişkenlerine göre öğretme motivasyonları arasındaki ilişki durumunu tespit etmiş. Araştırmada veri toplamak

için 'Öğretme Motivasyonu Ölçeği' müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyetlerini tespit etmek içinde 'Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanmıştır. Çalışmaya Osmaniye'de çalışmakta olan 40 öğretmene katılmıştır. Sonuç olarak müzik öğretmenlerinin öğretim motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu, içsel motivasyon düzeylerinin yüksek, dışsal motivasyon düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bulgular cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Çelik (2022), çalışmasında teknostresin öğretmenlerin öğretim motivasyonu ile mutluluk düzeylerine etkisini tespit etmiştir. Bu çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmış olup, çalışmanın örneklemini basit seçişiz yöntemle belirlediği çalışmaya 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 389 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada “Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği”, 'Öğretme Motivasyonu Ölçeği' ve 'Mutluluk Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin mutluluk seviyeleri ileri seviye, teknostres seviyeleri orta, içsel ve dışsal motivasyon seviyeleri orta seviyede bulunmuştur. Öğretmenlerin teknostres seviyeleri ile teknoloji kullanım yatkınlığı, günlük teknolojik kaynak kullanım süresi ve mesleki kıdem faktörleri arasında; öğretim motivasyonu ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı farka rastlamıştır. Bununla beraber teknostres ve dışsal motivasyon arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde, teknostres ve mutluluk arasında negatif yönlü düşük seviyede, dışsal motivasyon ile mutluluk arasında pozitif yönde düşük seviyede ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin teknostres puanları üzerinde %3.7'sinin mutluluk değişkeni ile açıklanmıştır.

Kahvecioğlu (2022), çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmeye dair motivasyonlarını bulmayı, öğretmeye ilişkin motivasyonları ile öğretim ortamı algıları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu maksatla Türkiye'nin değişik illerinde çalışan 202 fen bilimleri öğretmeninden veri toplamış ve ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Veri toplamak için 'Katılımcı Bilgi Formu', 'Yapılandırmacı Öğretim Ortamı Ölçeği', 'Öğretmen Motivasyonu Ölçeği' ve 'Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği' kullanmıştır. Çalışma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin motivasyonlarının mesleki kıdem ve cinsiyet açısından farklılaşmadığını görmüş, fen bilimleri öğretmenlerinin bazen

seviyesinde öğretmeye dair motive olduklarını görmüştür. Motivasyonun alt boyutlarında ise içsel motivasyonlarının dışsal motivasyondan daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile öğrenci katılımına ilişkin öz-yeterlilikleri arasında anlamlı seviyede bir ilişki olduğunu görmüştür. Netice olarak fen bilimleri öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının öz-yeterlilik inançları ile alakalı olduğunu görmüş fakat öğrenme ve öğretme ortamı ile öğretme motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır.

Orhan (2022), ingilizce aday öğretmenlerinin öğretme ve akademik motivasyonu ile motivasyonel çalışma şartlarına ilişkin değerlendirmelerini bulmak ve bu faktörler arasındaki ilişkileri irdeleyerek programlara kuramsal açıdan bakış açısı getirmek ve öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın veri grubunu Türkiye'nin batısındaki ingilizce öğretmenliği bölümünde okuyan 367 öğrenci oluşturmuştur. Bilgi toplamak için 'Öğretme Motivasyonu Ölçeği', 'Motivasyonel Çalışma Koşulları Ölçeği' ve 'Akademik Motivasyon Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının içsel öğretme motivasyonu ile dışsal akademik motivasyonlarının diğer motivasyon türlerinden daha yüksek; motivasyonel çalışma şartlarının her bir motivasyon çeşidiyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğretme öğrenme sürecinde ingilizce öğretmen adaylarının özerklik, yeterlik, ilişkili olma ihtiyaçları desteklendiğinde içsel moivasyonlarının arttığını görmüştür.

2.3.2. Dijital Tükenmişlik ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Yök tezde dijital ve tükenmişlik anahtar kelimeleri ile yapılan tarama neticesinde hiç bir tez çalışmasının bulunmadığı görülmüştür. Tükenmişlik, dijital ve Teknostres anahtar kelimeleri eğitim ve öğretim alanında yapılan taramada 13 adet tez çalışmasının bulunduğu görülmüştür.

Çetin (2017), çalışmasında okul yönetiminde görev alan eğitimcilerin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma esnasında Edirne ilinde görev yapan 285 okul yöneticisinden toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırma sırasında 'Teknostres Ölçeği' ile Bireysel Yenilikçilik Ölçeği' nden faydalanılmıştır. Çalışmanın bitiminde okul yönetiminde görev alan eğitimcilerin teknostres algılarının orta

seviyede olduğu görölmüş, okul yönetiminden sorumlu eğitimcilerin teknostres algılarının mesleki kıdem, yaş ve teknoloji ile alakalı hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre değiştiği izlenmiştir. Teknostres ile bireysel yenilikçilik arasında düşük seviyede negatif ve anlamlı bir ilişkiye, tekno-güvensizlik ile bireysel yenilikçilik arasında düşük seviyede negatif ve anlamlı seviyede ilişkiye, tekno-belirsizlik ile bireysel yenilikçilik arasında düşük seviyede pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlamıştır.

Keleş (2018), sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji destekli öğretim çalışmaları esnasında ilkokul dördüncü ve üçüncü sınıf kazanımları doğrultusunda öğrenme ortamları tasarlama ve dijital hikaye oluşturma öncesi ve sonrasında strese yönelik görüşleri, teknoloji ve teknostres durumlarının değişimini tespit etmeyi hedeflemiştir. Bununla beraber sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin değişimini de izlemiştir. Çalışmayı Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programında öğrenime devam eden 79 öğretmen adayı ile yapmıştır. Araştırma durum çalışması desenindedir. Veriler TPAB ölçeği ve TPAB formu kullanılarak elde edilmiştir. Bilgi toplama araçları sınıf öğretmeni adaylarının dijital hikaye oluşturma çalışması ve teknoloji destekli öğretim uygulamalarından önce ve sonra olmak üzere iki defa uygulamıştır. Neticede sınıf öğretmenleri adayları teknolojinin anlamlandırılmasında ön test ve son testte teknolojinin işlevi, bilginin kullanımı, teknolojinin katkısı, üretim konularına önem vermiş, ön testte sınıf öğretmeni adayları açıklamalarında teknolojinin olumsuz etkileri üzerinde dururken bu etki son testte yok olmuştur. Son testte görüşme formlarına bakıldığında öğrencilerde strese yol açan konuya dijital hikaye yanıtı verildiği saptanmıştır. Teknoloji ile ilgili konularda heyecanlanıp zorlandıkları, nasıl yapılacağı hakkında fikirlerinin olmamasından dolayı endişelendikleri görölmüş bundan dolayı dijital hikaye hazırlama çalışmasının öğrencilerde strese neden olduğu tespit etmiştir.

Ensar (2021), hizmet içi eğitimler sırasında İngilizce öğretmeni olarak görev alan öğretmenlerin tekno-pedagojik alan bilgisi ve teknostres seviyeleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma için 252 hizmet içi İngilizce öğretmeninden veri toplanmış, veri toplamak için 'EFL_TPACK anketi' ile 'Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği' kullanmıştır. Araştırma

sonucunda katılımcıların düşük seviyede teknostres yaşadıklarını ve TPAB'nin alt boyutlarında yüksek seviyede oldukları görülmüştür. Bunun yanında TPAB ile teknostres arasında negatif bir korelasyon ortaya çıkmıştır. Katılımcıların mesleki kıdem, yaş, cinsiyet değişkenlerine göre TPAB ve teknostres seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Kıncı (2021), öğretmenlerin teknostres seviyelerini tespit etmeyi ve bu seviyenintürlü faktörlere göre değişimini açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışma sırasında yakınsayan paralel karma araştırma deseni tercih edilmiştir. Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Edirne 'de farklı kademelerde çalışan 526 öğretmenden 'Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği' kullanılarak elde etmiştir. Çalışmanın nitel bölümünde 18 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri almıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin teknostres seviyelerinin genel olarak orta seviyede olduğu görülmüş yine öğretmenlerin öğretme-öğrenme, teknik sorun kaynaklı, süreç kaynaklı, sosyal kaynaklı teknostres alt boyutlarında orta seviyede teknostres yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin kişisel sebeplerle ve meslekle ilgili teknostres alt boyutlarında düşük seviyede teknostres yaşadıklarını görmüştür. Öğretmenlerde mesleki kıdem ve yaş ilerledikçe teknostres seviyelerinin arttığı tespit edilmiş ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla teknostres yaşadığını bulmuştur. Genel anlamda eğitim seviyesi arttıkça teknostres seviyesinin azaldığını tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin teknostres seviyelerinin Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin teknostres seviyelerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu görmüştür. Ders anlatımı esnasında BİT kullanan öğretmenlerin kullanmayan öğretmenlere oranla teknostres seviyelerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu bulmuştur.

Yangöz (2021), araştırmasında, yabancı dil öğretim görevlilerinin tükenmişlik ile teknostres düzeyleri arasındaki ilişkisini incelemek, gelecek senelerde çevrimiçi eğitimin rolü ve önemine dair tavsiyelerde bulunmayı amaçlamıştır. Çalışma esnasında Maslach 'MBI_ES Tükenmişlik Ölçeği' ile 'Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği' kullanmış ve üniversitelerde yabancı dil öğretim görevlisi olarak çalışan 188 katılımcıdan veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretim görevlilerinin orta düzeyde teknostrese

ve düşük düzeyde tükenmişlik seviyesine sahip olduğunu tespit etmiştir. 21-25 yaş ile 45 yaş ve üzeri öğretim görevlileri teknostres seviyesinin en yüksek olduğu grup olarak bulunmuştur. Kadın öğretim görevlilerinin teknostres seviyelerinin önemli oranda daha yüksek olduğu görülmüştür. Bazı tükenmişlik alt boyutları ile teknostres düzeyleri arasında ilişki bulunmuştur.

Arslan (2022) öğretmenlerin teknostres seviyeleri ile problem çözme yetenekleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Veriler 3143 öğretmenden Problem Çözme ve Teknostres ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin teknostres seviyelerinin orta, problem çözme beceri seviyesinin yüksek seviyede olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin teknostres seviyelerinin branş, mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu, çalışılan kurum faktörlerine göre farklılaştığı fakat İkamet edilen yer, medeni durum, yaş faktörlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Teknostresin problem çözme becerileri üzerindeki rolünün anlamlı seviyede olduğunu tespit etmiştir.

Çalışkan (2022), öğretmen adaylarının teknostres seviyelerini bulmak için öğretme- öğrenme süreci kaynaklı, kişisel odaklı, teknik konu kaynaklı, meslekle ilgili, sosyal kaynaklı alt boyut teknostres seviyelerini araştırmış; neticede aylık gelir miktarı, mezun olunan lise türü, cinsiyet, öğrenim görülen bilim dalı, günlük internet kullanım sürelerine göre orta düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Gürültüoğlu (2022), çevrimiçi İngilizce eğitimi veren İngilizce öğretmenlerinin motivasyon seviyelerini incelemeyi, ileriki tarihlerde çevrimiçi öğretime ilişkin öğretmen motivasyonunu iyileştirmek için tavsiyelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu gayeyle Bir devlet üniversitesi yabancı diller bölümünde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden teknostres, tükenmişlik, tekno pedagojik alan bilgisi öz yeterliliği, motivasyon, gelecekte çevrimiçi öğretimi kullanma tercihleri gibi kavramlarla ilgili fikirlerini paylaşımlarını istemiş ve bulgular katılım sağlayan öğretmenlerin çoğunluğunun çevrimiçi öğretime karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir.

Kayaokay (2022), sınıf öğretmenlerinin teknolojik yeterlilikleri ile yaşamış oldukları teknostres arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmaya 290 sınıf öğretmeni katılmış, veri toplama aracı olarak 'Öğretmenlerin Eğitim

Teknolojileri Kullanım Düzeyleri Ölçeği' ve 'Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği' ni kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım seviyesine ait fikirleri 'Katılıyorum' düzeyinde, teknostres seviyelerine ait fikirleri de ' Kısım Katılıyorum' düzeyindedir. Katılımcı düşünceleri teknoloji okur-yazarlığı ile cinsiyet değişkeni, sosyal etik ve yasal hükümler alt boyutları arasında; Teknoloji okuryazarlığı ile medeni hal değişkeni alt boyutunda; teknoloji okuryazarlığı ile eğitim düzeyi değişkeni, derse teknoloji entegrasyonu ve iletişim alt boyutunda; sosyal odaklı teknostres ile cinsiyet alt boyutu arasında; teknik konu odaklı teknostres ile yaş değişkeni arasında; kişisel odaklı teknostres ile eğitim durumu değişkeni arasında; öğretme-öğrenme kaynaklı, mesleğe yönelik ve teknik konu kaynaklı teknostres ile mesleki kıdem değişkeni alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Kutlu (2022), araştırmasında ortaokul da görev yapan öğretmenlerin teknostres algı düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmaya Samsun'da görev yapan 500 ortaokul öğretmeni ile yapmış ve veri toplama aracı olarak 'Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği' ile 'Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerini Belirleme Ölçeği' kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin teknostres algı seviyeleri ve uzaktan eğitime ilişkin algı düzeylerini orta seviyede bulmuştur. katılımcıların teknostres algı düzeylerinin branş, bilgisayar kullanım deneyimi ve yaş faktörlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu fakat eğitim durumu ve cinsiyet faktörlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Teknostres algı seviyesinde 21-30 yaş arası öğretmenler, beden eğitimi öğretmenleri ve '1-5' yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler arası ile bilgisayar kullanım tecrübesi olan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık bulmuştur. Teknostrese sebep olan nedenler arasında teknolojiyi yakalayamama, yeni teknolojilere uyum sağlayamama korkusunun olduğu bu durumun bilgisayar tecrübesi ile ters orantılı yaş ile doğru orantılı olduğunu bulmuştur.

Öztürk (2022), okul öncesi öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri ile teknoloji kullanım istekleri, kaygıları, mesleki tükenmişlikleri ve dijital yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedeflemiştir. Veri toplamak için 536 katılımcı ile çalışmış, 'Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Dijital Yeterlilikler Ölçeği',

'Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği', Öğretmenlerin BİT Tutumları Ölçeği' kullanmıştır. Çalışmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri ile BİT tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunurken dijital yeterlilikleri ve tükenmişlikleri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Uğraş (2022), araştırmasında öğretim elemanlarının uzaktan eğitime dair tutumları ile teknostres ve teknoloji kabul seviyeleri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Çalışmasında Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan uzaktan eğitim yöntemi ile ders veren 16 üniversitede çalışan 957 öğretim elemanından 'Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği', 'Teknostres Ölçeği', 'Teknoloji Kabul Ölçeği' aracılığıyla veri toplamıştır. Çalışmada karma yöntem kapsamında olan açıklayıcı sıralı desen kullanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretim elemanlarının teknoloji kabul, teknostres ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının bilim dalı, unvan, cinsiyet, kıdem faktörlerine göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu bulmuştur. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi, kullanıma yönelik tutum, teknoloji kabulün algılanan kullanışlılık, algılanan eğlence, kolaylaştırıcı durumlar, öz yeterlik alt boyutlarını; teknostresin tekno-karmaşa, tekno-belirsizlik, tekno-istila alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığını bulmuştur. Teknolojik kabul, teknostresi direkt ve olumsuz yönde; teknostres uzaktan eğitime yönelik tutumu doğrudan olumsuz yönde, teknolojik kabul uzaktan eğitime ilişkin tutumu direkt ve olumlu yönde etkilemektedir. Neticede öğretim elemanlarının teknolojik kabul ve teknostres düzeylerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını etkilediğini tespit etmiştir.

Yapılan literatür çalışmasında dijital tükenmişlik kavramı ile yapılan tez çalışmalarına rastlanmazken, teknoloji içerikli teknostres, teknostres algısı, dijital yeterlik, teknolojik yeterlik ve teknoloji kabul kavramlarına yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmalarda bireysel yenilikçilik, teknopedagojik yeterlik, mesleki tükenmişlik, problem çözme becerileri, motivasyon ve uzaktan eğitim algısı ile aralarındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. Bu tez çalışmalarının büyük bir çoğunluğu ise COVID-19 salgını sonrası dönemi içermektedir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, ölçekler, verilerin toplanması ve analiz başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin, dijital tükenmişlik ve öğretme motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Betimsel tarama modeli, mevcut durumu mümkün olduğu kadar dikkatli ve tam bir şekilde özetleyen, bir grubun belirli özelliklerini oraya koymak amacıyla verilerin toplandığı çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2019). Tarama modellerinden iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2019).

3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Zonguldak İli Ereğli İlçesinde kamuya bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 326 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine dair frekans ve yüzde oranları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	(f)	%
Kadın	214	65,6
Erkek	112	34,4
Toplam	326	100

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %65,6’sı (N=214) kadın ve % 34,4’ü (N=112) erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre frekans ve yüzde oranları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mesleki Kıdem	(f)	%
0-5 Yıl	30	9,2
6-10 yıl arası	54	16,6
11-15 yıl arası	72	22,1
16-20 yıl arası	77	23,6
21 yıl ve üzeri	93	28,5

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerden 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar %9,2’sini (N=30), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar, %16,6’sını (N=54), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar %22,1’ini (N=72), 16-20 arası mesleki kıdem sahip olanlar %23,6’sını (N=77) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar ise %28,5’ini (N=93) oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına dair frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.3’te görülmektedir.

Tablo 3.3: Öğretmenlerin Branşlarına Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş	(f)	%
Okul Öncesi Öğretmeni	30	9,2
Sınıf Öğretmeni	68	20,9
Branş Öğretmeni	228	69,9

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin %9,2’si (N=30) okul öncesi öğretmeni, %20,9’u sınıf öğretmeni ve %69,9’u (N=228) branş öğretmeninden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine dair frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.4’te görülmektedir.

Tablo 3.4: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul Türü	(f)	%
İlkokul	89	27,3
Ortaokul	104	31,9
Lise	94	28,8
Diğer	39	12,0

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin %27,3'ü (N=89) ilkokulda, %31,9'u (N=104) ortaokulda, %28,8'i (N=94) liselerde ve %12'si (N=39) diğer (Meslek lisesi, halk eğitim, bağımsız anaokulu) kurumlarda görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kullanım yatkınlıklarına dair frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.5: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yatkınlıklarına Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları

Teknoloji Kullanım Yatkınlığı	(f)	%
Düşük	8	2.5
Orta	83	25.5
İyi	156	47.9
Çok İyi	79	24.2

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.5'da öğretmenlerin teknoloji kullanım yatkınlığı değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Öğretmenlerin %2,5'i (N=8) düşük düzey, %25.5'i (N=83) orta düzey, %47.9'u (N=156) iyi düzey ve %24.2'i (N=79) çok iyi düzeyde teknoloji kullanım yatkınlığına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin günlük teknolojik kaynak kullanımlarına dair frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.6'da görülmektedir.

Tablo 3.6: Öğretmenlerin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Dair Frekans ve Yüzde Dağılımları

Süre	(f)	%
0-2 Saat	106	32,5
2-3 saat	127	39,0
4-5 saat	74	22,7
6 ve üzeri	19	5,8

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.6’de öğretmenlerin günlük teknolojik kaynak kullanım süresi değişkenine ilişkin tablet, akıllı telefon, bilgisayar gibi teknolojik araçlarda %32,5’inin (N=106) 0-2 saat, %39,0’u (N=127) 2-3 saat arası, %22,7’si (N=74) 4-5 saat arası ve %5,8’inin (N=19) 6 saat ve üzeri zaman geçirdikleri görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin dijital tükenmişlik ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla 2 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde “Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeylerini Belirleme Ölçeği”, üçüncü bölümde “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” yer almaktadır.

Veri toplama aracında kişisel bilgiler kısmında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul türü, teknoloji kullanım yatkınlığı ve günlük teknolojik kaynak kullanım sürelerine ait sorular yer almaktadır.

3.3.1. Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeylerini Belirleme Ölçeği

Araştırmada kullanılan Dijital Tükenmişlik Ölçeği Erten ve Özdemir (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 3 boyut ve 24 madde yer almaktadır. Ölçek alt boyutları; “Dijital Yaşlanma” 12 madde, “Dijital Yoksunluk” 6 madde ve “Duygusal Tükenme” 6 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert yapıya sahip ölçek 1-Hiç Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum şeklindedir. Ölçek geneli iç tutarlılık (Cronbach’s alpha) güvenirlik katsayısı .94, alt faktörler sırasıyla .91, .88 ve .86’dır. Bu araştırmada elde edilen ölçek geneli iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .93, alt faktörleri sırasıyla .88, .90 ve .91 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların

değerlendirilmesinde 1.00-2.33 arası “Düşük”, 2.34-3.67 arası “Orta”, 3.68-5.00 arası ise “Yüksek” düzey olarak değerlendirilmiştir.

3.3.2. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada kullanılan Öğretmenlerin Öğretme Motivasyon Ölçeği Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Candan ve Gencel (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 6’lı Likert yapıya sahip olup, seçenekler 1-Kesinlikle Katılmıyorum ile 6-Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin puanlanmasından en küçük 12, en yüksek 72 puan alınmaktadır. Ölçekte İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon olma üzere iki alt boyut yer almaktadır. İçsel Motivasyon boyutunda 7 madde (M2, M5, M6, M9, M10, M11, M12), Dışsal Motivasyon boyutunda ise 5 madde (M1, M3, M4, M7, M8) bulunmaktadır. Ölçeğin orijinalinde içsel motivasyon boyutunda güvenirlik katsayısı .86, dışsal motivasyon boyutunda güvenirlik katsayısı .76’dır. Türkçe’ ye uyarlanmış halinde iç tutarlılık katsayısı .90, dışsal motivasyon güvenirlik katsayısı .79’dur. Ölçek geneli için güvenirlik katsayısı .92’dir. Yapılan çalışmada içsel motivasyon güvenirlik katsayısı .69, dışsal motivasyon güvenirlik katsayısı .84 ve ölçek genelinde güvenirlik katsayısı .87 olarak elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde elde edilen puanların aritmetik ortalama değerleri referans alınmıştır (Candan & Gencel, 2015). Aritmetik ortalama değeri 1.00–2.49 arası Düşük Düzey, 2.50–4.49 arası Orta Düzey ve 4.50–6.00 arası İleri Düzey olarak değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlamadan önce ölçek sahiplerine e-posta ile ulaşılarak gerekli izinler (Ek-2) alınmıştır. Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına başvuru yapılarak 20.04.2022/160340 tarih sayı ve 171 protokol numarası ile etik onayı alınmıştır (Ek4-). Etik Kurul onayı ile birlikte ölçeklerin Zonguldak İli Ereğli İlçesinde kamuya bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesi için Zonguldak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvuru yapılarak 02.06.2022 tarih ve 50951760 sayılı yazısı ile gerekli izinler (Ek-3) alınmıştır. Araştırmada veriler 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında 326 öğretmenden merkeze bağlı 18 okulda görev yapmakta olanlardan

çevrimiçi olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Dijital Tükenmişlik ve Öğretmenlerin Öğretme Motivasyon ölçeklerinin alt faktörleri ve genel toplamalarının Kolmogorow-Smirnov test sonuçları incelenmiş olup, test sonuçlarında ($p < 0.05$) olduğu, bunda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Sadece Kolmogorow-Smirnov test sonuçlarına göre verilerin normal dağılımına karar verilemeyeceği göz önünde bulundurularak her iki ölçme aracının Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri incelenmiştir. Dijital Tükenmişlik Ölçeğinin birinci alt faktöründe Skewness (,643) ve Kurtosis (,024), ikinci alt faktöründe Skewness (,674) ve Kurtosis (-,371), üçüncü alt faktöründe Skewness (,682) ve Kurtosis (-,418) olduğu ölçek genelinde ise Skewness (,542) ve Kurtosis (-,404) olduğu görülmüştür. Öğretme Motivasyonu faktörü olan İçsel Motivasyon boyutunda Skewness (-,475) ve Kurtosis (-,116) olduğu, Dışsal Motivasyon boyutunda Skewness (,318) ve Kurtosis (-,143) olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığı varsayılabilir. Normal dağılıma karar vermede kullanılan diğer bir yöntem ise verilerin histogram eğrileri incelenmiştir. Verilerin her iki ölçme aracı ve alt faktörlerinde Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması, histogram eğrilerinin normal dağılım göstermesi nedeniyle verilerin normal dağıldığı varsayılarak analizlerde parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Verilerin analizlerinde, aritmetik ortalama, t-Testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu ANOVA testinde farkın hangi yönde olduğunun tespitinde Post Hoc testlerinden LSD ve Scheffe testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyon ölçekleri ile alt faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyonu hangi düzeydedir?” şeklindedir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerlerinden yararlanılarak belirtilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyon Düzeyleri

Ölçekler	Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Dijital Tükenmişlik	Dijital Yıpranma	326	2.24	.72	Düşük
	Dijital Yoksunluk	326	2.19	1.01	Düşük
	Duygusal Tükenme	326	2.09	.99	Düşük
	Dijital Tükenmişlik (Toplam)	326	2.19	.74	Düşük
Öğretme Motivasyonu	İçsel Motivasyon	326	4.07	1.13	Orta
	Dışsal Motivasyon	326	3.32	1.05	Orta

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasına göre ölçeğin alt boyutlarından “Dijital Yıpranma” alt boyutu ($\bar{X}$ =2,24) ile “Düşük” düzeyde, “Dijital Yoksunluk” alt boyutu ($\bar{X}$ =2,19) ile “Düşük” düzeyde, “Duygusal Tükenme” alt boyutu ($\bar{X}$ =2,09) ile “Düşük” düzeyde, ölçek geneli “Dijital Tükenmişlik” boyutunda ($\bar{X}$ =2,19) ile “Düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen verilere göre en düşük ortalama Duygusal Tükenme alt boyutunda iken en yüksek Dijital Yıpranma boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarına göre ölçeğin alt boyutlarından “İçsel Motivasyon” alt boyutu ($\bar{X}$ =4,07), “ Dışsal Motivasyon” alt boyutu ($\bar{X}$ =3,32) ile her iki boyutta da “Orta” düzey aralığında olduğu görülmektedir. Ölçekten elde

edilen verilere göre en düşük ortalama dışsal motivasyon alt boyutunda iken en yüksek ortalama ise içsel motivasyon alt boyutunda olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin dijital tükenmişlik ve öğretme motivasyon düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, teknoloji kullanım düzeyi, okul türü ve teknolojik kaynak kullanım süresi değişkenine göre farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklindedir.

Öğretmenlerin dijital tükenmişlik ve öğretme motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farka Dair t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçek Alt Boyutu		N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Dijital Tükenmişlik	Dijital Yıpranma	Erkek	112	2.20	.70	324	-.84	.39
		Kadın	214	2.27	.73			
	Dijital Yoksunluk	Erkek	112	2.16	1.01	324	-.39	.69
		Kadın	214	2.31	1.01			
	Duygusal Tükenme	Erkek	112	2.05	.99	324	-.48	.62
		Kadın	214	2.11	.98			
	Dijital Tükenmişlik (Toplam)	Erkek	112	2.15	.75	324	-.70	.47
		Kadın	214	2.21	.73			
Öğretme Motivasyon	İçsel Motivasyon	Erkek	112	3.80	1.21	324	-3.13	.00*
		Kadın	214	4.21	1.08			
	Dışsal Motivasyon	Erkek	112	3.25	1.04	324	-.91	.36
		Kadın	214	3.36	1.05			

*p<.05

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ölçeği ve alt faktörlerinin cinsiyet değişkeni arasındaki fark; Dijital Yıpranma [t(326)=-.84;p>.05], Dijital Yoksunluk [t(326)=-.39;p>.05], Duygusal Tükenme [t(326)=-.48;p>.05] alt faktörleri ile ölçek geneli Dijital Tükenmişlik [t(326)=-.70;p>.05] düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinden elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeni ile içsel motivasyon alt boyutunda [t(326)=-3,13;p<.05] anlamlı farka rastlanırken, dışsal motivasyon alt boyutunda ise [t(326)=-.91;p>.05] anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin içsel

motivasyon düzeyleri ($\bar{X}=4,21$) erkek öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinden ($\bar{X}=3,80$) daha yüksektir. Dışsal motivasyon boyutunda ise kadın öğretmenler ($\bar{X}=3,36$) ile erkek öğretmenler arasında ($\bar{X}=3,25$) anlamlı fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle içsel motivasyon boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunurken, dışsal motivasyon boyutunda erkek ve kadın öğretmenler arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin dijital yıpranma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Dijital Yıpranma Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	30	2.29	Gruplararası	1.16	4	.27	.53	.71	--
6-10 yıl	54	2.31	Gruplariçi	167.79	321	.52			
11 -15 yıl	72	2.21	Toplam	168.91	325				
16-20 yıl	77	2.16							
21 ve üzeri	93	2.29							
Toplam	326	2.24							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yıpranma düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farka [$F(4,321) = .53, p>.05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dijital yoksunluk düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Dijital Yoksunluk Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	30	2.40	Gruplararası	4.88	4	1.22	1.19	.31	--
6-10 yıl	54	2.14	Gruplariçi	327.91	321	1.02			
11 -15 yıl	72	2.00	Toplam	332.80	325				
16-20 yıl	77	2.24							
21 ve üzeri	93	2.27							
Toplam	326	2.19							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yoksunluk düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farka [$F(4,321) = 1.19, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	30	2.22	Gruplararası	1.65	4	.41	.41	.79	--
6-10 yıl	54	2.15	Gruplariçi	317.79	321	.99			
11 -15 yıl	72	2.10	Toplam	319.44	325				
16-20 yıl	77	2.11							
21 ve üzeri	93	1.99							
Toplam	326	2.09							

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farka [$F(4,321) = .41, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	30	2.20	Gruplararası	.78	4	.19	.35	.84	--
6-10 yıl	54	2.23	Gruplariçi	177.98	321	.55			
11 -15 yıl	72	2.13	Toplam	178.76	325				
16-20 yıl	77	2.17							
21 ve üzeri	93	2.21							
Toplam	326	2.19							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farka [$F(4,321) = .35, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin içsel motivasyonu düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	30	4.29	Gruplararası	11.25	4	2.81	2.23	.06	--
6-10 yıl	54	4.06	Gruplariçi	404.93	321	1.26			
11 -15 yıl	72	4.34	Toplam	416.19	325				
16-20 yıl	77	3.80							
21 ve üzeri	93	3.93							
Toplam	326	4.07							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farka [$F(4,321) = 2.23, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dışsal motivasyonu düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Düzeyleri İle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	30	3.60	Gruplararası	10.00	4	2.50	2.29	.05	--
6-10 yıl	54	3.27	Gruplariçi	349.96	321	1.09			
11 -15 yıl	72	3.56	Toplam	359.96	325				
16-20 yıl	77	3.17							
21 ve üzeri	93	3.20							
Toplam	326	3.32							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farka [$F(4,321) = 2.23, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dijital yıpranma düzeylerinin teknoloji kullanım değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Dijital Yıpranma Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Orta	91	2.34	Gruplararası	1.16	2	.58	1.12	.32	--
İyi	156	2.21	Gruplariçi	167.74	323	.51			
Çok İyi	79	2.19	Toplam	168.91	325				
Toplam	326	2.24							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yıpranma düzeyleri ile teknoloji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 1.12, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dijital yoksunluk düzeylerinin teknoloji kullanım değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Dijital Yoksunluk Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Orta	91	2.24	Gruplararası	.272	2	.13	.132	.87	--
İyi	156	2.18	Gruplariçi	332.53	323	1.03			
Çok İyi	79	2.17	Toplam	332.80	325				
Toplam	326	2.19							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yoksunluk düzeyleri ile teknoloji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = .132, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin teknoloji kullanım değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Orta	91	2.23	Gruplararası	2.75	2	1.37	1.40	.24	--
İyi	156	2.02	Gruplariçi	316.68	323	.98			
Çok İyi	79	2.07	Toplam	319.44	325				
Toplam	326	2.09							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri ile teknoloji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 1.132, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeylerinin teknoloji kullanım değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Orta	91	2.29	Gruplararası	113	2	.56	1.05	.35	--
İyi	156	2.15	Gruplariçi	177.62	323	.55			
Çok İyi	79	2.16	Toplam	178.76	325				
Toplam	326	2.19							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri ile teknoloji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 1.05, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin teknoloji kullanım değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
A)Orta	91	3.59	Gruplararası	32.06	2	16.03	13.48	.00*	C>B>A
B)İyi	156	4.16	Gruplariçi	384.12	323	1.18			
C)Çok İyi	79	4.42	Toplam	416.19	325				
Toplam	326	4.07							

* $p < .05$

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile teknoloji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 13.48, p < .05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi düzey arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe test sonuçları incelendiğinde günlük teknoloji kullanımını “Çok İyi” olarak tanımlayan ($\bar{X}=4.42$) öğretmenlerin dışsal motivasyonları “İyi” olarak tanımlayanlardan ($\bar{X}=4.16$) daha yüksek iken, teknoloji kullanım düzeylerini “İyi” olarak tanımlayanların ise dışsal motivasyon düzeylerini “Orta” olarak tanımlayanlardan ($\bar{X}=3.59$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin teknoloji kullanım değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Düzeyleri İle Teknoloji Kullanım Değişkeni Arasındaki Farka Dair ANOVA Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansları n Kaynağı	Kareler Toplam I	Sd	Kareler Ortalamas I	F	p	Fark
A)Orta	91	2.9 8	Gruplararası	17.79	2	8.75	8.2 5	.00 *	C>B> A
B)İyi	15 6	3.3 7	Gruplarıçi	342.46	32 3	1.00			
C)Çok İyi	79	3.6 1	Toplam	359.96	32 5				
Toplam	32 6	3.3 2							

* $p < .05$

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri ile teknoloji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 8.25, p < .05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi düzey arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe test sonuçları incelendiğinde günlük teknoloji kullanımını “Çok İyi” olarak tanımlayan ($\bar{X}=3.61$) öğretmenlerin dışsal motivasyonları “İyi” olarak tanımlayanlardan ($\bar{X}=3.37$) daha yüksek iken, teknoloji kullanım düzeylerini “İyi” olarak tanımlayanların ise dışsal motivasyon düzeylerini “Orta” olarak tanımlayanlardan ($\bar{X}=2.98$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital yıpranma düzeylerinin okul türüne göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Dijital Yıpranma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlkokul	89	2.17	Gruplararası	1.13	3	.379	.727	.53	--
Ortaokul	104	2.24	Gruplariçi	167.77	322	.521			
Lise	94	2.32	Toplam	168.91	325				
Diğer	39	2.22							
Toplam	326	2.34							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yıpranma düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farka [$F(3,325) = .727, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dijital yoksunluk düzeylerinin okul türüne göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Dijital Yoksunluk Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlkokul	89	2.11	Gruplararası	1.90	3	.633	.616	.60	--
Ortaokul	104	2.29	Gruplariçi	330.90	322	1.02			
Lise	94	2.20	Toplam	332.80	325				
Diğer	39	2.11							
Toplam	326	2.19							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yoksunluk düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farka [$F(3,325) = .616, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlkokul	89	2.08	Gruplararası	.41	3	.138	.139	.93	--
Ortaokul	104	2.06	Gruplariçi	319.02	322	.991			
Lise	94	2.09	Toplam	319.44	325				
Diğer	39	2.18							
Toplam	326	2.09							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farka [$F(3,325) = .616, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlkokul	89	2.13	Gruplararası	.51	3	.172	.311	.81	--
Ortaokul	104	2.21	Gruplariçi	178.24	322	.554			
Lise	94	2.23	Toplam	178.76	325				
Diğer	39	2.18							
Toplam	326	2.19							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farka [$F(3,325) = .311, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin okul türüne göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19: Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlkokul	89	3.97	Gruplararası	2.02	3	.675	.525	.66	--
Ortaokul	104	4.04	Gruplariçi	414.17	322	1.286			
Lise	94	4.18	Toplam	416.19	325				
Diğer	39	4.08							
Toplam	326	4.07							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farka [$F(3,325) = .525, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin okul türüne göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına Dair ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlkokul	89	3.29	Gruplararası	.97	3	.326	.293	.83	--
Ortaokul	104	3.39	Gruplariçi	358.98	322	1.115			
Lise	94	3.31	Toplam	359.96	325				
Diğer	39	3.21							
Toplam	326	3.32							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farka [$F(3,325) = .293, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dijital yıpranma düzeylerinin günlük teknolojik kaynak kullanım sürelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Dijital Yıpranma Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
A)0-2 Saat	106	2.10	Gruplararası	3.40	2	1.70	3.31	,03*	C>B>A
B)3-4 Saat	127	2.29	Gruplarıçi	165.51	323	.51			
C)5 Saat ve Üzeri	93	2.34	Toplam	168.91	325				
Toplam	326	2.24							

*p<.01

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yıpranma ile günlük teknolojik kaynak kullanım süreleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 3.31$, $p < .05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi saat aralığı ile arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. LSD test sonuçları incelendiğinde günlük teknolojik kaynak kullanım süresi 5 saat ve üzeri olan öğretmenlerin dijital yıpranma düzeyleri 3-4 saat kullananlardan daha yüksek, 3-4 saat teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin ise dijital yıpranmışlık düzeyleri 0-2 saat aralığında dijital kaynak kullananlardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital yoksunluk düzeylerinin günlük teknolojik kaynak kullanım sürelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22: Öğretmenlerin Dijital Yoksunluk Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
A)0-2 Saat	106	1.93	Gruplararası	15.58	2	7.79	7.93	.00*	C>B>A
B)3-4 Saat	127	2.19	Gruplariçi	317.72	323	.98			
C)5 Saat ve Üzeri	93	2.49	Toplam	332.80	325				
Toplam	326	2.19							

*p<.01

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.22 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yıpranma ile günlük teknolojik kaynak kullanım süreleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 7.93$, $p < .05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi saat aralığı ile arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. LSD test sonuçları incelendiğinde günlük teknolojik kaynak kullanım süresi 5 saat ve üzeri olan öğretmenlerin dijital yıpranma düzeyleri 3-4 saat kullananlardan daha yüksek, 3-4 saat teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin ise dijital yıpranmışlık düzeyleri 0-2 saat aralığında dijital kaynak kullananlardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin günlük teknolojik kaynak kullanım sürelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.2.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23: Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
A)0-2 Saat	106	1.94	Gruplararası	4.62	2	2.31	2.37	.03*	C>A
B)3-4 Saat	127	2.11	Gruplariçi	314.81	323	.97			
C)5 Saat ve Üzeri	93	2.24	Toplam	319.44	325				
Toplam	326	2.09							

*p<.01

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenme ile günlük teknolojik kaynak kullanım süreleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 2.37$, $p < .05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi saat aralığı ile arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. LSD test sonuçları incelendiğinde günlük teknolojik kaynak kullanım süresi 5 saat ve üzeri olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri 0-2 saat aralığında dijital kaynak kullananlardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeylerinin günlük teknolojik kaynak kullanım sürelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.24’de sunulmuştur.

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
A)0-2 Saat	106	2.02	Gruplararası	5.81	2	2.90	5.43	,00 *	C>B>A
B)3-4 Saat	127	2.22	Gruplariçi	172.94	323	,53			
C)5 Saat ve Üzeri	93	2.35	Toplam	178.76	325				
Toplam	326	2.19							

* $p < .01$

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.24 incelendiğinde öğretmenlerin dijital tükenmişlik ile günlük teknolojik kaynak kullanım süreleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 5.43$, $p < .05$] rastlanmıştır. Bu farkın hangi saat aralığı ile arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. LSD test sonuçları incelendiğinde günlük teknolojik kaynak kullanım süresi 5 saat ve üzeri olan öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri 3-4 saat kullananlardan daha yüksek, 3-4 saat teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin ise dijital tükenmişlik düzeyleri 0-2 saat aralığında dijital kaynak kullananlardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin günlük teknolojik kaynak kullanım sürelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.25’de sunulmuştur.

Tablo 4.25: Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
A)0-2 Saat	106	3.96	Gruplararası	1.84	2	.92	.72	.48	--
B)3-4 Saat	127	4.14	Gruplariçi	414.34	323	1.28			
C)5 Saat ve Üzeri	93	4.09	Toplam	416.19	325				
Toplam	326	4.07							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.25 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile günlük teknolojik kaynak kullanım süreleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = .72, p > .05$] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin günlük teknolojik kaynak kullanım sürelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Sürelerine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi

	N	$\bar{X}$	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
A)0-2 Saat	106	3.22	Gruplararası	2.22	2	1.11	1.00	.36	--
B)3-4 Saat	127	3.32	Gruplariçi	357.74	323	1.10			
C)5 Saat ve Üzeri	93	3.43	Toplam	359.96	325				
Toplam	326	3.32							

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.26 incelendiğinde öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri ile günlük teknolojik kaynak kullanım süreleri arasında anlamlı bir farka [$F(2,323) = 1.00, p > .05$] rastlanmamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik düzeyleri ile öğretme motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0,70–1,00 arasında olması yüksek, 0,70–0,30 arasında olması orta, 0,30–0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019).

Tablo 4.27: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Ve Öğretme Motivasyon Düzeyleri Arasında Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Ölçek/Ölçek Alt Boyutu	Dijital Yıpranma	Dijital Yoksunluk	Duygusal Tükenme	Dijital Tükenmişlik	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon
Dijital Yıpranma	1.00					
Dijital Yoksunluk	.507**	1.00				
Duygusal Tükenme	.710**	.602**	1.00			
Dijital Tükenmişlik	.896**	.788**	.884**	1.00		
İçsel Motivasyon	.008	.053	-.045	.007	1.00	
Dışsal Motivasyon	.052	.134*	.049	.087	.670*	1.00

**p<.01

Kaynak: Araştırmada elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.27 incelendiğinde Dijital Tükenmişlik ölçeği geneli ile alt faktörleri Dijital Yıpranma ($r=.896$; $p<.05$), Dijital Yoksunluk ($r=.788$; $p<.05$) ve Duygusal Tükenmişlik ($r=.884$; $p<.05$) arasında pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişkiye rastlanmıştır. Dijital Tükenmişlik ile İçsel Motivasyon ($r=.007$; $p>.05$) ve Dışsal Motivasyon ($r=.087$; $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Dijital Yoksunluk alt faktörü ile İçsel Motivasyon ($r=.053$; $p<.05$) ve Dışsal Motivasyon ($r=.134$; $p<.05$) arasında düşük düzey pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. İçsel motivasyon ile dışsal motivasyon arasında ($r=.670$; $p<.05$) orta düzey pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir.

SONUÇ

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyon düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyon düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, teknoloji kullanım düzeyi, okul türü ve teknolojik kaynak kullanım değişkenleri arasındaki farklar ile aralarındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma Zonguldak Karadeniz Ereğli İlçesinde kamuya bağlı okullarda görev yapan 326 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar

Yapılan çalışmada ilk araştırma problemi “Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ile Öğretme Motivasyon düzeyleri nedir?” şeklindedir. Bu araştırma problemine dair sonuçlar şu şekildedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik düzeyi (Toplam) ile alt faktörleri; Dijital Yıpranma, Dijital Yoksunluk ve Duygusal Tükenme boyutlarında tükenmişlik düzeyleri “Düşük” düzey aralığında olduğu görülmüştür. Alt faktörler arasında ise en yüksek olarak Dijital Yıpranma boyutunda iken, en düşük olarak Duygusal Tükenme boyutunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sidekli, Altintas ve Gocen Kabaran (2022) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin dijital tükenmişliğin alt faktörleri olan dijital yoksunluk ve duygusal tükenme boyutlarında öğretmenlerin yüksek düzey, dijital yoksunluk ve ölçek geneli dijital tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Durmuş, Gülnar ve Özveren (2022) yapmış oldukları çalışmalarında hemşirelik bölümü öğrencilerinin dijital tükenmişlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde bulmulardır. Bunun nedeni olarak da dijital teknolojilerin giderek daha popüler olması, öğrencilerin akademik ve akademik olmayan amaçları için dijital cihazları çok fazla kullanmaları, çevrimiçi çok fazla vakit geçirmeleri ve COVID-19 döneminde uzaktan eğitime geçilmesi olarak belirtmiştir. Durak ve Seferoğlu (2017) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin en çok BT kullanım yeterliklerinin düşük olmasından dolayı tükenmişlik duygusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aydın, Çulha ve Çırak (2022), uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmenlerinin yüksek düzey tükenmişlik duygusu yaşadıklarını belirtmiştir.

Benzer şekilde Kırıl ve Diri (2014) ile Yegin (2014) öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmalarda duygusal tükenme düzeylerini yüksek düzey olarak bulmuşlardır. Göldağ (2022) üniversite öğrenciler ile yapmış olduğu çalışmada dijital tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyin üzerinde bulmuştur. Bağcı (2019) meslek yüksekokulu öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde dijital bağımlılığa sahip olduklarını belirtmektedir. Yapılan çalışmada duygusal tükenme boyutunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri düşük düzey olarak elde edilmişken, literatürde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu çalışmalar görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu çalışmalar incelendiğinde COVID-19 öncesi yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışma ise COVID-19 salgın sürecinin hemen sonunda gerçekleştirilmiştir. COVID-19 sürecinde teknoloji iş yaşamının bir parçası haline gelmesinden dolayı dijital tükenmişlik düzeyleri düşük düzey çıkmış olabilir. Diğer bir etken ise salgın sürecinde öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin gelişmesi ve buna bağlı olarak dijital tükenmişlik hissetmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeyleri içsel ve dışsal olmak üzere iki farklı faktörde incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre öğretmenlerin içsel ve dışsal öğretme motivasyon düzeyleri “Orta” düzey olduğu görülmüştür. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanılmaktadır (Çelik, 2022; Oran, Güler & Bilir, 2016:242; Gün & Turabik, 2019:222; Kütükcü, 2020,56). Emiroğlu (2017), öğretmenlerin içsel motivasyon kaynaklarını dışsal motivasyon kaynaklarına göre daha çok tercih ettiklerini, bu nedenle öğretmen motivasyonunda içsel kaynaklara daha çok önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Literatürde öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu çalışmalara sıkça rastlanılmaktadır (Aksel, 2016; Ertürk & Argon, 2013; Canpolat, 2011; Ertürk, 2014; Kaçmaz, 2020; Kahya, 2020; Karataş, 2020; Taşdemir, 2019). Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının 5’li Likert ölçek derecelendirmesinde “Katılıyorum” düzeyinde olan (Kaçmaz, 2020; Karataş, 2020; Taşdemir. 2019) çalışmalar bulunmakla birlikte, dışsal motivasyonun “Orta” düzey olarak belirlendiği çalışmalarda literatürde yer almaktadır (Akman, 2017; Aksel, 2016; Canpolat, 2011; Ertürk, 2014; Ugar, 2019). Literatürde öğretmen motivasyonlarının genel olarak Orta düzeyde olduğu çalışmalarda yer aldığı (Ahraz, 2021:66; Akman &

Durgun, 2022, 491; Çoban, 2019: 62; Kurt, 2013: 106; Gün & Turabik, 2019, 224;) gibi, motivasyonlarının genel olarak yüksek olarak elde edilen çalışmalarda bulunmaktadır (Demir, 2018; Dereli & Acat, 2010). Emiroğlu (2017), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerini “Katılıyorum” düzeyinde olumlu olarak olduğunu belirtmiştir. Çelik (2022) öğretmenlerin içsel motivasyonlarının, dışsal motivasyonlarından daha yüksek bulunmasının nedenini öğretmenliğin zevkli, saygı duyulan ve güçlü kişisel doyum sağlayan bir kariyer mesleği olarak görülmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Gerek yapılan çalışmada gerekse literatürde öğretmen motivasyon düzeylerinin orta ve yüksek düzey aralığında olması, öğretmenlerin yaptıkları işi sevdikleri, derse katılımlarında istekli olduklarını, bu motivasyonlarını öğrencilerinin başarısına olumlu şekilde yansıtması, dolaylı olarak da eğitim sistemimizin kalitesinin artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyonu Düzeyleri ile Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Teknoloji Kullanım düzeyi, Okul Türü ve Teknolojik Kaynak Kullanım süre değişkenleri arasındaki farka dair sonuçlar.

Araştırmanın ikinci alt probleminde Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyonları ile cinsiyet, mesleki kıdem, teknoloji kullanım düzeyi, okul türü ve teknolojik kaynak kullanım süre değişkenleri arasında fark var mıdır? Bu probleme dair bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ölçeği ve alt faktörleri; Dijital Yıpranma, Dijital Yoksunluk ve Duygusal Tükenme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte öğretmenlerin tamamı herhangi bir ayırım gözetmeksizin dijital ekranların karşısında, dijital teknolojileri kullanarak eğitim vermiştir. Öğretmenler salgın koşulları ile mücadele etmiş, olumsuz etkilerine aynı düzeyde maruz kalmışlardır. Bu nedenle Dijital Tükenmişlik ve alt faktörleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamış olabilir. Sidekli, Altintas ve Gocen-Kabaran (2022) yapmış oldukları çalışmalarında, dijital tükenmişlik ve alt faktörleri; dijital yıpranma ve duygusal tükenme boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulmuştur. Bu farka göre, kadın öğretmenlerin dijital tükenmişlik ve alt faktörleri, dijital yıpranma ve duygusal tükenme boyutlarında tükenmişlik

düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklindedir. Aynı araştırmada dijital yoksunluk alt boyutunda erkek ve kadın öğretmenler arasında araştırma bulgusunu destekler yönde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Beden eğitimi öğretmenleri (Şirin, Eraltı-Şirin & Can, 2021) ve öğretmen adayları (Geçgel & Taşgın, 2021) ile yapılan çalışmada araştırma bulgusunu destekler yönde dijital tükenmişlik ve alt faktörleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farkın olmadığı, çalışmalar bulunmaktadır. Araştırma bulgusunun haricinde Göldağ (2022) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada erkeklerin kadın öğrencilere göre dijital tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kahraman (2013) yapmış olduğu çalışmasında ise dijital tükenmişlik ve alt faktörleri olan, dijital yıpranma, dijital yoksunluk ve duygusal tükenme boyutlarında kadınların lehine sonuç elde etmiş, kadınların erkeklere göre daha çok tükenmişlik hissettiklerini belirtmektedir. Kahraman aynı çalışmasında teknolojiye fazla maruz kalma sonucu ortaya çıkan durumlar olan dijital tükenmişlik, dijital yorgunluk ve teknostres kavramlarının aynı şeyi ifade ettiğini söylemektedir. Alan yazında teknostres ile cinsiyet değişkeni arasında ki farka dair yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgusunu destekler yönde çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Agbu & Simeon, 2011; Akgün, 2019; Atan, 2021; Bağcı, 2019; Çetin & Bülbül, 2017; Çoklar & Bozyiğit, 2021; Çoklar, Efilti & Akçay, 2016; Gökbulut, 2021; Li & Wang, 2020; Şahan, 2021). Alanyazında teknostresin erkeklerin lehine olan çalışmalar olduğu gibi (Çoklar, Efilti, Şahin & Akçay, 2016; Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan & Ragu-Nathan, 2011; Kудay & Akpınar, 2021), kadınların lehine olan çalışmalar da bulunmaktadır (Gökbulut & Dindaş, 2022; Yangöz, 2021).

Araştırmada kullanılan motivasyon ölçeği elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeni ile içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı farka rastlanırken, dışsal motivasyon alt boyutunda ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Araştırma bulgusunu destekler yönde kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek bulunduğu çalışmalar literatürde yer almaktadır (Al-Salameh, 2014; Çiçek, 2009; Ertürk, 2014; Emiroğlu, 2017; Kaya, Yıldız & Yıldız, 2013; Kılıç, 2019; Simić, Purić & Stanč, 2018). Kadın öğretmenler, yeteneklerinin ve becerilerinin ortaya çıkarılmasında okul yöneticilerine gerekli desteği sağlamakta, karar verme

süreçlerine dahil olmaktadır. Bu nedenle kadın öğretmenlerin içsel motivasyonları erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir (Kırıştı, 2013; Özan, Türkoğlu & Şener, 2010). Kadın öğretmenler derslere hazırlık ve idari görevlerde erkek öğretmenlere göre daha istekli davranmaları, içsel motivasyonlarının bir göstergesidir (Fernet vd., 2008). Kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olmasının diğer bir nedeni ise mesleğini sevmeye, sorumluluk duygusu, vatan sevgisi, başarı duygusu, vicdani duygulardan kaynaklanabilir (Ada vd., 2013). Kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olmasında okul ortamında kendilerini yeterli hissetmeleri, sorumluluk sahibi olmaları, özerk hissetmeleri, ilgilerinin yüksek olması, yeniliklere açık olmaları etkili olmaktadır (Kaya, Yıldız & Yıldız, 2013).

Araştırma sonucunda, dışsal motivasyon boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı fark rastlanmamıştır. Ertürk (2014) yapmış olduğu çalışmasını araştırma bulgusunu destekler yönde dışsal motivasyon ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farka rastlamamıştır. Öğretmenlerinin motivasyonunun sağlanmasında ve bozulmasında içsel etkenlerden çok dışsal etkenlerin etkili olmaktadır (Ada vd., 2013). Dışsal motivasyon, okullarda övgü, ödül, onaylanma, kabul görme, ödül, ceza, yönetici ve aile desteği gibi kendileri dışında gerçekleşen durumlardır (Deringöl, 2020; Recepoğlu, 2017, Yazıcı, 2009). Araştırma verilerinin toplandığı dönem COVID-19 salgın dönemine rast gelmektedir. Zorlu geçen salgın döneminde öğretmenlere ceza yerine ödül mekanizması ön plana çıkmış, Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer tarafından cinsiyet ya da başka bir faktör dikkate alınmadan öğretmenlere iki defa başarı belgesi gönderilmiştir (MEB, 2021). Araştırmada dışsal motivasyon boyutunda erkek ve kadın öğretmenler arasında bir fark çıkmamasının nedeni MEB'in ve okul yöneticilerin bütün öğretmenler için ödül mekanizmasını kullanmasından kaynaklanmış olabilir. Dışsal motivasyona önemli derecede etki eden yöneticilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarıdır. Kırıştı (2013) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticisinin planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etki ve değerlendirme gibi davranışlarından duyulan memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini belirtmektedir. Yapılan çalışmada da erkek ve kadın öğretmenlerin dışsal motivasyonları arasında anlamlı farkın çıkmaması okul yöneticilerinin okul yönetiminde erkek ve kadın öğretmenler arasında ayrım

yapmadan eşit ve adaletli ya da her iki grubada aynı davranış göstermelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve alt faktörleri, Dijital Yıpranma, Dijital Yoksunluk, Duygusal Tükenme düzeyleri ile Mesleki Kıdem değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin çalışma sürelerinin az ya da çok olması dijital tükenmişlik düzeylerini etkilemediğini söyleyebiliriz. COVID-19 süreci ve sonrasında mesleğe yeni başlamış ya da daha kıdemli olan öğretmenler aynı şekilde dijital yöntemleri kullanarak ders anlatmak zorunda kalmışlardır. Bu nedenle mesleki kıdemleri ile dijital tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamış olabilir. Sidekli, Altıntaş ve Gocen-Kabaran (2022) yapmış oldukları çalışmalarında araştırma bulgusunu destekler yönde dijital tükenmişlik ile alt faktörler dijital yıpranma ve dijital yoksunluk boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Duygusal tükenme alt faktöründe ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri düşük olanların mesleki kıdemi yüksek olanlara göre duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Şirin, Eraltı-Şirin ve Can, (2021) beden eğitimi öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdem ve yaşları ile dijital tükenmişlikleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Geçgel ve Taşgın (2021) Türkçe öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında 20-21 yaş aralığındaki Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yıpranma düzeylerinin, 24 yaş ve üzerindeki Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bunun nedenini de yaş olarak genç olanlar üniversite öğrencilerinin kendilerini daha çok yıpranmış ve depresif hissetmelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlamıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile İçsel-Dışsal Motivasyonları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler ile mesleğinde kıdemli olan öğretmenlerin içsel motivasyon kaynaklarının benzer olduğu, öğretmenlerin mesleki deneyiminin artmasının içsel motivasyonlarında etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Emiroğlu (2017) yapmış olduğu çalışmada araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmenlerin içsel-dışsal motivasyon ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ertürk (2014) yapmış olduğu

çalışmasında öğretmenlerin içsel-dışsal motivasyonları ile mesleki deneyimleri arasında farka rastlamıştır. Bu farka göre 16 yılın üzerinde görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri, daha az mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek olup, bunun nedeni ise 16 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de çok sorumluluk sahibi olmalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Aynı çalışmada 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal motivasyonları, 16 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Emiroğlu (2017) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenleri yaş grupları ile içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki farkı incelemiş, öğretmenlerin içsel motivasyonları ile yaş arasında anlamlı farka rastlamaz iken, dışsal motivasyon ile yaş arasında anlamlı farkın olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin yaşları yükseldikçe dışsal motivasyonlarının düştüğü sonucunu elde etmiştir. Ertürk (2014) yapmış olduğu çalışmada 40 yaş ile üstü öğretmenlerin içsel motivasyonlarının 20 - 30 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, bunun nedenini ise öğretmenin yaşının ilerlemesinin sorumluluklarının daha çok farkına varmalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Aynı çalışmada yaşı 41 ile üzerinde öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının, yaşı daha küçük olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ürdün'de ilköğretim öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmen motivasyonu ile yaş arasında anlamlı farka rastlanmamıştır (Al-Salameh, 2014). Bostancı (2007) yapmış olduğu çalışmada, 20 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin öğrenci başarısı, nitelikli okul yönetimleri, meslektaşları ile işbirliği ve iletişim konuları motivasyonlarında etkili olurken, 20 yıl ile daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin motivasyon kaynakları, okulun fiziki ortamı, nitelikli öğrenciler, veliler ile öğretmenler arasında ki ilişki, mesleki sevgileri etkili olmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin Dijital Tükenmişlikleri ve alt faktörleri olan, Dijital Yıpranma düzeyleri, Dijital Yoksunluk düzeyleri, Duygusal Tükenmişlik düzeyleri ile Dijital Teknoloji Kullanım değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin İçsel-Dışsal Motivasyonları ile Teknolojiyi Kullanma değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Bu fark Teknoloji Kullanım

düzeylerini “Çok İyi” olarak tanımlayan öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını “İyi” olarak tanımlayan öğretmenlerden daha yüksek, Teknoloji Kullanım düzeylerini “İyi” olarak tanımlayan öğretmenlerin İçsel ve Dışsal motivasyon düzeyleri “Orta” düzey olarak tanımlayan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin teknolojiyi kullanım düzeyleri ne kadar artar, teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirir ve özgüvenleri artarsa, içsel ve dışsal motivasyonlarının da o kadar artacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin öz yeterliliği ne kadar artarsa, iş doyumunu ve öğretmen olma motivasyonu da o kadar artar (Cingöz & Gökbulut, 2022)

Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve alt faktörleri Dijital Yıpranma, Dijital Yoksunluk ve Duygusal Tükenme düzeyleri ile Okul Türü değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin ilkökul, ortaokul ya da lisede çalışmaları dijital tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılaşma yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin İçsel-Dışsal Motivasyonları ile görev yaptıkları Okul Türleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin görev yaptıkları ilkökul, ortaokul ya da lisede çalışmaları içsel ve dışsal motivasyonları arasında bir farklılaşma yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir. Emiroğlu (2017) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile dışsal motivasyonları arasında araştırma bulgusunu destekler yönde anlamlı farka rastlamaz iken, içsel motivasyonları ile okul türü arasında anlamlı fark bulmuştur. Bu farka göre, okul kademeleri ilkökul, ortaokul ve lise arttıkça öğretmenlerin içsel motivasyonlarının düştüğü şeklindedir. Bostancı (2007) yapmış olduğu çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin motivasyon kaynakları olarak mesleklerini sevmeleri ile ekonomik şartların olduğunu, branş öğretmenlerinde ise okul ortamının huzurlu olması, okul yönetiminin iyi olması, başarının takdir edilmesi, öğrenci başarısının yüksek olmasının etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin, Dijital Yıpranma düzeyleri ile Günlük Teknolojik Kaynak Kullanımının Süre değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Günlük beş saat ve üzeri teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin dijital yıpranmışlık düzeyleri 3-4 saat arasında teknolojik kaynak kullananlardan

daha yüksek iken, 3-4 saat arasında teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin dijital yıpranma düzeyleri günlük 0 ile 2 saat arasında kaynak kullananlara göre yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin Dijital Yoksunluk düzeyleri ile Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Süresi arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Günlük 5 saat ve üzeri teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin dijital yoksunluk düzeyleri 3-4 saat arasında teknolojik kaynak kullananlardan daha yüksek iken, 3-4 saat arasında teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin dijital yoksunluk düzeyleri 0 ile 2 saat arasında kaynak kullananlara göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme düzeyleri ile Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Süresi arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Günlük 5 saat ve üzeri teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri 0-2 saat arasında teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik (Genel) düzeyleri ile Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Süresi arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Günlük 5 saat ve üzeri teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri 3-4 saat arasında teknolojik kaynak kullananlardan daha yüksek iken, 3-4 saat arasında teknolojik kaynak kullanan öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri 0 ile 2 saat arasında teknolojik kaynak kullananlara göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre günlük teknolojik kaynak kullanım süresi arttıkça, öğretmenlerin dijital tükenmişlik, dijital yıpranma, dijital yoksunluk ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekler yönde, Durmuş, Gülnar ve Özveren (2022) yapmış oldukları çalışmalarında hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin günde 5 saatten fazla internette fazla vakit geçirenlerin dijital tükenmişlik ve alt faktörlerinde tükenmişlik düzeylerin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak COVID-19 sürecinde öğrencilerin dijital ekranlar karşısında çok fazla vakit geçirmelerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Göldağ (2022) yapmış olduğu çalışmada, araştırma bulgusunu destekler yönde, üniversite öğrencilerinin günlük internet kullanım süreleri dijital tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olduğunu belirtmekte olup, bu farklılaşma günlük internet kullanım süresi 7 saat ve üzeri olan öğrencilerin dijital tükenmişlik düzeyi, günlük 6 saatten daha az kullananların dijital tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklindedir. Araştırma bulgusunun tersine, Geçgel ve Taşgın (2021) yapmış olduğu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının bir gün

içerisinde internette geçirilen süre ile dijital tükenmişlik ölçeğindeki dijital yıpranma, dijital yoksunluk ve duygusal tükenme boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, interneti daha az süre kullananların daha fazla yıprandığını belirtmektedir. Aynı çalışmada, dijital araçları 0-1 saat arası kullanan Türkçe öğretmenleri adaylarının, 5 saat ve üzerinde kullanan adaylara göre kendilerini internet bağlantıları olmadığında huzursuz ve güçsüz hissettikleri, en çok cep telefonlarını kaybetmekten korktukları; dolayısıyla daha fazla dijital yoksunluk çektiklerini belirtmektedir. Şirin, Eraltı-Şirin ve Can, (2021) beden eğitimi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada, dijital yıpranma, dijital yoksunluk, dijital tükenme alt faktörleriyle günlük internet kullanma süre değişkeni arasında anlamlı farklılaşmanın olduğunu belirtmiştir. Bu farklılaşma günlük 1-3 saatten az internet kullananların tükenmişlik düzeyleri, 1-3 saatten daha uzun süre internet kullananlardan daha yüksek olduğu şeklindedir.

Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu ve Dijital Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Araştırmada üçüncü alt problemi, “Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik ve Öğretme Motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”Probleme ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Araştırma neticesinde öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik (Genel) ile alt faktörleri Dijital Yıpranma, Dijital Yoksunluk ve Duygusal Tükenmişlik arasında pozitif yönlü “yüksek” düzey bir ilişkiye rastlanırken, İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon arasında “orta” düzey (yüksek düzeye yakın) bir ilişkiye rastlanmıştır. Dijital Yoksunluk alt faktörü ile Dışsal Motivasyon arasında düşük düzey pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Dijital Tükenmişlik (Genel) ile İçsel-Motivasyon arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin Dijital Yıpranma, Dijital Yoksunluk ve Duygusal Tükenmişlik düzeylerinden herhangi birinde meydana gelen artış öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olacağı söylenebilir. Benzer şekilde öğretmenlerin içsel motivasyonunun artması, dışsal motivasyonunu da olumlu etkileyeceğini söyleyebiliriz. Ancak öğretmenlerin içsel ya da dışsal motivasyonlarının her hangi birinde meydana gelecek olumlu ya da olumsuz değişim, öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeylerinin etkilemeyeceğini söyleyebiliriz. Araştırmada ilişki olarak

elde edilen diğ er bir sonuç ise dışsal motivasyon dijital yoksunluk arasında ki pozitif yönlü ilişkidir. Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının artması düşük düzey de olsa öğretmenlerde dijital yoksunluk yaşanmasına sebep olabilir.

Literatürde dijital tükenmişlik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmazken, her iki faktörü ayrı ayrı ele alan çalışmalara literatürde rastlanılmaktadır. Geçgel ve Ta g n (2021) dijital tükenmişlik ile ilgili yapmış olduğu çalışmada araştırma bulgusunu destekler yönde Duygusal Tükenme, Dijital Yıpranma ve Dijital yoksunluk faktörleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulgusu elde etmiştir. G lda  (2022) yapmış olduğu çalışmada,  niversite öğrencilerin dijital tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları stres düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Akademisyenlerle yapılan çalışmada ise teknostres ile dijital tükenmişlik arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Yiğit, Topçu ve Türkoğlu, 2022). Sosyotelizm davranışı ve dijital tükenmişlik arasında ki ilişkinin araştırıldığı diğ er bir çalışmada ise dijital tükenmişlik ve alt faktörleri ile sosyotelizm arasında pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğu ortaya konulmuştur (Kahraman, 2023).

Motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalarda ise araştırma bulgusunu destekler yönde içsel motivasyon ile dışsal motivasyon faktörleri arasında pozitif yönlü bir ilişki ortaya konulmuştur (Ertürk, 2017; Kaya, Yıldız & Yıldız, 2013).  elik (2022) ise bu bulgunun aksine öğretmenlerin içsel-dışsal motivasyon arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yapmalarının itici bir gücü olan   retmen motivasyonu arttıkça öğretmenlerin i  doyumlarında artmaktadır (Wang, 2017).

 neriler

- Araştırmada   retmenlerin tükenmişlik düzeyleri düşük düzey olarak elde edilmiştir. Ancak COVID-19 riski ya amımızdan çıkmasına rağmen, öğretmenlerin teknoloji kullanımları COVID-19 sürecinde yakın bir düzeyde devam etmektedir. Öğretmenler hala bu sürecin içerisinde bulunmaları, onlara tükenmişlik duygusu olarak yansımamı  olabilir. Sonraki yıllarda benzer çalışmalar yapılarak araştırma bulgusu ile kar ıla tırılabilir.

- Araştırmada yalnızca öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri nicel verilerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dijital tükenmişliğin kaynağına inerek, nedenlerinin ortaya çıkarılması için öğretmenlerle nitel verilerle çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek içsel motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Erkek öğretmenlerin içsel motivasyon kaynakları belirlenerek, içsel motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının artırılmasına yönelik okul ikliminin geliştirilmesi, işdoymu, kurum kültürünün geliştirilmesi ve yönetici öğretmen ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada cinsiyet değişkeni ile dijital tükenmişlik ve alt faktörleri; Dijital Yıpranma, Dijital Yoksunluk ve Duygusal Tükenme arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak teknolojik yeterlik, duygusallık gibi faktörlerin cinsiyete göre farklılık göstermesi beklenebilir. Yapılan araştırmada ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Bu farklılığın ortaya çıkmamasının nedeni öğretmenlerle yapılacak nitel görüşmelerle ortaya konulabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin teknolojik kaynak kullanım süreleri arttıkça dijital tükenmişlik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin teknolojik kaynak kullanımına verimli hale getirmek ve dijital tükenmişlik duygusunu en aza indirmek için dijital hijyen konusunda farkındalıklarını artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin dijital tükenmişlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Dijital tükenmişliğe neden olabilecek teknostres, sosyal medya kullanımı, gelişmeleri kaçırma korkusu (Nomofobi), teknoloji kullanımı özyeterlik gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Durdağı, A., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Agbu, J. F. (2015). Assessing Technostress Among Open and Distance Learning Practitioners: A Comparative Study. *ASEAN Journal of Open Distance Learning*, 7(1), 43-56
- Ahraz, H. (2021). Öğretmenlerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akinoğlu, H. F. (1993). Teknostres. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(3), 159-173.
- Akgün, F. (2019). Öğretim Elemanlarının Bilgi Ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri Ve Teknostres Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 40-66.
- Akman, E., & Durgun, B. (2022). Öğretmenlerin Meslekî Motivasyon ve Teknostres Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 487-500.
- Aksel, N. (2016). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki, *Samsun İli Örneği*,”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Al-Salameh, E. M. J. (2014). Teacher Motivation: A Study Of Work Motivation Of The Primary Stage Teachers In Jordan. *American Journal of Applied Psychology*, 3(3), 57-61.
- Altunkaya, G. (2019) “Motivasyon ve Örgütsel Aidiyet İlişkisi: Batman Üniversitesinde Bir Araştırma,”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altay, G. B. (2019). Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyet Ve Öğretme Motivasyonları (Konya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, H. (2022). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri ile Teknostres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R., & Beştaş Marakçı, D. (2018). Lise Öğretmenlerinde Mesleki Motivasyon Unsurları: Karma Yöntemi Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(33), 880-895.

- Atan, E. (2021). *Investigating The Effects Of In-Service Efl Teachers' Tpack On Their Technostress Levels*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129
- Aydın, B., Çulha, Ş., & Çırak, S. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Ve Mesleki Özelliklere Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2581-2604.
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Bağcı, H. (2019). Analyzing The Digital Addiction Of University Students Through Diverse Variables: Example Of Vocational School. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 100-109.
- Bakoğlu Deliorman, R., Taştan Boz, İ., Yiğit, İ., & Yıldız, S. (2009). Tükenmişliği Ölçmede Alternatif Bir Araç: Kopenhag Tükenmişlik Envanterinin Marmara Üniversitesi Akademik Personeli Üzerine Uyarlaması. *Yönetim [Istanbul Management Journal]*, 20(63), 77-98.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayazıt-Hayta, A. (2007). Çalışma Ortamı Koşullarının İşletme Verimliliği Üzerine Etkisi. *Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 21-41.
- Birinci K. K. (2015). *Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin motivasyonunun, motivasyonel öğelerin öğretim süreçlerine etkisine odaklanarak araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blase, J. J. (1986). A Qualitative Analysis Of Sources Of Teacher Stress: Consequences For Performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.
- Bostancı, N. (2007). *The Comparison Of The Motivation And Job Satisfaction Levels Of Teachers Teaching In Lower Elementary And Upper Elementary Schools*. Master Thesis, Yeditepe University.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives Of High School Dropouts*. Washington, D.C: Civic Enterprises, LLC.
- Bulun, M., Gülnar, B. & Güran, M. S. (2004). Eğitimde Mobil Teknolojiler. A. İşman, J. Willis, & F. Dabaj (Ed.), *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET Nisan 2004*. 3(2), 165-169.

- Bulut, D. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Öğretme Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, D. G. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğrenme Yörüngeleri Modeli İle Bir Program Geliştirme Uygulaması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamaları ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Center on Education Policy. (2017). *What Is Motivation And Why Does It Matter?* New York: Center Education Polisy Publications.
- Cingöz, M., & Gökbulut, B. (2022). Öğretmenlerinin İş Doyumu, Öz Yeterlilik Ve Öğretmen Olma Motivasyonunun Öğretimin Niteliği Üzerinde Etkisinin İncelenmesi. K. Ulusoy (Ed.), 6. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, Full Papers Congress E-Book 13-16 Mayıs 2022*. İçinde (s. 148-155). Korint Yayıncılık.
- Çalışkan, M. (2022). *Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiçek, Ö. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, B. N. (2022). *Teknostresin Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ve Mutluluk Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, D. (2017). *Okul Yöneticilerinin Teknostres Alguları ile Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Edirne İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, D., & Bülbül, T. (2017). Okul Yöneticilerinin Teknostres Alguları ile Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1241-1264.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çoklar, A. N., & Bozyiğit, R. (2021). Determination Of Technology Attitudes And Technostress Levels Of Geography Teacher Candidates. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 102-111.
- Çoklar, A. N., Efilti, E., Şahin, Y.L., & Akçay, A. (2016). Determining the Reasons of Technostress Experienced by Teachers: A Qualitative Study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 7(2), 71-96
- Davis-Millis, N. (1998). Technostress and the Organization. A Manager's Guide to Survival in the Information Age, *In 67th Annual Meeting of the Music Library Association, Boston, Massachusetts, February 14.*
- Davis, C. P. (2021). Medical Definition of Stress. *MedicineNet*. Available online at: <https://www.medicinenet.com/stress/definition.htm>
- Demir, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dereli, E., & Acat, M., B. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 173-187.
- Deringöl, Y. (2020). Teaching Motivation and Attitude towards Teaching Profession: The Case of Pre-Service Primary School Teachers. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 295-310.
- Dur, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde Tükenmişlik Duygusunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Durmuş, S. Ç., Gülnar, E., & Özveren, H. (2022). Determining Digital Burnout In Nursing Students: A Descriptive Research Study. *Nurse Education Today*, 111, 105300.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Lefkoşa: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ensar, A. (2021). *Hizmet İçi İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Teknostres Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erten, P. & Özdemir, O. (2020). Dijital Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 668-683.

- Ertürk, R., & Türkan, A. (2013); “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 159-179
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fernet, C, Senécal, C, Guay, F, Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale For Teachers. *Journal Of Career Assessment*, 16(2), 256–279.
- Freudenberger, N. J. (1974). Staff burnout. *Journal Of Social Issues*. 30, 159-165.
- Fidan, Ç. (2014). *The Relation Between Teachers’ Motivation And Enthusiasm In Elt: A Descriptive Study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Geçgel, H., & Taşgın, Y. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Tükenmişlik Düzeyleri. Fatih Kana (Ed.), *In Türkçe Eğitiminde Dijital Dönüşüm* içinde (s. 145-202). Paradigma Akademi.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Gökay, M., & Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel Sanatlar (Resim-İş) Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler: Konya Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(26), 237-251.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin Teknostres ve Teknopedagojik Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 472-496.
- Gökbulut, B., & Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 42-59.
- Göldağ, B. (2022). An Investigation of the Relationship Between University Students' Digital Burnout Levels and Perceived Stress Levels. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 90-98.
- Gürültüoğlu, G. (2022). *Covid-19 Salgınında İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyonu Üzerine Bir Vaka Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Gün, F., & Turabik, T. (2019). Öğretmen Adaylarının Olası Benliklerinin Öğretme Motivasyonları Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 214-234.

- İşgörür, N. (2020). *Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Yararlandığı Motivasyon Araçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, N. (2023). *Sosyotelizm İle Dijital Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahvecioğlu, G. (2022). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretme Ortamı Algıları, Öğretmeye İlişkin Motivasyonları Ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, A. & Ay, F., (2007). Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), s. 55-67.
- Karaköse T. & Kocabaş İ. (2006). Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karataş, H. (2020). *Okul Müdürü Yönetim Tarzları İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2013). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-18.
- Kayaokay, H. (2022). *İlkokul Öğretmenlerinin Teknolojik Yeterlilikleri İle Yaşadıkları Teknostres Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kauffman, D.F., Yılmaz Soylu, M., & Duke, B. (2011). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Keleş, D. (2018). *Öğretmen Adaylarının Tekno-Stres İncelenmesi: Dijital Hikâye Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Keser, A. (2018). İşte Mutluluk Araştırması. *PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 43-57.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul Yöneticilerinin Kişisel İnisiyatif Alma Ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kıncı, Ç. (2021). *Öğretmenlerin Teknostres Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi: Edirne İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kıral, E., & Diri, M. S. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 125-149.
- Kırıştı, A. (2013). *Yönetim Sürecinde Yöneticilerin Sergilediği Davranışların Çalışanların Motivasyonuna Etkisi: Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama (Kadıköy Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koylu, B. (2019). *Öğrenme-Öğretme Durumlarının İngilizce Dersinde Motivasyonel (Güdüleyici) Etkileri İle İlgili Öğrenci Ve Öğretmen Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? the development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Kopuz, K., & Aydın, G. (2020). Sağlık Çalışanlarında Teknostres: Bir Özel Hastane Örneği. *Ekonomi, İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 249-264.
- Kuday, N., & Akpınar, B. (2021). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Kaynaklı Strese İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 29-45.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, A. Ö. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri İle Teknostres Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kütükcü, G. (2020). *İlköğretim Kademesindeki Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Küçük, E. (2008). *İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasında İlişki İstanbul İli Eyüp İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Li, L., Wang, X. (2020). Technostress Inhibitors And Creators And Their Impacts On University Teachers' Work Performance In Higher Education. *Cognition, Technology & Work*, 23(2), 315-330
- Iwu, C. G., Gwija, S. A., Benedict, H. O. & Tengeh, R. K. (2013). Teacher Job Satisfaction And Learner Performance In South Africa. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 5(12), 838-850
- Mc Garity, J.R., & Butts, D.P. (1984). The Relationship Among Teacher Classroom Management Behavior, Student Engagement, And Student Achievement Of Middle And High School Science Students Of Varying Aptitude. *Journal of Research in Science Teaching*, 21,55- 61.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards An Understanding Of Teacher Attrition: A Meta-Analysis Of Burnout, Job Satisfaction, And Teachers' Intentions To Quit. *Teaching And Teacher Education*, 105,103425.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1985). The Role Of Sex And Family Variables İn Burnout. *Sex Roles*. 12(7/8), 837-851
- Maslach C, Leiter MP. (2017). New Insights Into Burnout And Health Care: Strategies For Improving Civility And Alleviating Burnout. *Med Teach* 39, 160– 3.
- MEB (2021). Bakan Özer'den Öğretmenler Ve Eğitim Yöneticilerine İkinci Başarı Belgesi. 10.02.2023 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozerden-ogretmenler-ve-egitim-yoneticilerine-ikinci-basari-belgesi/haber/26648/tr> adresinden alınmıştır.
- Mheidly, N., Fares, M. Y., & Fares, J. (2020). Coping With Stress And Burnout Associated With Telecommunication And Online Learning. *Frontiers in Public Health*, 8, 672.
- Neves de Jesus, S. & Conboy, J. (2001), "A Stress Management Course To Prevent Teacher Distress", *International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137.
- Oran, F. Ç., Güler, S. B., & Bilir, P. (2016). İş Motivasyonunun Örgütsel Bağlılığa Olan Etkisinin İncelenmesi: Sultangazi/İstanbul İlköğretim Okullarında Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 236-252.

- Orhan, P. C. (2022). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonu, Akademik Motivasyonu Ve Motivasyonel Çalışma Koşullarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 43-63.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. & Şener, G. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Öztürk, O. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Dijital Yeterlilikler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Yeterlilik İle Mesleki Tükenmişlikleri, Teknoloji Kullanımı İstek Ve Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyılmaz, A. F. (2021). Bilgi Çağında Madalyonun Diğer Yüzü: Dijital Stres. *MEYAD Akademi*, 2(2), 163-171.
- Pithers, R. T. & Fogarty, G. J. (1995). Occupational Stress Among Vocational Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The Consequences Of Technostress For End Users İn Organizations: Conceptual Development And Empirical Validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417-433.
- Recepoğlu, S. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleki Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., Müller, K. W. (2017). Digital Stress Over The Life Span: The Effects Of Communication Load And İnternet Muştitasking On Perceived Stress And Psychological Health İmpairments In A German Probability Sample. *Media Psychology*, 20(1), 90-115
- Reinke, K., & Chamorro-Premuzic, T. (2014). When Email Use Gets Out Of Control: Understanding The Relationship Between Personality And Email Overload And Their İmpact On Burnout And Work Engagement. *Computers in Human Behavior*, 36, 502–509.
- Salanova, M., Ljorens, S., & Cifre, E. (2013). The Dark Side of Technologies: Technostress Among Users of İnformation And Communication Technologies. *International Journal of Psychology*, 48(3), 422-436.

- Sansone RA & Sansone LA. (2013). Cell Phones: The Psychosocial Risks. *Innov Clin Neurosci*, 10, 33–7.
- Schoenenberg K, Raake A., & Koeppe J. (2014). Why Are You So Slow? Misattribution Of Transmission Delay To Attributes Of The Conversation Partner At The Far End. *Int J Hum Comp Stud*. 72:477-87
- Sharma, M. K., Anand, N., Ahuja, S., Thakur, P. C., Mondal, I., Singh, P., Kohli, T. & Venkateshan, S. (2020). Digital Burnout: Covid-19 Lockdown Mediates Excessive Technology Use Stress. *World Social Psychiatry*, 2(2), 171-172.
- Shah D. (2020). For a Limited Time, Coursera Offers Free Certificates for 115 Courses. Here is the Full List. *Class Central Moocreport*. (2020) Available online at: <https://www.classcentral.com/report/coursera-free-certificate-covid-19/> (accessed June 19, 2020).
- Shahsavarani, A. M., Azad Marz Abadi, E., & Hakimi Kalkhoran, M. (2015). Stress: Facts And Theories Through Literature Review. *International Journal Of Medical Reviews*, 2(2), 230-241.
- Sharma MK, Anand N, Ahuja S, Thakur PC, Mondal I & Singh P., (2020). Digital Burnout: COVID-19 Lockdown Mediates Excessive Technology Use Stress. *World Soc Psychiatry* 2, 171-2
- Sidekli, S., Altintas, S., & Gocen Kabaran, G. (2022). The Examination of Teachers' Digital Burnout Level. *International Technology And Education Journal*, 6(2), 82-93.
- Sinclair, K. E., & Ryan, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness, and student anxiety. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 249-253.
- Simić, N., Purić, D. & Stanč, M. (2018). Motivation For The Teaching Profession: Assessing Psychometric Properties And Factorial Validity Of The Orientation For Teaching Survey On In-Service Teachers. *Serbian Psychological Association*, 51(3), 309–331.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2003). Stress in organizations. *Handbook Of Psychology: Industrial And Organizational Psychology*, 12, 453-491.
- Şahan, E. (2021). *Teknostres ve Teknostresin Görev Verimliliğine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, T., Eraltı Şirin, Y. & Can, B. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Dijital Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(42):1236-1245.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education.

- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., & Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal Of Management Information Systems*, 24(1), 301-328.
- Taşdemir, R., & İpek, C. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Kültür ve Motivasyon Algıları (Nevşehir Örneği), *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 130-151
- Thomson, M. M. & Turner, J. (2013). Teaching Motivations, Characteristics And Professional Growth: Results From The Great Expectations (GE) Programme In The United States. *Educational Psychology*, 17(4), 1–20.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Tokgöz, A. (2015). *Öğretme Ve Öğrenme Süreçlerini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin İngilizce Ve Edebiyat Öğretmenlerinin Motivasyonları Üzerinde Etkisinin İncelenmesi (Pendik ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topak, H. H. (2021). Müzik Öğretmenlerinin Öğretme Motivasyonları Ve Mesleki Memnuniyetleri (Osmaniye İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topuz, R. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ugar, Y. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğraş, H. (2022). Öğretim Elemanlarının Teknostres Ve Teknoloji Kabul Düzeyleri İle Uzaktan Eğitime Dair Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, H. (2014). Yeni Bir Kurumsal Motivasyon Örneği; Teknoloji Üretim Merkezleri,” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), s. 179-189.
- Ünal, F. T., & Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerini Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, (5), 7-22.
- Yalçın, R. C. ve Beğenirbaş, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Teknostres ve İş-aile Çatışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 701-730.

- Yangöz, O. (2021). *The Relationship Between the Burnout and Technostress Levels of EFL Instructors: A Mixed Study in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yeğin, H. İ. (2014). Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (58), 315-332.
- Yılmaz, E., & Günay, O. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Okul İklimi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Academic Research Congress*, 1-22.
- Yiğit, A. G., Topçu, T., & Bayar, H. T. (2022). Teknostresin Dijital Tükenmişliğe Etkisinde Bilişsel Ön Yargıların Rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 1857-1883.
- Wang, Y. (2017). The Effects of Teaching Satisfaction on Teacher Motivation in Islamic Private Schools in Pattani Province, Thailand. *International Journal of Secondary Education*, 5(3), 37-41
- Wimmer, J., & Waldenburger, L. (2020, October). Digital Stress In Everyday Life. Paper presented at AoIR 2020: The 21 th Annual Conference of the Association of Internet Researchers. Virtual Event: AoIR
- Wroclawski, M., & Heldwein, F. L. (2020). Digital Physician Burnout In The “New Normal” Workplace. *Journal of Endourology*. doi:10.1089/end.2020.0631
- World Health Organization (2019). Burn-out an “Occupational Phenomenon”: International Classification of Diseases. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Quill, M. (2017). *The harmful effects of digital burnout on organisational effectiveness*. Brisbane, Sydney, Melbourne: TMS Consulting. Erişim Tarihi: 13.02.2023 <https://www.tmsconsulting.com.au/blog/harmful-effects-digital-burnout-organisational-effectiveness/>

EKLER

Ek 1: Anket Formu

Sayın Öğretmenlerim;

Bu anketler ZBEÜ Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında "Öğretmenlerin öğretme motivasyonu ve dijital tükenmişlik arasındaki ilişki"sini incelemek amacıyla tez çalışması için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar tamamen gizli kalacaktır. Her soruda size en uygun olan ve yalnızca bir cevabı işaretlemeniz gerekmektedir. Katılımınız ve ilginiz için teşekkür eder, kolaylıklar dilerim.

Filiz GÖKBULUT

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Branşınız? Öğretmenlik

Cinsiyetiniz? Erkek () Kadın ()

Çalıştığınız Okul Türü? İlkokul () Ortaokul () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi ()
Meslek Lisesi () Diğer ()

Mesleki Kıdeminiz? 0-5 yıl () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 yıl ()
26 ve üzeri ()

Eğitim ortamlarında teknoloji kullanım düzeyiniz? Yetersizim () Kısmen yeterliyim ()
Fikrim yok () Yeterliyim () Çok Yeterliyim ()

Günlük Teknolojik Kaynak Kullanım Süreniz? 1 saatten az () 1-2 saat () 3-4 saat () 5-6 saat () 7
ve daha fazla (Tablet, akıllı telefon, bilgisayar, internet):

Teknoloji kullanım amacınız? Eğitim amaçlı Öğrenme/Araştırma () Sosyal Medya ()
Alışveriş ()

(En fazla 3 adet işaretleyiniz) Eğlence/Oyun () İletişim () Diğer ()

Ek 2: Öğretmenlerin Dijital Tükenmişlik Düzeylerini Belirleme Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.					
5-Tamamen katılıyorum 4-Katılıyorum 3-Kısmen katılıyorum 2- Katılmıyorum 1-Hiç katılmıyorum	1	2	3	4	5
Dijital Yıpranma					
1. Dikkat sorunu çekiyorum.					
2. Bir gün aklımı kaçıracığımı düşünüyorum.					
3. Bazen zihnimim bulanıklaştığını hissediyorum.					
4. Kendimi stres altında hissediyorum.					
5. Devamlı mesaj yazmaktan ve kontrol etmekten elim ya da vücudum ağrıyor.					
6. Depresyon belirtileri gösterdiğimi düşünmeye başladım.					
7. Yalnızlık duygusu hakim.					
8. Statü karmaşası yaşamaktayım.					
9. Kendimi kısıtlanmış hissediyorum.					

Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.					
5-Tamamen katılıyorum 4-Katılıyorum 3-Kısmen katılıyorum 2-Katılmıyorum 1-Hiç katılmıyorum	1	2	3	4	5
10. Gerçek dünya ile sanal dünya/yaşam arasında dengeyi kuramıyorum.					
11. Sanal <u>alemda</u> ve dijital araçlarla çok uzun süre vakit geçiriyorum.					
12. Daha az konuşup, daha az bakıyorum etrafıma.					
Dijital Yoksunluk					
13. Bağlantım olmadığında/çevrimdışı olduğumda kendimi huzursuz hissediyorum.					
14. Ne mesaj geldi ne oldu diye bir an aklımdan çıkmıyor.					
15. Yanımda dijital araçlarım (telefon, tablet, bilgisayar...) olmadığında kendimi çıplak gibi düşünüyorum.					
16. Her an tweetlerimi, facebook adresimi, e-maillerimi, mesajlarımı kontrol ederim, etmezsem kendimi garip/huzursuz hissedirim.					
17. Bağlantım olmadığında/çevrimdışı olduğumda gücümü yitirmiş hissediyorum.					
18. En çok cep telefonumu kaybetmekten, unutmaktan korkuyor ve rahatsız oluyorum.					
Duygusal Tükenme					

Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz. 5-Tamamen katılıyorum 4-Katılıyorum 3-Kısmen katılıyorum 2- Katılmıyorum 1-Hiç katılmıyorum	1	2	3	4	5
19. Sanal ve dijital ortamlardan dolayı tükendiğimi hissediyorum.					
20. Etraftaki olaylara ve durumlara karşı olabildiğince ilgim/isteğim azaldı.					
21. Etrafımdaki kişilere karşı tahammülüm azaldı/duyarsızlaştım.					
22. Sabırsızlaştım.					
23. Çabuk öfkelenir oldum.					
24. Kişilerarası ilişkilerimin/iletişimimin zayıfladığını düşünüyorum.					

Ek 3: Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin her birinin size ne derece uyduğunu, altındaki rakamlardan yalnızca birini yuvarlak () içine alarak gösteriniz.

<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Biraz Katılmıyorum</i>	<i>Biraz Katılıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>
1	2	3	4	5	6

1. Gelecekte daha iyi bir mevki elde etmemi sağlayacağı için öğretmeyi seçtim.

1 2 3 4 5 6

2. Öğretmenlikten daha zevkli bir kariyer düşünmüyorum.

1 2 3 4 5 6

3. Bana sağladığı özgürlük nedeni ile öğretmenliği seçtim.

1 2 3 4 5 6

4. Öğretmenlik diploması neredeyse her yerde iş bulmamı sağlayacağı için öğretmenliği seçtim.

2 3 4 5 6 1

5. Öğretmen olma konusundaki kararımı başkalarıyla paylaştığımda heyecanlanıyorum.

1 2 3 4 5 6

6. Öğretmen olarak toplumda saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.

1 2 3 4 5 6

7. Sağladığı olanaklar iyi olduğu için öğretmenliği seçtim.
1 2 3 4 5 6

8. Sırf öğretme keyfini alabilmek için öğretmek istiyorum.
1 2 3 4 5 6

9. Bana güçlü bir kişisel doyum sağlayacağına inandığım için öğretirim.
1 2 3 4 5 6

10. Öğretmenler toplumda etki yarattığı için öğretmenlik mesleğini seçtim.
1 2 3 4 5 6

11. Öğretmenliğin kendisi bir ödüdür. 1
2 3 4 5 6

12. Sadece öğretmek adına öğretmek istiyorum. 1
2 3 4 5 6

Ek 4: Ölçek Kullanım İzinleri

Gmail Postalarda arayın

Gelen Kutusu 382

Yıldızlı
Ertelenenler
Önemli
Gönderilmiş Postalar
Taslaqlar 8
Kategoriler
Diğer

Meet
Yeni toplantı
Toplantıya katıl

Hangouts
Filiz +

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok
[Yeni bir tane başlatın](#)

Dijital Tükenmişlik ölçeği kullanım izni **Gelen Kutusu**

Filiz Gökbulut
Merhabalar hocam, tarafınızdan geliştirilen "Dijital Tükenmişlik" ölçeğinizi gönderdiğiniz ve kullanım izni verdiğiniz takdirde yüksek lisans tez çalışmamda kul

Dr. Öğr. Üyesi Pınar ERTEN
Alıcı: ben

Sayın Hocam, çalışmanızda başarılar dilerim.

Gönderen: Filiz Gökbulut
Gönderildi: 28 Şubat 2022 Pazartesi 21:46
Kime: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ERTEN
Konu: Dijital Tükenmişlik ölçeği kullanım izni

[İletti kısıtlıdır] [Tüm ilettileri görüntüle](#)

[scale-form.docx](#)

Ölçek izni **Gelen Kutusu**

Filiz Gökbulut
Alıcı: ilke.evingence1

Merhabalar hocam, tarafınızdan geliştirilen "Öğretme Motivasyonu" ölçeğinizi yüksek lisans tez çalışmamda kaynak göstererek kullanmak istiyorum. İzin verdiğinizde dair dönüş yaparsanız sevinirim. Şimdiden teşekkürler. İyi çalışmalar.

Filiz GÖKBULUT
İzmirlioğlu İlkokulu Sınıf Öğretmeni
Kdz. Ereğli/ZONGULDAK

İlke EVİN GENCEL
Alıcı: ben

Merhaba Filiz Öğretmenim,
Ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım.
Başarılar diliyorum.
Prof. Dr. İlke Evin Gencel

Ölçme Aracı Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

Google Formlar

Alıcı: ben

9 Kas 2021 14:35

Google Forms

Ölçme Aracı Kullanım İzni formunu doldurduğunuz için teşekkür ederiz

Alınan yanıt aşağıdadır.

Ölçme Aracı Kullanım İzni

Kullanmak istediğiniz ölçme aracını psikometrik çalışmalarının yapıldığı benzer örneklerde yürütülen ticari amaç gütmeyen bilimsel çalışmalarda ve uygulamalarda kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Doç. Dr. İbrahim Demirci
Sinop Üniversitesi

İletişim:

Windows'u Etkinleştir

Windows'u etkinleştirmek iç

Ölçme Aracı Kullanım İzni

Kullanmak istediğiniz ölçme aracını psikometrik çalışmalarının yapıldığı benzer örneklerde yürütülen ticari amaç gütmeyen bilimsel çalışmalarda ve uygulamalarda kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Demirci
Sinop Üniversitesi

İletişim:

Ek 5: Tez Çalışma İzni

03.06.2022 - 174671



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-50951951
Konu : Tez Çalışması İzni
(Filiz GÖKBULUT)

02.06.2022

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20/05/2022 tarih ve 169704 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Filiz GÖKBULUT'un "*Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu ve Dijital Tükenmişlik Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Ereğli İlçesinde bulunan ekli listedeki Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere, 2021 - 2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde, COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüz yüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup; konuya ilişkin, Valilik Makamı'ndan alınan 27/05/2022 tarih ve 50507169 sayılı Olur, ekte gönderilmiştir. İlgililere bilgi verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Züleyha ALDOĞAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Makam Olur'u (1 sayfa)
2- Onaylı Anket Formu (1 sayfa)

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Berna BAKIR

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 226c-3214-339d-9a0d-07f1 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-50507169
Konu : Tez Çalışması İzni
(Filiz GÖKBULUT)

27/05/2022

VALİLİK MAKAMINA

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 20/05/2022 tarih ve E-46148110-302.08.01-169704 sayılı yazısı ile Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Filiz GÖKBULUT'un "**Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu ve Dijital Tükenmişlik Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Ereğli İlçesinde bulunan ekli listedeki Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere, 2021 - 2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde, COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda anket çalışmasını uygulama talebi, Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Filiz GÖKBULUT'un "**Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu ve Dijital Tükenmişlik Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Ereğli İlçesinde bulunan ekli listedeki Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere, 2021 - 2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde, COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Anket Çalışmasının uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup; söz konusu çalışmanın "21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlüklerinin koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larınıza arz ederim.

Züleyha ALDOĞAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Turgut SUBAŞI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Berna BAKIR

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c0a5-d765-366c-bc4d-5dfb kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 6: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-165657

Kurum kayıt Tarihi ve
Sayısı: 20.04.2022/160340

Protokol No:171

29.04.2022



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu ve Dijital Tükenmişlik Arasındaki İlişki
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Doç. Dr. Murat İNCE
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
Üye

Prof. Dr. Ahmet Erkan KOCA
Üye

Doç. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Doç. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Üye

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSCKN7R505&eS=165657> adresinden yapılabilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Filiz GÖKBULUT
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Aldığı Sertifikalar :
Uzmanlık Alanı : Sınıf Öğretmeni

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Ziraat Mühendisliği	Gazi Osman Paşa Üniversitesi	1995
Y. Lisans	Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2024

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	İzmirlioğlu İlkokulu	2019

Eserler:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. Gökbulut F. (2023). Öğretmenlerin dijital tükenmişlik düzeyleri. *Uluslararası IX. TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi. 18-20 Mayıs 2023. Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.*

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1.

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.

G. Diğer yayınlar: (Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)

G1.